XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021
UNIVERSIDADE DO MINHO
CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

"ensinar exige alegria e esperança"

Paulo Freire

ATAS DO XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

Organizadores

Bento D. Silva, Leandro S. Almeida,

Alfonso Barca, Manuel Peralbo, Regina Alves

Novembro 2021

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

Ficha técnica

Título

Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

Organizadores

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; & Regina Alves

Editor

Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Educação

Universidade Minho

4710-057 Braga

Suporte: Eletrónico

Design

ANACMYK

anacmyk@gmail.com

ISBN

978-989-8525-71-0

Novembro 2021

Índice

NOTA DE ABERTURA 27

CONFERÊNCIA PLENÁRIA

A EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE MUDANÇA E INCERTEZA: UM ENSAIO DE PROBLEMATIZAÇÃO 31
David Justino

PAINEL DE DEBATE II - DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FAMILIA Y NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS HIJOS: INTERVENCIÓN Y REFLEXIONES 45
Silvia López Larrosa

ÁREA TEMÁTICA 1 – ADIÇÕES E COMPORTAMENTOS PROBLEMÁTICOS

O MODELO RACIONAL NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE 56
Regina Alves & José Precioso

PREVENÇÃO DE ADIÇÕES NAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATRAVÉS DE APLICATIVOS MÓVEIS 67
Ana Mateus Silva

ÁREA TEMÁTICA 2 – APRENDIZAGEM, MEMÓRIA E MOTIVAÇÃO

CRIAÇÃO DE NARRATIVAS MULTILINEARES COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL 81
Ana Maria Costa, Cristina Amaro Costa, Emília Coutinho, Isabel Oliveira, José Pereira, Patricia Lopez Garcia, Romain Gillain, Susana Amante, Susana Fidalgo, Susana Relvas & Véronique Delplancq

AGRADO EN EL USO DE LA MNEMOTECNIA DE LA PALABRA CLAVE 94
Aitziber Goñi-Artola, María Ángeles González & Alfredo Campos

MEDIDAS RECIENTES DE ORIENTACIÓN ESPACIAL: UNA REVISIÓN 105
Alfredo Campos, María José Pérez-Fabello & Diego Campos-Juanatey

INFLUENCIA DE LA VIVEZA DE IMAGEN Y CONTROL DE IMAGEN EN LA ORIENTACIÓN ESPACIAL EN MAPAS 116
Alfredo Campos & Diego Campos-Juanatey

IMAGINACIÓN GUIADA Y SALUD 125
Encarnación Sueiro-Domínguez

LOS "YOU-ARE-HERE MAPS" DE MOSCÚ: UNOS MAPAS DIDÁCTICOS QUE REFLEJAN LOS CONOCIMIENTOS ACTUALES 137
Diego Campos-Juanatey

LOS "YOU-ARE-HERE MAPS" COMO MODELOS EDUCATIVOS EN CIUDADES PEQUEÑAS: EL CASO DE AVEIRO 148
Diego Campos-Juanatey

VIVEZA Y CONTROL DE IMAGEN EN LA ANSIEDAD ANTE LA MUERTE EN ADOLESCENTES 158
María Esther López Pérez

ESTUDIO DEL COLOR Y EL CONTROL DE IMAGEN EN EL AGRADO Y EMOTIVIDAD DE PINTURAS 169
María José Pérez-Fabello & Thomas Apostolou

MEMORIA ESPACIAL EN ESTUDIANTES DE BELLAS ARTES 178
María José Pérez-Fabello, Ana Seoane-Suárez & Diego Campos-Juanatey

O PENSAMENTO CRÍTICO E A MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA ALUNOS DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE 191
Cristina Sá, Lina Fonseca & Fátima Fernandes

MULHERES EM PROJETOS COLONIZADORES: VOZES SILENCIADAS E CORPOS SUJEITADOS 203
Paulino Eidt & Roque Strieder

CIÊNCIA E TECNOLOGIAS: INSTRUMENTOS, NÃO FUNDAMENTOS DO CONVIVER HUMANO 216
Roque Strieder & Paulino Eidt

A MULTIPLICAÇÃO DE NÚMEROS RACIONAIS NO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE EM CONTEXTO DE ENSINO EXPLORATÓRIO 228
Mariana Gomes Carvalho & Hélia Pinto

O PAPEL DA COMUNICAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM CONTEXTO DE ENSINO EXPLORATÓRIO 240
Catarina Alexandra Santos da Costa & Hélia Gonçalves Pinto

APRENDER NÚMEROS E OPERAÇÕES EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA NO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE 253
Gabriela Gonçalves & Ema Mamede

A DESCOBERTA DA FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS: UMA EXPERIÊNCIA NOS 1.º E 6.º ANOS DE ESCOLARIDADE 265
Paulo Miranda & Ema Mamede

PRÁTICAS DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR COM A MATEMÁTICA 278
Florbela Soutinho & Ema Mamede

USO DE DIÁRIOS DE BORDO PARA A AUTORREGULAÇÃO DA LEITURA NAS AULAS DE MATEMÁTICA 291
Jussara Cristina Barboza Tortella & Ana Luiza Santinato Faria

LINGUAGEM, MEMÓRIA E ATENÇÃO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO TRABALHO COM A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 304
Marisa De Souza Cunha Moreira & Andréia Osti

O PLANETÁRIO DE PARNAMIRIM/RN COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E DE MEMÓRIA 317
Nadja Maria de Lima Costa, Fabiana Maciel do Nascimento, Jayce Clídia Silva do Nascimento, & Jeferson Gustavo Silva Guardiano

CONTEXTOS DE ENSINO DAS CIÊNCIAS E METACOGNIÇÃO 328
Jorge Gonçalves & Margarida Alves Martins

PERFORMANCE IN LEARNING TASKS AND FUNCTIONAL SKILLS: INSIGHTS FOR ASSESSMENT AND REHABILITATION OF PATIENTS DIAGNOSED WITH SCHIZOPHRENIA 340
Carolina da Motta, Paula Castilho, Michele Pato & Célia Barreto Carvalho

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS RELACIONADOS COM ANÁLISE DE CUSTOS 352
Rosélia Oliveira, Luísa Miranda & Carlos Morais

O CENTRO HISTÓRICO DE NATAL/RN E A CASA DA RIBEIRA: ESPAÇOS EDUCATIVOS E DE MEMÓRIA 364
Nadja Maria de Lima Costa, Danilla Joyce Rocha dos Santos, Bruna Rayane da Silva Lourenço, Gracy Kelly do Nascimento & Maria Eduarda Venceslau de Souza

A INTELIGÊNCIA, A DETERMINAÇÃO E A PRODUÇÃO ESCRITA 376
Paula Cristina Ferreira, Rui Alexandre Alves, & Luís Filipe Barbeiro

AUTORREGULAÇÃO, AUTOEFICÁCIA E PERCEPÇÃO DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES DE ENGENHARIA 389
Camila Alves Fior, Cláudia Angélica do Carmo Reis, Rita Karina Nobre Sampaio, & Soely Aparecida Jorge Polydoro

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCADOR NO SERVIÇO À COMUNIDADE SUSTENTÁVEL 402
Isilda Monteiro, Margarida Quinta e Costa, & Vitor Ribeiro

EFECTOS DE LA ANSIEDAD SOBRE EL AUTOCONCEPTO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES CON TDAH 414
Lorena Pena Carballo, Montserrat Durán Bouza & Juan Carlos Brenlla Blanco

ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA SUB-ESCALA CEFA DE CONDICIONES DE ESTUDIO, RELACIONES FAMILIARES Y ACADÉMICAS: SU APLICACIÓN AL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN DE REPÚBLICA DOMINICANA 424
Alfonso Barca-Lozano, Ginia Montes-Oca.Báez, Yssa Moreta & Eduardo Barca-Enríquez

ESTUDIO DE LA ESCALA EACM DE EVALUACIÓN DE ATRIBUCIONES CAUSALES MULTIDIMENSIONALES: PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS A PARTIR DE SU APLICACIÓN AL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN DE REPÚBLICA DOMINICANA 435
Alfonso Barca-Lozano, Ginia Montes-Oca.Báez, Yssa Moreta & Eduardo Barca-Enríquez

ÁREA TEMÁTICA 3 - CONFLITOS E MEDIAÇÃO ESCOLAR

JUSTIÇA RESTAURATIVA E BULLYING - CRENÇAS DOS GESTORES ESCOLARES 445
Luana Dutra Santiago, Lélio Moura Lourenço, Gabriel Henrique Velozo Gonçalves, Otávio Matheus de Andrade & Maria Beatriz Pereira

LA CONVIVENCIA POSITIVA Y EL ACOSO ESCOLAR, DOS CARAS DIFERENTES DE UNA MISMA REALIDAD: BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS 457
Emilio-Joaquín Veiga-Río, Eduardo-Rafael Rodríguez-Machado & Natalia Abalde-Amoedo

ÁREA TEMÁTICA 4 - DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL E CARREIRA

PERSPETIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO ACERCA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE 469
Álvaro Rogério Fortunato Vaz & Paula Marisa Fortunato Vaz

PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA 481
Andrea Carme Doural García, Iris Estévez Blanco & Mercedes González Sanmamed

LAS FUNCIONES DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA DESDE LA VISIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR 491
Andrea Carme Doural García, Eduardo Rafael Rodríguez Machado & Emilio Veiga Río

VALIDADE DE CONSTRUTO DE UMA MEDIDA BREVE DOS INTERESSES VOCACIONAIS: I. ENSINO SECUNDÁRIO 502
José Manuel Tomás da Silva, Maria Paula Paixão & José Pacheco Miguel

VALIDADE ESTRUTURAL DA VERSÃO PORTUGUESA DO CDDQ-34 515
José Manuel Tomás da Silva, Ludovina Almeida Ramos & José Pacheco Miguel

SATISFAÇÃO COM A VIDA EM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANOS E PORTUGUESES 528
Paula Barroso, Salvador Tchitau, Luzia Arantes, Maria do Céu Taveira & Ana Daniela Silva

MILLENIALS E GERAÇÃO X: QUAL O EFEITO O GÉNERO NA PERCEÇÃO DE TRABALHO DIGNO? 538
Paula Barroso, Maria do Céu Taveira & Ana Daniela Silva

ÁREA TEMÁTICA 5 - EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E PROCESSOS ARTÍSTICOS

JOGOS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES 550
Luísa Orvalho & Rui Miguel Soares Brand. o

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA ALTERNATIVA DE SOCIEDADE CRÍTICA E PARTICIPATIVA 562
Maria José Quaresma Portela Corrêa, Jacira Medeiros De Camelo, Armando Paulo Ferreira Loureiro, Rosiomar Santos Pessoa, & Silvia de Fátima Nunes da Silva

A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL 573
Maria José Quaresma Portela Corrêa, Jacira Medeiros De Camelo, Rosiomar Santos Pessoa, & Silvia de Fátima Nunes da Silva

O SUPERVISOR/COORDENADOR ESCOLAR E SUA ATUAÇÃO COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM 586
Silvia De Fatima Nunes Da Silvia, Jacira Medeiros De Camelo, Maria José Quaresma Portela Corrêa & Rosiomar Santos Pessoa

A AÇÃO SUPERVISORA ALIADA AO SUCESSO ESCOLAR DA EJAI NAS ESCOLAS DE NINA RODRIGUES-MA 598
Silvia De Fátima Nunes Da Silva, Jacira Medeiros De Camelo, Maria José Quaresma Portela Corrêa & Rosiomar Santos Pessoa

CUADERNO DE VIAJE: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA ALTERNATIVA EN TIEMPOS DE COVID 611
Lorena Añón Loureiro & Rocío Gómez Juncal

O LUGAR DO FAZ DE CONTA NO JARDIM DE INFÂNCIA: ENTRE A CENTRALIDADE, A SEMIPERIFERIA E A PERIFERIA 622
Catarina Tomás & Carla Pires Antunes

CRIATIVIDADE, EMOÇÕES DE REALIZAÇÃO E DESEMPENHO ACADÉMICO: DIFERENÇAS E RELAÇÕES EM ESTUDANTES DO ENSINO REGULAR E ARTÍSTICO 633
Gabriela Silva & Ema Patrícia Oliveira

OS FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A EVASÃO DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR 645
Rosiomar Santos Pessoa, Jacira Medeiros de Camelo, Maria José Quaresma Portela Corrêa, & Silvia de Fátima Nunes da Silva

LA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA DESDE LA INTERACCIÓN DE LA DANZA Y LA MÚSICA: POSIBILIDADES DIDÁCTICAS 656
Isabel Romero Tabeayo & Francisco Rosa Napa

¿ES POSIBLE "COMPONER" MÚSICA JUGANDO? LA INDETERMINACIÓN COMO PROPUESTA INCLUSIVA EN EL AULA DE SECUNDARIA 668
Vicente Castro-Alonso, Aurelio Chao-Fernández & Rocío Chao-Fernández

LA EDAD COMO FACTOR DETERMINANTE EN EL USO DE LOS VIDEOJUEGOS 681
Gabriel Iglesias Caride, José Domínguez Alonso, & Rubén González Rodríguez

ANÁLISIS PRELIMINAR DEL USO DE COMPETENCIAS CRÍTICAS Y CREATIVAS PARA EL APRENDIZAJE EN UNA MUESTRA DE ALUMNADO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS ESPAÑOLAS 694
Themys C. M. Carvalho & Carlos Saiz

THE ARTS RING – COMUNICAÇÃO E CRIATIVIDADE 703
Maria Ferreira & Rui Loureiro

CALIDAD DE VIDA FAMILIAR Y TEA: AVANCES EN ATENCIÓN 713
Luisa Losada-Puente, Manoel Baña Castro & María Fiuza

ATENCIÓN DE CALIDAD, EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CALIDAD DE VIDA EN ALUMNADO CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO 726
Manoel Baña Castro, Luisa Losada-Puente, María Fiuza Asorey, Rosa Fiel Paz & Esther Nuñez Pintos

APOYOS, INCLUSIÓN Y CALIDAD DE VIDA EN PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO 738
Manoel Baña, Luisa Losada-Puente, María Fiuza Asorey , Rosa Fiel Paz & Esther Nuñez Pintos

VISÃO DE DOCENTES E CRIANÇAS SOBRE O TRABALHO INDIVIDUAL E EM GRUPO NA AULA 750
Margarida S. Damião Serpa & Filipa T. Gaipo Borges

O LIVRO-ALFABETO COMO MEIO FACILITADOR DA DINÂMICA DE GRUPO 764
Ana Raquel Santos & Sara Reis da Silva

OS NUMERÁRIOS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS DE CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR E DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 776
Margarida Machado & Sara Reis da Silva

LA AUTOBIOGRAFÍA Y SU REFLEXIÓN COMO METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 789
Tiffany López-Ganet & José María Mesías-Lema

EL VIAJE DE LA AUTOBIOGRAFÍA DE UNA ARTEDUCADORA AFROGALEGA A UN INSTITUTO CANADIENSE 800
Tiffany López-Ganet

EL ABECEDARIO: JUEGOS, LETRAS Y FORMATOS EN EL ÁLBUM ILUSTRADO 810
Carmen Ferreira & Ángeles Díaz-Seoane

LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL CONSERVATORIO EN LOS INICIOS DEL SIGLO XX EN GALICIA: UN ESTUDIO DE CASO 820
Francisco Rosa Napal & Isabel Romero Tabeayo

DA MEMÓRIA PATRIMONIAL ÀS TRADIÇÕES REGIONAIS: A NÃO FORMALIDADE EDUCATIVA E O EDUCADOR DE MUSEU 832
Marília Castro & Maria do Céu Ribeiro

ÁREA TEMÁTICA 6 - FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE

EDUCADORES E SUAS PERSPECTIVAS SOBRE A RELAÇÃO DA INDISCIPLINA COM O INSUCESSO ESCOLAR/ACADÊMICO 845
Jacira Medeiros de Camelo, Armando Paulo Ferreira Loureiro, Maria José Quaresma Portela Corrêa & Sônia Régia Pinheiro de Moura

A GESTÃO ESCOLAR E INTERAÇÕES NO TRABALHO DA INDISCIPLINA 858
Jacira Medeiros de Camelo, Priscila Medeiros Camelo, Maria José Quaresma Portela Corrêa, Rosiomar Santos Pessoa & Silvia de Fátima Nunes da Silva

QUALIDADE DE VIDA EM CRIANÇAS E JOVENS: RELEVÂNCIA DA ESCOLA, FAMÍLIA E GRUPO DE PARES 871
Ana Félix, Rosina Fernandes, Emília Martins & Francisco Mendes

LA ESCUELA PRIVADA EN UN BARRIO CON PROBLEMAS SOCIOECONÓMICOS QUE TRABAJA CONTRA LA SEGREGACIÓN ESCOLAR. UN ESTUDIO DE CASO 881
Irene Moreno-Medina

BEM-ESTAR FAMILIAR E SEVERIDADE DAS PEA: PERCEÇÕES DE PROGENITORES 888
Suzana Nunes Caldeira, Isabel Maria Cogumbreiro Estrela Rego, Áurea Sandra Toledo de Sousa, Osvaldo Dias Lopes da Silva, Jessica Resendes Pacheco, Tânia Silva Botelho, Pilar Veríssimo Mota, Ana Patrícia Ribeiro de Matos & Bárbara Romão

PERCEÇÃO DO CONFLITO INTERPARENTAL E PERCEÇÃO DE SI ENQUANTO ALUNO 901
Heldemerina Pires, Rita Martinho & Cátia Pereira

EDUCAÇÃO INTEGRAL E O SUCESSO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS INTERVENIENTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO 914
Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro, Alfredo Bravo Marques Pinheiro & António Gomes Ferreira

PERCEÇÃO DA PARENTALIDADE E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DAS CRIANÇAS 927
Ângela Sá Azevedo & Patrícia Silva

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DOS GESTORES ESCOLARES 939
Sônia Régia Pinheiro De Moura, Priscila Camelo De Medeiros, Iranir Andrade dos Santos, Matias Rebouços Cunha, & Wilma Francisco Silva Vieira

ENFRENTAMENTO ÀS DIVERSAS FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS ESCOLAS DE FORTALEZA – CEARÁ 951
Sonia Régia Pinheiro De Moura, Ana Kédyna Ribeiro De Souza & Wilma Francisco Silva Vieira

MARKA: INOVAÇÃO E INCLUSÃO NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO IDENTITÁRIO 963
Elisa Costa, Ricardo Ferreira & Rosário Ferreira

ESCUELA Y FAMILIA: DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL POR FAMILIA Y DOCENTES 975
Tania Corrás Vázquez, Laura Redondo Gutiérrez & Paula Rodríguez Fernández

A ESCOLA PÚBLICA E A FAMÍLIA – A ESCOLA DE PAIS ANTÓNIO FEIJÓ 982
Lúcia Barros & Maria de Fátima Pereira de Sousa Fernandes

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS E DE PANDEMIA: NARRATIVAS ESCOLARES 995

Patrícia Magalhães & José Carlos Morgado

LOS ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES EN LA GESTIÓN DE LOS DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS EN EL HOGAR 1007
Diana Priegue, Patricia Alonso & Bibiana Regueiro

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA AVALIAÇÃO DA PARENTALIDADE 1016
Dora Pereira

MUDANÇAS NA PARENTALIDADE EM TEMPOS DE COVID-19: UM ESTUDO COM PAIS E MÃES EM PORTUGAL 1028
Ana Antunes, Silvana Martins & Ana Almeida

ESTUDO DA MEDIAÇÃO SOCIOFAMILIAR EM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO 1039
Laura Magalhães, Ana Tomás de Almeida & Ana Maria Silva

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E ENSINO PROFISSIONAL NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE EXPLORATÓRIA DE INVESTIGAÇÕES NO CAMPO 1052
Daniela Vilaverde e Silva, Fernanda Martins, Emília Vilarinho, José Nuno Teixeira & Carlos Gomes

O PROFESSOR E A RECONFIGURAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NO 2.º CICLO 1063
Ana Maria Cristóvão, José Verdasca & Adelinda Candeias

LA PARENTALIDAD POSITIVA EN ESPAÑA. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARENTAL 1075
Verónica Sánchez Suárez & Francisca Fariña Rivera

A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA E A RESPONSABILIZAÇÃO EM RELAÇÃO À ESCOLA E ÀS COMUNIDADES 1088
Mara Sofia Pinto & Fernando Ilídio Ferreira

ÁREA TEMÁTICA 7 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AGENTES EDUCATIVOS

IMPORTANCIA DE LOS EJEMPLOS PREVIOS AL ABORDAJE DE PRUEBAS DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: COMPARACIÓN ENTRE DIFERENTES NIVELES DE CAPACIDAD MATEMÁTICA 1102
Ramón García Perales & Alberto Rocha

AS CARACTERÍSTICAS DO JOGO E O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR: QUE PONTOS DE CONTACTO? 1117
Tânia Coelho & Helena Rocha

FORMAÇÃO CONTÍNUA E MUDANÇA NA EDUCAÇÃO – QUE DESAFIOS? RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS 1130
Isabel Barbosa & Gina Melo

APRENDER GEOLOGIA NO ENSINO SECUNDÁRIO DE TIMOR-LESTE: DO MANUAL DO ALUNO DO 10.º ANO 1142
Jorge Bonito, Dorinda Rebelo, António Soares de Andrade & Luís Marques

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS SOBRE ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1154
Maria das Dores de Matos Alves, Joelma de Fátima Mendes, Ivy Daniela Monteiro Matos, Izabel Alves Macedo Mendes & Lilian Betânia Reis Amaro

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DE SAÚDE PARA A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO EM SAÚDE 1166
Luciana Bisio Mattos, Mariana da Silva Bauer, Maína Hemann Strack, Stéfani Almeida Schneider, Marina Bisio Mattos, Patrícia Ferri, Audrey Unchalo Corrêa, Pedro Rosário & Cleidilene Ramos Magalhães

A PESQUISA NA E SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO ESTRATÉGIA AUTORREGULATÓRIA 1178
Katia Regina Xavier da Silva, Bruno dos Santos Gouvêa, Simone Emiliano de Jesus, Lara dos Santos Villar & Thaís Porto Amadeu

ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELOS PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE AUTORREGULAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO 1191
Jussara Cristina Barboza Tortella, Jady Ariéle Cavalcanti Ruas, Analice Silva de Melo & Vitor de Souza Bortolo

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS 1202
Ana Carolina Faedrich dos Santos, Johanna Dagort Billig, Ana Rachel Salgado & Cleidilene Ramos Magalhães

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA E A SUA RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO PROFISSIONAL 1213
Luiz Cláudio Queiroga & Carlos Barreira

PILARES DA SALA DE AULA INVERTIDA COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DE PROFESSORES BRASILEIROS NA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS 1225
Gilvandenys Leite Sales, Jeirla Alves Monteiro, Alisandra Cavalcante Fernandes de Almeida, Bento Duarte da Silva & José Alberto Lencastre

ASPECTOS LINGUÍSTICOS E CONVENCIONAIS DA ESCRITA EM UM PROGRAMA FEDERAL BRASILEIRO DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES 1238
Tatiana Andrade Fernandes de Lucca & Andréia Osti

CONOCIMIENTOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA DISLEXIA 1250
Patricia M. Iglesias-Souto, Ánxela López, Eva M. Taboada, Santiago López, M. Emma Mayo & Rosa Rivas

CONOCIMIENTOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD 1263
Patricia M. Iglesias-Souto, María Torneiro, Santiago López, M. Emma Mayo & Eva M. Taboada

O PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA 1276
Lina Fonseca

EN BUSCA DEL ENGAGEMENT LABORAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: ¿UNA CUESTIÓN DE RECURSOS EMOCIONALES DEL PROFESORADO? 1288
Sergio Mérida-López & Natalio Extremera

INTELIGENCIA EMOCIONAL: UN RETO PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES 1298
Begoña Jiménez-Carmona, María José Ruiz-Melero, Marta Sainz & Rosario Bermejo

O LÚDICO TEM VEZ NA PÓS-GRADUAÇÃO? – UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA 1307
Maria Vitoria Campos Mamede Maia, Edson Seiti Miyata, Maria do Socorro Fortes de Oliveira, Nathália Inácio de Souza, Natasha Moutinho Geada & Francisco Thiago Cavalcanti da Silva

CONOCIMIENTOS PREVIOS E IDENTIFICACIÓN DE MITOS SOBRE EL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN 1317
Eva M. Taboada, Patricia M. Iglesias-Souto, M. Emma Mayo & Santiago López

"PODÉIS CONTAR CONMIGO": REGULACIÓN EMOCIONAL, ENGAGEMENT Y COMPORTAMIENTOS DE CIUDADANÍA ORGANIZACIONAL EN LA ENSEÑANZA 1329
Sergio Mérida-López & Natalio Extremera

VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS AUTOPERCEBIDAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO 1338
Natalie Nóbrega Santos, Vera Monteiro & Joana Sêco

REFLEXÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA MENTORIA NA APRENDIZAGEM DE DIRIGENTES EM FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR 1351
Mônica Maria Barbosa Gueiros, Geyza D`Ávila Arruda & Camila da Silva Barbosa

ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE EN PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE: ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES FORMALES 1364
Francisco-José Santos-Caamaño, María-José Vázquez Cancelo, & Oswaldo Lorenzo-Quiles

INTERACCIONES INFORMALES DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: LA PERSPECTIVA DE LAS ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE 1376
Francisco-José Santos-Caamaño, Alba Souto-Seijo & Mercedes González-Sanmamed

PAPEL DE TAREFAS BASEADAS EM HUMOR GRÁFICO NO DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO ESCRITA EM MATEMÁTICA 1387
Giselle Azevedo, Luís Menezes & António Ribeiro

A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NO PERCURSO FORMATIVO DE FUTUROS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS 1399
Ana Patrícia Martins, Helena Gomes, Luís Menezes, Cecília Costa, Hélder Pinto, António Ribeiro, & Teresa Costa Clain

CONCEPTUALIZAÇÕES DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR PARA A INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DA MATEMÁTICA 1413
Maria do Carmo Botelho & Helena Rocha

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESAFIO DA INCLUSÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS 1426
Vitor Reis & Marco Fontes

ACTITUDES Y CREENCIAS SOBRE EL MALTRATO INFANTIL INTRAFAMILIAR DEL ALUMNADO DE TITULACIONES DE EDUCACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES GALLEGAS 1438
María do Carmen Cambeiro Lourido, Laura García Docampo & María José Ferraces Otero

LA FORMACIÓN DE LAS FIGURAS IMPLICADAS EN LA MENTORÍA EN LA UNIVERSIDAD. LA EXPERIENCIA DE MUFFIMOOC EN LA UDC 1449
Laura Rego-Agraso, María-Paula Ríos-de-Deus, María-José Mosquera-González, María-Luisa Rodicio-García & María Penado-Abilleira

FATORES DE EVASÃO EM UM CURSO HÍBRIDO: PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA 1460
Eliana Leite, José Alberto Lencastre, Bento Duarte da Silva & Hermínio Borges Neto

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO IFES 1471
Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro & Alfredo Bravo Marques Pinheiro

INFLUÊNCIA(S) DA PANDEMIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CASO DOS ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS 1485
Elza Mesquita, Ilda Freire-Ribeiro & Angelina Sanches

PRÁTICAS DOCENTES EM ARTES VISUAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES DE CRIANÇAS (0 AOS 12 ANOS) 1498
Ana Tudela de Sousa, Mónica Oliveira & Rosa Iavelberg

INNOVACIÓN Y MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI 1511
Antonio Fabregat-Pitarch, Isabel M. Gallardo-Fernández & Miriam E. Aguasanta-Regalado

COMPETENCIAS DE LOS TUTORES/AS DE LAS ORGANIZACIONES COLABORADORAS EN EL PRÁCTICUM DE EDUCACIÓN DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO 1523
María del Rosario Castro González, Margarita Valcarce Fernández & Guillén Lamas Valcarce

OS PROGRAMAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA NA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA 1535
Margarita Valcarce Fernández, María del Rosario Castro González & Guillén Lamas Valcarce

COMPETÊNCIAS DO(A) PROFESSOR(A) PARA VIABILIZAR O EMPREENDEDORISMO NO ENSINO SUPERIOR 1547
Maria Cristina Faria

INOVAR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – METODOLOGIA MANTLE OF THE EXPERT 1559
Isilda Monteiro & Margarida Quinta e Costa

EL DESARROLLO PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA COLABORACIÓN: UN ANÁLISIS DE LAS ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE DE ORIENTADORES 1571
Noemi Cubeiro Rodríguez & Sara López-Calvo

ESCUTAR A VOZ DA CRIANÇA: POSSIBILIDADES SEM FIM 1583
Ana Sofia Moreira & Carla Pires Antunes

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTO EDUCATIVO 1595
Ana Isabel Fernandes & Teresa Sarmento

AS CRIANÇAS E A DEFESA DO AMBIENTE: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO 1611
Ana Rita Braga da Costa & Teresa Sarmento

EDUCAÇÃO ALIMENTAR NA PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA SAUDÁVEL: ESTUDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO 1623
Ana Sofia Sampaio Martins & Carlos Manuel Ribeiro da Silva

CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS NAS CRIANÇAS: DO CONFLITO À APRENDIZAGEM COOPERATIVA 1635
Elsa Mariana Fernandes da Silva & Carlos Manuel Ribeiro da Silva

INVESTIGAR PARA APRENDER CIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM INTEGRADA NO JARDIM DE INFÂNCIA 1648
Andreia Soares & Paulo Varela

SABER APRENDER A LÍNGUA PORTUGUESA E/OU EM LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE: O PAPEL DO PROFESSOR 1660
Samba Ndiaye

REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE UN GRUPO DE FUTUROS PROFESORES DE CIENCIAS DE SECUNDARIA 1673
Juan-Carlos Rivadulla-López, Yolanda Golías Pérez & Óscar González Iglesias

ITINERÁRIOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO SOCIAL 1680
Joana Salgado Baia & Sofia Bergano

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE SUPERVISÃO 1692
Rosa Martins & Susana Sá

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS: CONCEÇÕES DE ORIENTADORES DE ESTÁGIO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 1704
Estrela Paulo, Eduardo Fuentes, Nuria Abal & Rosa Martins

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA CONSTRUTOS INOVADORES DOS NEÓFITOS NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE EDUCATIVA 1716
Dulce Noronha-Sousa, Miguel Borges & Cristina Mateus

IDEAS DEL ALUMNADO DE PRIMARIA SOBRE LOS SERES VIVOS/INERTES Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS 1731
Óscar González Iglesias, Juan-Carlos Rivadulla-López, Yolanda Golías Pérez & Marisol Rodríguez Correa

QUANDO OS ALUNOS NÃO SABEM COMO ESTUDAR GRAMÁTICA: PERCEÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES EM FORMAÇÃO 1740
Maria Cristina Vieira da Silva

DA ARTICULAÇÃO CURRICULAR ÀS PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES 1753
Fátima Fernandes & Ana Raquel Aguiar

O PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 1768
Ana Raquel Aguiar & Fátima Fernandes

PROGRAMAS DE COOPERAÇÃO PORTUGAL-CABO VERDE E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE EM PERSPETIVA PÓS-COLONIAL/DECOLONIAL 1781
Heiton Gomes & Fernando Ilídio Ferreira

ÁREA TEMÁTICA 8 - FORMAÇÃO E TRANSIÇÃO PARA O MUNDO DE TRABALHO

AS COMPETÊNCIAS APRESENTADAS POR PERRENOUD: UM AUXÍLIO PARA OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 1795
Nelson Lambert de Andrade & Michele Martins Silva Ribeiro

SER ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO 1808
Cláudia Andrade

INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA: RECEIOS E EXPETATIVAS NO DOMINIO ACADÉMICO E PROFISSIONAL 1817
Cláudia Andrade & Joana Fernandes

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS (DE)MANDAS DO MERCADO DE TRABALHO 1829
Geyza D`Ávila Arruda, José Augusto Pacheco & Alfredo Macedo Gomes

LA UNIVERSIDAD COMO PUENTE EN LA CONFIGURACIÓN DE PROFESIONALES CON PRINCIPIOS ÉTICOS 1839
María Cristina Pérez Crego, Jesús Miguel Muñoz Cantero & Eva María Espiñeira Bellón

ESTUDO SOBRE COGNIÇÃO: PRESSUPOSTOS PSCICOPEDAGÓGICOS APLICADOS À EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 1851
Anderson Quirino Oliveira de Lima, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares & Fábio Alexandre Araújo dos Santos

INCLUSÃO NO TRABALHO DE EGRESSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAIXADA SANTISTA 1864
Waldísia Rodrigues de Lima & Juliane Ap. de Paula Perez Campos

LA MEJORA DE HABILIDADES EN LAS PERSONAS JÓVENES, LA EMPLEABILIDAD Y SU IMPACTO SOCIOECONÓMICO 1875
Juan José Maldonado Briegas, Florencio Vicente Castro, Amara García Belloso, Mª Dolores Macías Leal, Sergio González Ballester, & Ana Isabel Sanchez Iglesias

AVALIAÇÃO DO SIGNIFICADO DO TRABALHO: ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO WORK AND A MEANING INVENTORY: ESTUDO DE VALIDADE COM TRABALHADORES PORTUGUESES 1888
José A. Rabaça & Joaquim A. Ferreira

A EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO CONTÍNUA NOS CONTEXTOS DE TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE UM GRUPO DE PROFISSIONAIS NUMA UNIDADE DE SAÚDE 1901
Ângela Miranda & Daniela Vilaverde e Silva

ÁREA TEMÁTICA 9 - INTERCULTURALIDADE E INCLUSÃO SOCIAL

UM OLHAR SOBRE "STEPPING UP TO GLOBAL CHALLENGES (SGC) 2: LEARNING ENGLISH WHILE FIGHTING COVID-19" 1915
Susana Amante, Maria José Antunes, Magdalena Dygała & İlkay Gökçe

INCORPORAÇÃO NA EDUCAÇÃO FORMAL DAS PESSOAS ADULTAS SEM DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR 1929
Humberto Morán Fraga

DISCRIMINAÇÃO NO QUOTIDIANO: VIVÊNCIAS ESTUDANTIS 1941
Ana Raquel Russo Prada & Rosa Maria Ramos Novo

PERCEÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DE ESCOLA INCLUSIVA 1952
Raquel Martins & Maria Celeste da Silva Leal de Sousa Lopes

EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DO IPG EM AULAS COM ESTUDANTES DOS PALOP - 2016-2019 1965
Luísa Campos, Maria Paula Martins Neves, Nelson Oliveira & Walter Best

NECESIDADES EN RELACIÓN A LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ANÁLISIS A TRAVÉS DE LOS DISCURSOS DEL EQUIPO DOCENTE Y DE ORIENTACIÓN 1974
Alexandra Castro Faria, María Victoria Carrera Fernández, Lorena Costas Caride & Nazaret Blanco Pardo

LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO ÁMBITO DE PROFESIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SOCIAL. UN ANÁLISIS TEÓRICO 1984
Noemí Castelo Veiga, Anaïs Quiroga-Carrillo & Diana Priegue Caamaño

LA SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA MÚSICA: CONTINUIDADES Y RUPTURAS DE LA FEMINIDAD TRADICIONAL 1996
Lorena Costas Caride, María Victoria Carrera Fernández, Alexandra Castro Faria & Nazaret Blanco Pardo

FONDOS DE CONOCIMIENTO E INCLUSIÓN ESCOLAR DE LA INFANCIA GITANA 2008
Gabriela Míguez Salina, Cristina Varela Portela & Laura García Docampo

INTENÇÕES SOBRE TURISMO INCLUSIVO: CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM PEA 2018
Isabel Estrela Rego, Suzana Nunes Caldeira, Osvaldo Silva, Áurea Sousa, Jessica Pacheco, Pilar Mota &Tânia Botelho

UMA ANÁLISE DIANTE DA DESIGUALDADE TECNOLÓGICA E DA EXCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL 2030
Diana Raquel Gottschalck

EDUCAÇÃO POPULAR, EM TEMPOS DE INCERTEZA: CONVERSANDO SOBRE RACISMO NOS/DOS COTIDIANOS ESCOLARES DE CRIANÇAS PEQUENAS 2040
Mairce da Silva Araujo

COMPREENSÕES E TENSÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PLANEJAMENTOS ESCOLARES 2052
Andréa Rosana Fetzner

A DIMENSÃO ECONÓMICA DA SEGURANÇA HUMANA: UMA REFLEXÃO NOS PAÍSES DESENVOLVIDOS 2063
Cláudia Viana Barbosa

ÁREA TEMÁTICA 10 - LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E SUAS ALTERAÇÕES

SÍNDROME DE RETT: TECNOLOGÍA DE SEGUIMIENTO OCULAR Y JERARQUÍA DE INCITACIONES PARA ENSEÑAR A RESPONDER PREGUNTAS 2075
María Luisa Gómez Taibo & Lidia Jaramillo Leo

INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL (ICCS) - VERSÃO ALARGADA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS PORTUGUESAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR 2090
Mariana Carvalho, Anabela Cruz-Santos & Ana Tomás de Almeida

DESEMPENHO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 2103
Jáima Pinheiro de Oliveira, Emely Kelly Silva Santos Oliveira & Aila Narene Dahwache Criado Rocha

PROPOSTA INTERVENTIVA EM LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDA COM UM GRUPO DE ESTUDANTES BRASILEIROS 2114
Aline Gasparini Zacharias-Carolino & Andréia Osti

RASTREIO DE LITERACIA EMERGENTE PRÉ-ESCOLAR (RALEPE): RESULTADOS PRELIMINARES 2126
Sara Pereira Sapage & Anabela Cruz-Santos

AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA EM IDADES PRECOCES: UM ESTUDO DE CASO COM O EARLY COMMUNICATION INDICATOR - VERSÃO PORTUGUESA 2137
Sandra Cristina Araújo Ferreira, Anabela Cruz-Santos & Leandro Almeida

AVALIAÇÃO DAS PERTURBAÇÕES DA LINGUAGEM: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA 2146
Edgar Mahapi da Silva, Anabela Cruz-Santos & Marisa Lousada

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES: RESULTADOS PRELIMINARES 2159
Aila Narene Dahwache Criado Rocha, Mayara de Paiva Santos, Camila Boarini dos Santos, Jáima Pinheiro de Oliveira & Danielle dos Santos Cutrim Garros

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO CONTEÚDO DA CHECKLIST OF CLUTTERING AND ASSOCIATED FEATURES-4 PARA O PORTUGUÊS EUROPEU 2170
Beatriz Trindade, Inês Gomes, Maria Jorge, Matilde Pimpão, Inês Lopes & Elsa Marta Soares

COMUNICAÇÃO SOS CHAMU: A ABORDAGEM À VÍTIMA EMERGENTE COM O CONTRIBUTO DA TERAPIA DA FALA 2182
Adriana Magalhães, Ana Henriques, Beatriz Coelho, Rita Vazão, Andreia Salvador & Elsa Marta Soares

O PROCESSO CRIATIVO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 2193
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Antonia Dalva França-Carvalho & Fábio Alexandre Araújo dos Santos

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO: INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS PRÉ-LINGUÍSTICAS (ICCPL) 2205
Etelvina Lima & Anabela Cruz-Santos

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO - GESTOS E FUNÇÕES COMUNICATIVAS – 8 AOS 18 MESES (IAGFC) 2216
Etelvina Lima & Anabela Cruz-Santos

INTERVENCIÓN EN LAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS Y DE COMUNICACIÓN SOCIAL: UN ESTUDIO DE CASO 2229
Lorena Pena Carballo, Montserrat Durán Bouza & Juan Carlos Brenlla Blanco

MATERIAL DE CONCIENCIA FONOLÓXICA EN GALEGO 2240
Lucía Domenech Valentí, Diego Fernández Carballeira & Marcos Daniel García Ares

---

ÁREA TEMÁTICA 11 - MODELOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

A ARTICULAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA PORTUGUESA DE CABO VERDE: A TRANSIÇÃO PARA A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA 2251
Teresa de Jesus Correia Paulino Santos & Rute Maria Coreia Paulino

PROPOSTA DE UMA GENEALOGIA DE ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: O CONTRIBUTO DAS TEORIAS ORGANIZACIONAIS 2263
Henrique Manuel Pereira Ramalho

A AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS E OS PROCESSOS CONTEMPORÂNEOS DE ACCOUNTABILITY: ENTRE CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS 2276
Henrique Manuel Pereira Ramalho

IDEAS DEL ALUMNADO DE PRIMARIA SOBRE LOS SERES VIVOS/INERTES Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS 2289
Óscar González-Iglesias, Juan-Carlos Rivadulla-López, Yolanda Golías Pérez & Marisol Rodríguez Correa

AS DIFICULDADES, DESAFIOS E SUGESTÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: O PONTO DE VISTA DE PROFESSORES E ALUNOS 2298
João Manuel de Sousa Will

PRÁTICAS DE AUTOAVALIAÇÃO. UM ESTUDO SOBRE OS RELATÓRIOS DO 3º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL 2312
Ila Beatriz Maia & José Augusto Pacheco

O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO 2322
Vanessa Palhares de Barros Vilarim, Maria Palmira Carlos Alves & Fabiany de Cássia Tavares Silva

O OLHAR DOS DIFERENTES ATORES EDUCATIVOS ACERCA DAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM ESCOLAS QUE SE DESTACARAM POSITIVAMENTE NESTE ÂMBITO 2334
Raquel Batista de Oliveira, Graça Bidarra, Piedade Vaz-Rebelo & Carlos Barreira

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM CONTEXTO ESCOLAR: PERSPETIVAS DOS PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO 2344
Paula Patrício, Graça Bidarra & Carlos Barreira

OPINIÃO DE PROFESSORES DE UMA AÇÃO DE FORMAÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS 2358
Piedade Vaz-Rebelo, Maria da Graça Amaro Bidarra, Carlos Barreira & Valentim Alferes

AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO ARTÍSTICO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES 2371
Catarina Amorim, Carlos Barreira & Graça Bidarra

GAMIFICAÇÃO DE UMA MÉTRICA NÃO LINEAR DE AVALIAÇÃO FUNDAMENTADA NO MODELO LEARNING VECTORS APLICADA NA FORMAÇÃO DOCENTE 2384
Gilvandenys Leite Sales, Bento Duarte da Silva & José Alberto Lencastre

MODELOS DE AVALIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR 2397
Andreza Schiavoni, Katya Luciane de Oliveira & Neide de Brito Cunha

AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, AUTORREGULAÇÃO PARA APRENDER E OS ESTILOS INTELECTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL 2407
Katya Luciane de Oliveira, Amanda Lays Monteiro Inácio & Thatiana Helena de Lima

AVALIAÇÃO DA VALIDADE DOS EXAMES DE BIOLOGIA E GEOLOGIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES 2416
Teresa Lopes & José Precioso

EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO TESTE DE ABORDAGENS DE APRENDIZAGEM: IDENTIFICAÇÃO DO PENSAMENTO CONTIDO EM TEXTOS 2 2426
Cristiano Mauro Assis Gomes & Diogo Ferreira do Nascimento

PERFIL PSICOMOTOR DE CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE 2439
Aila Narene Dahwache Criado Rocha Aila, Fernanda Dias Ferraz Soriano, Camila Boarini dos Santos, Karen Regiane Soriano, Julia Fabbri Assolini & Rubiana Cunha Monteiro

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES X SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAIS MUNICIPAIS 2451
Mariana Abreu, Gessica Nunes Noronha, Arimate Alves Noronha & José Airton de Freitas Pontes Júnior

O QUE PENSAM OS ALUNOS E AS ALUNAS SOBRE AS CAUSAS DO INSUCESSO NO EXAME NACIONAL DE BIOLOGIA E GEOLOGIA? 2462
Teresa Lopes & José Precioso

PERCEÇÕES DO ERRO NAS APRENDIZAGENS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO 2474
Laura A. Mendonça Brasil & Margarida S. Damião Serpa

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA DO QUESTIONÁRIO DE APRENDIZAGEM SOCIAL E EMOCIONAL 2488
Diana Aguiar Vieira & Susana Caires

ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO CULTURAL DA TEMPLER DEATH ANXIETY SCALE — ANÁLISE RASCH DA VERSÃO PORTUGUESA 2501
José Pacheco Miguel, José Tomás da Silva, Teresa Sousa Machado & Nina Katarzyna Szczygiel

ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO CULTURAL DA FEAR OF DEATH SCALE DE COLLETT-LESTER — ESTUDO EXPLORATÓRIO DA VERSÃO PORTUGUESA 2514
José Pacheco Miguel, José Tomás da Silva, Teresa Sousa Machado & Nina Katarzyna Szczygiel

---

ÁREA TEMÁTICA 12 - NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O ALBINISMO NAS SOCIEDADES AFRICANAS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR 2528
Mónica Mandlate

INCLUSIÓN DEL ALUMNO CON TEA. ESTRATEGIAS DE AULA Y CENTRO 2541
Santiago López Gómez, Patricia Iglesias Souto, Eva Mª Taboada Ares, Cristina Quiroga Bernardos, & Rosa Mª Rivas Torres

INDICADORES TEMPRANOS DEL TDAH DEL TIPO DESATENTO EN LA INFANCIA. UNA REVISIÓN 2551
Lara Rodríguez Vázquez, Patricia Iglesias Souto, Rosa Mª Rivas Torres & Santiago López Gómez

PERTURBAÇÕES EMOCIONAIS E COMPORTAMENTAIS NA SOBREDOTAÇÃO 2562
Maria Alice Marinho Alves

ESTUDO DE CASO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL 2580
Carla Saraiva, Emília Martins, Francisco Mendes, Rosina Fernandes

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ATENDIMENTO AO ALUNO SUPERDOTADO 2587
Dominique Miranda Galvão & Denise Fleith

O IMPACTO DA EQUITAÇÃO TERAPÊUTICA NA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO 2600
Filipa Mendes & Maria Celeste da Silva Leal de Sousa Lopes

PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA EQUIPA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA 2612
Ângela Sá Azevedo & Ana Rita Dinis

O POTENCIAL DA PLATAFORMA EDUCATIVA ESYBEE PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 2624
Adriana Mendonça

DOMINÓ: UM JOGO DE DESAFIO EM CORES, FORMAS E RELEVOS 2634
Maria Vitoria Maia, Maria do Socorro Fortes de Oliveira, Edson Seiti Miyata, Nathália Inácio de Souza, Natasha Moutinho Geada & Francisco Thiago Cavalcanti da Silva

YES WE CAN: CAPACITAÇÃO ATRAVÉS DO TRABALHO DE PROJETO 2644
Maria Ferreira & Rui Loureiro

APLICAÇÃO DA ESCALA DE INTENSIDADE DE APOIO E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 2652
Graciliana Garcia Leite & Juliane Ap. de Paula Perez Campos

INADAPTACIÓN EN LA INFANCIA RELACIONADA CON LA SINTOMATOLOGÍA TDAH 2665
Laura Redondo Gutiérrez, Tania Corrás Vázquez & Jesús Lage Díez

CONTRIBUTOS DA ATIVIDADE LÚDICA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO A PARTIR DO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO 2672
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Fábio Alexandre Araújo dos Santos & Niedja Carla do Nascimento

LITERACIA FAMILIAR E DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA 2683
Joana Maria Moura Teixeira Coelho Pires, Paula Marisa Fortunato Vaz & Ana Paula Loução Martins

CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO 2695
Ana Cristina da Silva Alves, Chaveli Prietto, Jozelaine Zavacki Roseti, Juliana Costa Nicolau da Silva & Lissia Pinheiro Shataloff

DESENVOLVIMENTO DE UMA APP PARA REGULAÇÃO DAS CRIANÇAS COM PEA ENTRE OS 3-6 ANOS DE IDADE, EM CONTEXTO DE CASA 2707
Helena Isabel da Silva Reis, Inês Lucas Eusébio, Margarida Silva e Sousa, Mariana Lúcio Ferreira & Raquel da Silva Pereira

PERSPETIVA DE EQUIPAS LOCAIS DE INTERVENÇÃO SOBRE O ENVOLVIMENTO DOS PAIS NO PROCESSO DE ELEGIBILIDADE DAS CRIANÇAS PARA IPI 2719
Rita Laranjeira & Ana Serrano

ELABORAÇÃO DE PROTOCOLOS DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA EM BASES BRASILEIRAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO 2731

Karen Regiane Soriano, Neusa Teresinha Rocha dos Santos, Valéria Rosa Farto Lopes, Simara Pereira da Mata & Jáima Pinheiro de Oliveira

PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL EM PERIÓDICOS BRASILEIROS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: 2015-2020 2742
Valéria Farto, Karen Regiane Soriano, Neusa Teresinha Rocha dos Santos, Simara Pereira da Mata & Jáima Pinheiro de Oliveira

AS RELAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2755
Francislene Cerqueira de Jesus, Theresinha Guimarães Miranda & Wolney Almeida Gomes

DIFICULDADES DE INTEGRAÇÃO ESCOLAR EM ALUNOS PORTADORES DE DOENÇAS INFLAMATÓRIAS DO INTESTINO 2765
Bruna Lemos, Daniela João Carvalho & Nuno Campos Monteiro

QUESTIONÁRIO DE HABILIDADES DE INTERAÇÃO SOCIAL: ESTUDOS EXPLORATÓRIOS COM INDIVÍDUOS COM INCAPACIDADE INTELECTUAL 2777
Maria da Glória Franco, Ana Isabel Garcês & Teresa Maio

ÁREA TEMÁTICA 13 - POLÍTICAS E REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR

LIDERANÇAS UNIPESSOAIS NA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA 2795
Felícia Paula Sampaio de Lemos

A IMPORTÂNCIA DE SERVIÇOS PSICOPEDAGÓGICOS PARA A ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E SAÚDE MENTAL DOS DISCENTES: UM ESTUDO COM PROFISSIONAIS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL 2805
Vivian Daniele de Lima, Maria Luiza Iennaco de Vasconcelos, Ailana G. M. Costa, Lelio Moura Lourenço & Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

DIREITO À EDUCAÇÃO E A COVID-19: AULAS REMOTAS E OS DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR 2818
Luiza Gava Andrêza & Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro

LA RECIPROCIDAD UNIVERSIDAD-COMUNIDAD: EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO VÍA DE DESARROLLO 2832
Miguel Ángel Santos Rego, Ígor Mella Núñez & Daniel Sáez-Gambín

AS AULAS REMOTAS NO ENSINO SUPERIOR NA PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE E O DIREITO À EDUCAÇÃO 2845
Luiza Gava Andrêza & Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro

REVISIÓN DEL MARCO COMPETENCIAL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN CLAVE COMPARADA 2857
Tania F. Gómez Sánchez & Begoña Rumbo Arcas

ANÁLISIS DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL PROFESOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES 2869
Rosario Bermejo & María José Ruiz-Melero

COMPETENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LAS PERSPECTIVAS DE DOCENTES Y ALUMNOS 2880

María José Ruiz-Melero, Neide de Brito Cunha & Rosario Bermejo

COMPETÊNCIAS DOCENTES E O NOVO OFÍCIO DO PROFESSOR 2891
Bárbara Marianne Maduro & Ronaldo Júlio Baganha

LA IMPORTANCIA DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE UN MÁSTER UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DOCUMENTAL 2904
Eva María Espiñeira Bellón, Jesús Miguel Muñoz Cantero & María Cristina Pérez Crego

O IMPACTO DO CHOQUE COM A REALIDADE EDUCATIVA NA ERA DA SOCIEDADE DA MÁSCARA 2913
Maria Cristina Faria

A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: A HISTÓRIA QUE MUDOU O PERCURSO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E GRATUITA NO BRASIL 2924
Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida

LAS NUEVAS GENERACIONES, LOS MILLENIALS, A DEBATE: EL FUTURO SOCIAL Y ECONÓMICO 2936
Juan José Maldonado Briegas, Florencio Vicente Castro, Amara García Belloso, Mª Dolores Macías Leal, Sergio González Bllester & Ana Isabel Sánchez Iglesias

---

ÁREA TEMÁTICA 14 - TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

PEDAGOGÍA EN ESPORTS. UNA PROFESIÓN DE FUTURO EN LA SOCIEDAD VIRTUAL 2949
Millán Brea Castro

APRENDIZAGEM MAKER NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS VIVENCIADOS POR ESTUDANTES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 2960
Adriana Aleixo, Bento Duarte da Silva & Altina Silva Ramos

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES: ARTICULANDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL 2977
Irene Raquel Santana Rodrigues & Alessandra Rodrigues

IMPACTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA NO COMPORTAMENTO ECOLÓGICO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL 2989
Marina Silva Bicalho Rodrigues & Evelyn Silva Galvão

ILHAS FLUTUANTES E PANDEMIA 3002
Laurinda Fernandes & Lia Raquel Moreira Oliveira

DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO ENSINO SUPERIOR: A PANDEMIA COMO CENÁRIO DE APRENDIZAGENS E APRIMORAMENTO DOS PROFESSORES 3013
Cleidilene Ramos Magalhães & Fúlvia da Silva Spohr

INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS COLABORATIVAS EM AMBIENTES VIRTUAIS 3024

Raquel Barros Pinto & Lia Raquel Moreira Oliveira

IMPACTO DO MODELO "FLIPPED CLASSROOM" NAS APRENDIZAGENS DE QUÍMICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA 3037
Teresa Ribeirinha & Bento Duarte da Silva

INCLUSÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM – AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO 3050
João Manuel de Sousa Will

A PERMANENTE LIGAÇÃO DO HOMEM DESLIGADO: UMA NARRATIVA VISUAL SOBRE A DEPENDÊNCIA TECNOLÓGICA DA SOCIEDADE ATUAL 3063
Teresa Ribeirinha & Bento Duarte da Silva

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ENTORNOS VIRTUALES: ITINERARIO DIGITAL MODULAR 3076
Eduardo-Rafael Rodríguez-Machado, Emilio-Joaquín Veiga-Río & Natalia Abalde-Amoedo

O USO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UMA VISÃO GERAL DA LITERATURA 3090
Daysemara Simone Santana Trindade & Alessandra Rodrigues

PERCEPCIÓN DE FAMILIAS Y DOCENTES SOBRE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA IMPLANTADA EN LA COMUNIDAD DE MADRID DURANTE LA CRISIS POR COVID-19 3103
María Luisa Sevillano & Doña Arántzazu De Las Morenas Martín

AVALIAÇÃO DIGITAL NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO: RECURSO PEDAGÓGICO ABERTO 3115
Alda Pereira & Lúcia Amante

O POTENCIAL DA PLATAFORMA DIGITAL BOOK CREATOR NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM ATIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 3128
Vânia Graça, Altina Silva Ramos & Glória Solé

ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E OLHARES DE PROFESSORES PORTUGUESES E BRASILEIROS 3142
Vânia Graça & Kátia Gonzaga

ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA: OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO 3155
Teresa de Jesus Correia Paulino Santos & Maria Palmira Alves

"DO ONLINE PARA O ONLIFE, A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19" 3167
Ricardo Augusto Cunha D`Ávila, José Carlos Pinho & António Joaquim Araújo Azevedo

SISTEMA DE GESTAO DE APRENDIZAGEM ONILEARNING 3180
Marcelo Mendonça Teixeira, David Lira Stephen Barros, Cristiane Domingos de Aquino, Jaziel Victor de Souza, Cícero Antônio de Morais, Anderson Sena dos Santos & Wellington Pereira dos Santos

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NA MICROSOFT TEAMS PARA O PROCESSO EDUCATIVO: O ESTUDO DE CASO DA UNISÃOMIGUEL 3191
Marcelo Mendonça Teixeira, Cristiane Domingos de Aquino Teixeira, Victor Hugo Cosmo de Almeida, Israel Bernardo de Souza Filho, Edmar da Silva Medeiros, Quirino Correia de Paiva Neto, & Marcos Vinícius Silva de Alcântara

ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES PARA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA 3204
Miriam E. Aguasanta-Regalado, Isabel M. Gallardo-Fernández & Antonio Fabregat-Pitarch

PARA PRÁTICAS DE B-LEARNING NOS CURSOS DO ISCED-HUÍLA: ANÁLISE DAS NECESSIDADES DE INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE 3216
Manuel Teixeira & Altina Ramos

BIOLOGIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DIGITAL: ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO AMAZONAS, BRASIL 3233
Antônio Izomar Madeiro Rodrigues, Bento Duarte da Silva, Ana Maria Bastos, Armando Paulo Loureiro & Raimundo Lima-Júnior

METODOLOGIAS ATIVAS: UMA EXPERIÊNCIA COM O USO DE GAMIFICAÇÃO NA SALA DE AULA 3246
Daniela Tavares & Diana Raquel Gottschalck

O BLENDED LEARNING PELO OLHAR DE ESTUDANTES E PROFESSORES: ESTUDO DE CASO NUM INSTITUTO FEDERAL NO BRASIL 3257
Luciana Dalla Nora dos Santos, Bento Silva & Regina Alves

A EAD/UAB: UMA REFLEXÃO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE SUA EFETIVIDADE ENQUANTO MODALIDADE EDUCACIONAL 3268
Gina Maria Porto de Aguiar & Bento Duarte da Silva

ÁREA TEMÁTICA 15 - TRANSIÇÕES E DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS, DIFICULDADES ANTECIPADAS E AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO DE ESTUDANTES DE CTESP PARA O ENSINO SUPERIOR 3281
Carla Padrão, Sílvia Barros, Ernesto Fonseca, Sérgio Gomes & Ana Porto

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA NA VISÃO DE PAULO FREIRE 3297
Rosiomar Santos Pessoa, Jacira Medeiros de Camelo, Maria José Quaresma Portela Corrêa & Sílvia de Fátima Nunes da Silva

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA TERCEIRA IDADE 3310
Maria Conceição Antunes, Ana Catarina Silva, Cristiana Silva & Joana Dantas

CONTRIBUCIÓN DEL OCIO EN LA CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS MAYORES. 3322
Antía Rivera Nieto

INFLUÊNCIA DOS ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO NAS DECISÕES DE CARREIRA NA TRANSIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA O ENSINO SUPERIOR 3334
Ana Margarida Teixeira & Ângela Sá Azevedo

VOLUNTARIADO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA JUVENTUD 3347
Ana Vázquez-Rodríguez, Jesica Núñez-García, & Daniel Sáez-Gambín

"IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO NO AJUSTAMENTO PSICOLÓGICO E GLOBAL FACE À PANDEMIA SARS-COV-2 / COVID-19 NA POPULAÇÃO PORTUGUESA: EXPLORAÇÃO DE PREDITORES E MEDIADORES NAS DIFERENTES ETAPAS DE VIDA 3359
Catarina Certal & Nádia Neiva

EL PAPEL DE LAS COOPERATIVAS DE CONSUMO COMO ESPACIOS INFORMALES DE EDUCACIÓN SOCIOAMBIENTAL 3365
Isabel Lema-Blanco, Ricardo García Mira & Jesús Miguel Muñoz Cantero

FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN MEDIÁTICA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMUNITARIOS: UNA PROPUESTA DE ITINERARIO FORMATIVO 3376
Isabel Lema Blanco

EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: CONTRIBUTOS DAS TEORIAS DA FELICIDADE E FLOURISHING 3387
Ana Filipa Dinis, Isabel Silva & Glória Jólluskin

AS NECESSIDADES DE SAÚDE NO SISTEMA PRISONAL BRASILEIRO: UM ESTUDO EMPÍRICO 3398
Gloria Jólluskin, Isabel Silva & Heloísa Garrido

SOCIALIZAÇÃO INFORMAL DOS MENORES EM CONFLITO COM A LEI: VIDA CRIMINAL, VIOLÊNCIA, PRISÃO E MORTE 3408
Gloria Jólluskin García, Isabel Silva & Ricardo Rentes

EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: CONTRIBUTOS DA ECOPSICOLOGIA E DA PSICOLOGIA POSITIVA 3418
Isabel Silva, Gloria Jólluskin & Paulo Cardoso

A INFLUÊNCIA DA PERSONALIDADE E DOS MOTIVOS PARA A PRÁTICA DESPORTIVA NO BEM-ESTAR SUBJETIVO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR 3430
Débora Felix, Marisa Francisco & Joaquim Ferreira

QUESTIONÁRIO DE MOTIVOS DE ABANDONO DO ENSINO SUPERIOR: VALIDAÇÃO DO QMA-ES À REALIDADE DE ANGOLA 3442
Armando Niemba & Leandro S. Almeida

ANÁLISE QUALITATIVA DO EFEITO DE UM PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS APLICADO A UNIVERSITÁRIOS 3459
Thamires Gaspar Gouveia & Soely Aparecida Jorge Polydoro

EFEITOS EMOCIONAIS DO ENSINO ON-LINE EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: RESULTADOS PRELIMINARES 3470

Sara Lima, Diana Aguiar Vieira, Susana Pedras, Luísa Aires, Fátima Ribeiro, Gustavo Silva, Raquel Esteves & Clarisse Magalhães

O IMPACTO SOCIOEMOCIONAL DA PANDEMIA DE COVID-19 NA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR 3482
Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria, Lauro Lopes Pereira Neto & Leandro Almeida

Nota de Abertura

Este livro (e-book) integra 290 textos das 551 comunicações apresentadas no XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, realizado na Universidade do Minho, em Braga (Portugal), nos dias 1 a 3 de setembro de 2021, com patrocínio da Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP). Como é do conhecimento geral, este congresso é organizado por docentes das Universidades do Minho e da Corunha, instituições que celebraram em 1995 um protocolo de cooperação que, entre as suas principais atividades, promove a organização do *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, a edição da *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* e, mais recentemente (2015), criaram a ACIP com a finalidade de promover o saber psicopedagógico, estimular a investigação e a inovação, bem como a interação, a um nível cada vez mais internacional, entre pesquisadores dos domínios científicos representados nas áreas temáticas do Congresso.

Esta XVI edição do Congresso decorreu em contexto pandémico (Covid-19), situação que afeta a humanidade desde início do ano 2020, por isso o Congresso foi realizado na modalidade híbrida (presencial e online), com algumas atividades presenciais e uma forte componente de atividades online, sobretudo ao nível da apresentação de comunicações pelos participantes. Contudo, apesar desta situação, a participação manteve-se a nível elevado, como é atestado pelas 551 propostas de comunicações, em diversas modalidades (simpósios, comunicações orais e pósteres), contando com 474 participantes efetivamente inscritos. Esses participantes eram provenientes de Portugal (254), de todas as regiões do país, de norte a sul do país, incluindo as regiões autónomas dos Açores e da Madeira; de Espanha (126), sendo sobretudo da Galiza (Corunha, Santiago de Compostela e Vigo), mas também de outras Regiões como Astúrias, Extremadura, Andaluzia, Madrid, Navarra, País Basco, Múrcia e Comunidade Valenciana; do Brasil (96), de vários estados e instituições, do Norte/Nordeste ao Sul, e ainda, em menor número, de países africanos de língua oficial portuguesa, como Angola, Cabo Verde e Moçambique, assim como da América Latina (República Dominicana, Equador e Perú).

Para acompanhamento das atividades científicas do evento (em 1-3 de setembro) os participantes tiveram à sua disposição o livro com o Resumo de todas as propostas de comunicações, organizado em dois volumes: um, apresentando os resumos por mesas de comunicações (simpósios e comunicações orais) e sessões de pósteres de modo a facilitar o acompanhamento do programa; e outro, com os resumos por áreas temáticas de modo a permitir um olhar mais analítico dos diversos estudos apresentados em cada uma das 15 áreas temáticas.

Agora, neste livro de Atas, apresentam-se os textos completos enviados pelos autores, os quais, em número de 290 (como já se referiu), aos quais se devem acrescentar mais 20 textos que vão ser publicados em número monográfico da *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, com o devido consentimento dos autores. Deste modo, os textos completos que integram estas Atas representam 56% das propostas apresentadas no Congresso.

Os textos estão organizados pelas quinze áreas temáticas do Congresso, seguindo-se, em cada área, uma ordenação pelo ID atribuído a cada proposta. Essas quinze áreas são: (i) Adições e Comportamentos Problemáticos; (ii) Aprendizagem, Memória e Motivação; (iii) Conflitos e Mediação Escolar; (iv) Desenvolvimento Vocacional e Carreira; (v) Educação, Desenvolvimento e Processos Artísticos; (vi)

Família, Escola e Comunidade; (vii) Formação de Professores e Agentes Educativos; (viii) Formação e Transição para o Mundo de Trabalho; (ix) Interculturalidade e Inclusão Social; (x) Linguagem, Comunicação e Suas Alterações; (xi) Modelos e Práticas de Avaliação; (xii) Necessidades Educativas Especiais; (xiii) Políticas e Reformas do Ensino Superior; (xiv) Tecnologias na Informação e Comunicação na Educação; (xv) Transições e Desenvolvimento ao Longo da Vida.

Todas as áreas temáticas estão representadas nas Atas, mas, como tem sido recorrente em edições anteriores do Congresso, o maior número de trabalhos recai na "Formação de Professores e Agentes Educativos" (área sete, com 57 textos), seguida da "Aprendizagem, Memória e Motivação" (área dois, com 32 textos). Há ainda várias áreas temáticas na casa dos 20 textos cada: a catorze "Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (com 26 textos), a cinco "Educação, Desenvolvimento e Processos Artísticos" (com 25 textos), a onze "Modelos e Práticas de Avaliação" e a doze "Necessidades Educativas Especiais" (com 23 textos, em cada), e, por fim, a seis "Família, Escola e Comunidade" (com 22 textos).

O Livro de Atas abre com textos de palestras proferidas numa Conferência Plenária e no Painel de Debate sobre o tema *Desafios e Oportunidades da Educação Inclusiva*. Na Conferência Plenária, de Encerramento, David Justino, professor do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Portugal), apresenta o texto de sua palestra intitulada "A Educação em contextos de mudança e incerteza: um ensaio de problematização". O autor fala-nos da incerteza e da mudança acelerada pelo ritmo de inovação tecnológica que têm afetado o modelo tradicional da modernidade ocidental, e interroga-se como podem a educação e a escola lidar com essa mudança tão profunda. Depois de identificar os parâmetros desta Era da Incerteza, o autor formula algumas hipóteses para reflexão e ação, destacando as que se centram no papel do conhecimento e das tecnologias, do curriculum e da pedagogia, da flexibilidade pedagógica e da igualdade de acesso às oportunidades de aprendizagem.

No Painel de Debate sobre *Desafios e Oportunidades da Educação Inclusiva*, Silvia López Larrosa, professora do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade da Corunha (Galiza, Espanha), apresenta o texto da sua comunicação intitulada "Familia y necesidades educativas de los hijos: intervención y reflexiones". A autora aborda o programa Mentes Únicas que é uma intervenção psicoeducativa para trabalhar conjuntamente com os filhos que têm dificuldades de aprendizagem e suas famílias, bem como a versão do programa para a escola, denominada MUPO (acrónimo de Mentes Únicas para Professores e Orientadores), o qual inclui todas as crianças de uma aula, tenham ou não dificuldades de aprendizagem, para abordar suas necessidades socioemocionais. No texto, a autora fala dos dois programas e reflete sobre o papel da escola e seus profissionais ao aproximar-se das necessidades educativas e socioemocionais dos alunos, assim como de suas famílias.

Muitas das propostas de comunicações, e respetivos textos completos aqui apresentados, decorrem de parcerias em projetos e em redes de investigação internacionais, sendo um indicador da sustentabilidade e da qualidade deste Congresso. De explicitar que a presença em redes internacionais de investigação é hoje indicador de qualidade das instituições do Ensino Superior e dos seus Centros de Investigação. No caso da Educação e das Ciências da Educação, este esforço de internacionalização permite, ainda, cruzar diversos olhares e reflexões sobre as realidades educativas, seus problemas e soluções ensaiadas nos diferentes países e culturas. Assim, consideramos este olhar plural e abrangente da Educação um dos

méritos principais deste Congresso. Desde as primeiras edições, os seus organizadores assumiram essa missão e foram assegurando as condições para que múltiplas perspetivas sobre os temas em análise estivessem representadas e se fizessem ouvir. Tudo isto esteve presente neste XVI Congresso.

Por último, uma palavra de agradecimento a todos os colegas que integraram as Comissões Científica e Organizadora do XVI Congresso Internacional Galaico-Português de Psicopedagogia, e que responderem muito positivamente, numa primeira fase, à avaliação de mais de cinco centenas de propostas de comunicações, e depois às três centenas de textos completos. A sua vinculação às sucessivas edições do Congresso tem sido, também, uma prova da sua confiança no projeto e uma das razões principais do sucesso desta iniciativa.

Uma palavra final de reconhecimento e de agradecimento às diversas instituições que se associaram à realização deste evento, em particular às Reitorias das Universidades do Minho e da Corunha, à Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP), ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, ao Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (que assumiu a edição destas Atas), e à Equipa Colibri da Fundação para a Computação Científica Nacional (unidade da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia) que disponibilizou a utilização da plataforma zoom para realização da componente online do Congresso. A todos o nosso sincero agradecimento.

Os organizadores

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Conferência Plenária

Conferência de Encerramento

A Educação em contextos de mudança e incerteza: um ensaio de problematização

David Justino
Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Resumo

A escola e os sistemas educativos contemporâneos têm sido um dos pilares mais sólidos do programa cultural da modernidade e uma das instituições com maior poder de estruturação das sociedades. A ideia de progresso que sustentou esse programa encontrou na educação o instrumento decisivo para projetar no futuro a crença da perfectibilidade humana e da concretização da sua felicidade. As últimas décadas na história da Humanidade vêm questionar essa crença arreigada. A incerteza, a sucessão de fenómenos contingentes, a mudança acelerada pelo ritmo de inovação tecnológica, as desigualdades e a radicalização social, introduzem novos parâmetros que desconfiguram o modelo tradicional da modernidade ocidental. Como pode a educação, a escola e os sistemas educativos lidar com essa mudança tão profunda? Para cada um dos parâmetros identificados ensaiaremos um esforço de problematização e de formulação de algumas hipóteses de reflexão e de ação. Entre essas hipóteses destacaremos as que se centram no papel do conhecimento e das tecnologias, do curriculum e da pedagogia, da flexibilidade pedagógica e da igualdade de acesso às oportunidades de aprendizagem.

Quero começar por agradecer aos Professores Leandro Almeida, Bento da Silva e à equipa que organizou este XVI Congresso Galego-Português de Psicopedagogia o honroso convite que me dirigiu para encerrar os trabalhos com uma conferência sobre educação no mundo de hoje.

Podem crer, estimados colegas, que é com enorme satisfação que o faço e apenas formulo votos para que a vossa satisfação, no final da conferência, seja idêntica à minha.

O tema que escolhi tem como título *A Educação em contextos de mudança e incerteza: um ensaio de problematização* e reúne algumas reflexões que tenho desenvolvido nos últimos anos que terei o maior prazer em partilhar convosco.

A minha questão de partida é muito simples de formular, mas bem mais difícil de responder: **E se tudo muda, porque é tão difícil a mudança em educação?**

O problema que está subjacente a esta questão exige questionamento prévio.

Em primeiro lugar, o que é que muda?

O sociólogo Zygmunt Bauman (*Liquid Modernity*, 2000), expressa na expressão "a mudança é a única permanência e a incerteza a única certeza" a visão de um mundo que se transforma a tal velocidade e com tal impacto que muitos se apressam a espantar-se com "o mundo às avessas".

O historiador Fernand Braudel defendia que há períodos na história da humanidade que são marcados pelo que designa por "aceleração da história", entendida como precipitação dos processos de mudança económica e social, pela maior propensão à inovação tecnológica, pela desaceleração do crescimento económico e pela incerteza: "Todos os fundamentos da vida económica, todas as lições da experiência, presentes e passadas, são postos em causa".

O vórtice da mudança tende a abalar os pilares sociais e culturais das sociedades existentes. O capitalismo industrial triunfou sobre os escombros das sociedades de Antigo Regime, o livre câmbio sobre o sistema mercantil e o protecionismo, o liberalismo e os sistemas representativos sobre os regimes autoritários e absolutos.

Nunca, como nas últimas décadas, se falou e escreveu tanto sobre a mudança, ao ponto de se banalizar a ideia de que tudo muda e tudo é feito de mudança, como se nada permanecesse. Nos vários domínios do conhecimento e nas sua múltiplas narrativas, identificamos quatro conceitos que andam sempre relacionados: mudança, complexidade, incerteza e inovação. Estes quatro conceitos formam a moldura de um retrato dos nossos tempos. Mas nem por isso, o retrato é mais fidedigno.

Ocorre-me a analogia do caçador na floresta que só tem olhos para tudo o que mexe, não se apercebendo da floresta que permanece viva, mas aparentemente inerte, ou da terra que a sustenta escondida pela folhagem e pelos galhos perdidos que os anos foram acumulando.

Estamos perante um problema de percepção: só olhamos para o que muda e esquecemo-nos do que persiste. Aparentemente, Bauman tem razão, mas esquece que é muito mais o que permanece, ou que muda muito lentamente, do que o que se transforma.

Somos mais facilmente atraídos pelo ruído, do que pelo silêncio.

Felizes aqueles que, como nós, pudemos assistir e viver um dos períodos mais fascinantes da história da Humanidade. Só que o fascínio tem um reverso: insegurança, instabilidade, maior incapacidade em lidar com a incerteza e a contingência.

Porque não muda a educação?

A ideia que melhor traduz esta inquietação tenho-a ouvido um pouco por todo o lado e pelos diferentes quadrantes ideológicos: **"Temos alunos do século XXI, professores do século XX e escolas do século XIX"**. A ideia é atraente e explicita o aparente paradoxo e dissintonia entre quem ensina, quem aprende e onde e como se aprende.

O problema está em que a ideia tem tanto de atraente quanto de ignorante. Pensar que os alunos do século XXI são muito diferentes dos das últimas décadas do século XX poderá pecar por exagero. Pensar que os professores atualmente no sistema são iguais aos professores de meados ou de princípios do século XX é uma injustiça que não merece perdão. Pensar que as atuais escolas são iguais às do século XIX é ignorar como funcionavam as escolas do século XIX.

Eu costumo dizer aos meus alunos que inventar uma escola a cada século que passa é não perceber o que é a escola, especialmente a escola da modernidade que com os seus defeitos e virtudes, permitiu escolarizar, ainda que de forma desigual, 90% da Humanidade. A grande inovação no quadro das instituições da modernidade foi a escola de massas, precisamente essa que assenta no princípio tão criticado de "ensinar a todos como se fossem um só". Foi essa "tecnologia educativa" que fez da escola um dos mais importantes avanços na história da Humanidade.

Não conheço outro modelo ou outra "tecnologia" alternativa que tivesse produzido idêntico avanço.

Só que a escola já não é a mesma do século XIX, nem mesmo do século XX. A escola tem mudado. Não teremos o ideal de uma "escola nova", mas temos uma escola

que se foi renovando e que precisa de continuar a renovar-se, incorporando os adquiridos da ciência, do conhecimento e da cultura. Mas mudou também porque mudaram os seus protagonistas: hoje temos professores com um nível de formação muito superior aos que tínhamos há cinquenta anos; hoje temos alunos cujos pais são mais escolarizados e que têm acesso a fontes de conhecimento cada vez mais diversificados. Hoje temos escolas cujos recursos são mais diferenciados e disponíveis e que servem populações culturalmente mais distintas. Hoje temos escolas mais abertas às comunidades locais que recebem desta estímulos que se impregnam no dia a dia dos seus atores.

Se o Mundo é feito de mudança, é preciso lembrar que nem tudo muda à mesma velocidade, nem ao mesmo ritmo. Os tempos de mudança são múltiplos e raramente são lineares.

Mas há algo que a história nos ensinou: quanto mais radical for a mudança, maior o sentimento de incerteza entre os que participam nessa mudança.

A incerteza

John Dewey, na véspera da Grande Depressão que se seguiu à crise de 1929 percebeu muito bem essa reação à incerteza:

> O homem natural não gosta do incómodo que acompanha o incerto e está pronto a recorrer a quase todos os meios para acabar com ele. A incerteza é afastada por meios lícitos ou ilícitos. A longa exposição ao perigo gera um amor avassalador pela segurança. O amor pela segurança, traduzido num desejo de não ser perturbado e importunado, leva ao dogmatismo, à aceitação de crenças sobre a autoridade, à intolerância e ao fanatismo de um lado e à dependência irresponsável e preguiça de outro.
>
> John Dewey, *The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action*. London, George Allen & Unwin Ltd, 1929, p.217 (tradução do autor)

A incerteza é inerente aos sistemas sociais, mas a perceção da incerteza tende a ser maior quanto os processos de mudança tendem a ser mais rápidos e mais disruptivos. Daí a busca da segurança, o recurso ao dogmatismo, a recuperação de crenças e práticas que julgávamos ultrapassadas, a emergência do fanatismo e da intolerância. Dewey conseguiu perceber o seu tempo e as décadas seguintes deram-lhe razão.

Não obstante os avanços da ciência, do conhecimento e do acesso à informação continuamos a ser confrontados com fenómenos imprevisíveis, contingentes, para os

quais a própria ciência não tem resposta nem antídoto. Até pode ter uma explicação, mas tão cedo não terá uma resposta ou uma terapêutica. O exemplo da mais recente pandemia é esclarecedor: a ciência teve o sucesso de produzir uma vacina, mas ainda não conseguiu descobrir uma cura.

Poderemos conseguir explicar os fenómenos climáticos extremos, os terramotos ou os tsunamis, mas não conseguimos prevê-los e muito menos combatê-los. Se é certo que o avanço do conhecimento deveria reduzir a margem de incerteza, nem por isso a perceção dessa incerteza se poderá tornar menos expressiva.

A teorização da incerteza tem sido objeto de economistas como Galbraith, historiadores como Braudel, sociólogos Robertson, ou filósofos como Morin.

Permitam-me sair do domínio das ciências sociais e humanas e recorrer às ciências físicas para sustentar a minha proposta de reflexão.

Ilya Prigogine, um físico-químico de origem russa naturalizado belga, ganhou o Prémio Nobel da Química em 1977 pela sua investigação sobre os sistemas complexos, as estruturas dissipativas e irreversibilidade. O contributo de Prigogine foi decisivo para e reconceptualização da teoria geral dos sistemas, para a mecânica quântica e para a teorização da incerteza. Em primeiro lugar, porque rompeu com o pressuposto dos sistemas fechados e em equilíbrio. Em segundo lugar, porque foi além dos espaços lineares e do determinismo que lhe está associado.

Vinte anos mais tarde quando publica o livro "O Fim da Certeza" Prigogine estabelece as pontes que poderiam aproximar as ciências físicas das ciências sociais e humanas. Se a ciência clássica tendia a privilegiar a ordem, o equilíbrio, a estabilidade, a linearidade dos processos e o determinismo, a perspetiva de Prigogine foca-se no caos, nos desequilíbrios, na instabilidade dos sistemas, na complexidade e na contingência.

O futuro deixou de ser previsível, passando a ser apenas possível. Deixou de assentar em certezas cientificamente construídas, para considerar a incerteza cientificamente admissível.

> ... a complexidade nos conduz a uma nova forma de racionalidade que ultrapassa a racionalidade clássica do determinismo e de um futuro já definido.
>
> ... a ciência clássica insistia sobre o repetitivo, sobre o estável, sobre o equilíbrio, enquanto hoje em dia, por toda a parte, vemos instabilidade, evolução, flutuação.
>
> *O Fim das* Certezas. Lisboa, Gradiva.

Estamos perante um outro olhar sobre a incerteza.

A teorização da incerteza contrariou um dos princípios básicos do pensamento Ocidental, a crença na certeza e no determinismo dos processos, herdados do iluminismo e estruturantes da primeira modernidade.

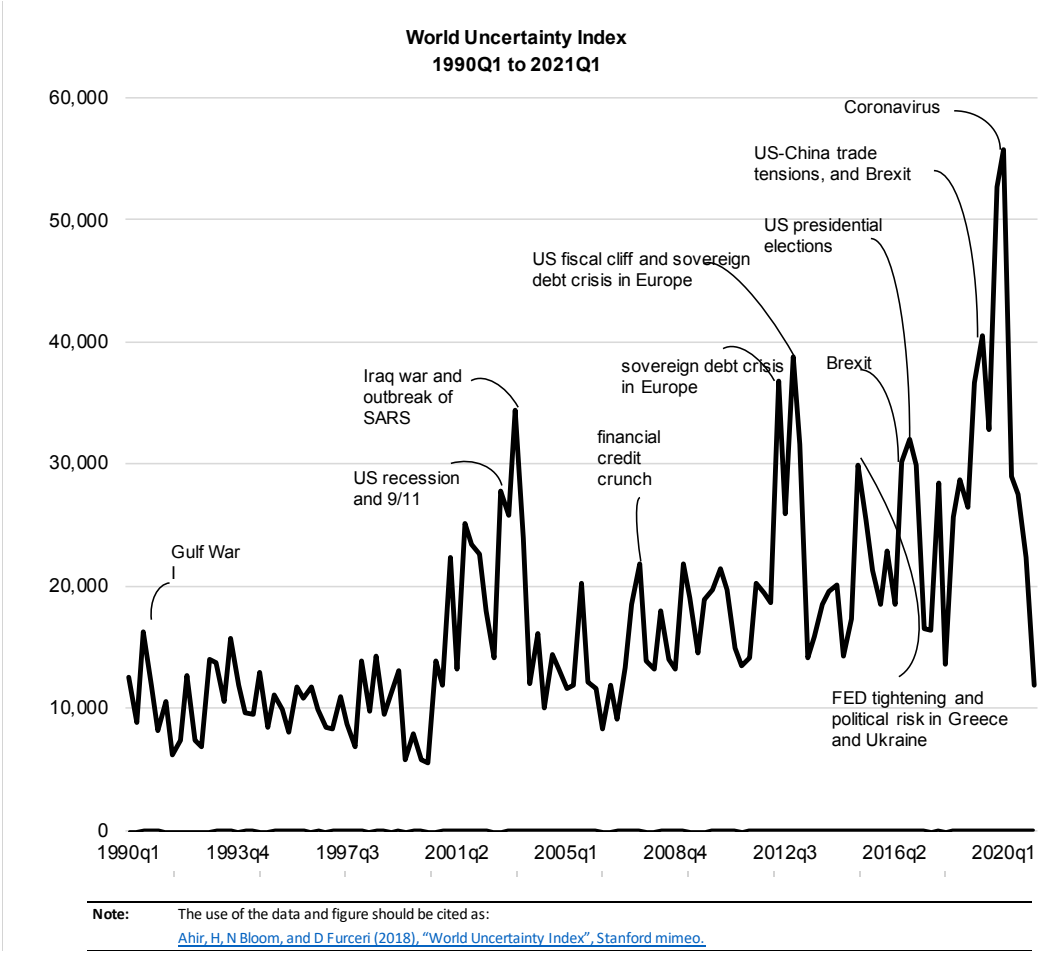
O que observamos nesta nova era da incerteza, não é necessariamente uma nova fase do desenvolvimento social, mas antes, um outro olhar e uma particular conjuntura longa em que os ritmos de mudança, inovação tecnológica e a obsolescência produzem maior instabilidade nos sistemas económicos e sociais, maior contingência, logo maior incerteza.

Ordem e instabilidade, previsibilidade e incerteza, não se excluem, fazem parte do mesmo sistema.

Regressemos aos nossos dias para dedicarmos especial atenção à reflexão de Helga Nowotni, fundadora e primeira Presidente do European Research Council, que publicou há poucos anos *The cunning of uncertainty* (Polity Press, Cambridge, 2016). Nowotni conduz-nos para uma visão otimista da contingência e da incerteza, que, em vez de se basear numa abordagem linear e determinista do progresso científico e da evolução das sociedades, alerta-nos para a necessidade de privilegiarmos a perspetiva probabilística da vida como forma de lidarmos e acomodarmos as contingências. A incerteza é o maior estímulo para o avanço do conhecimento e da ciência.

Entretanto, é na economia que a incerteza se expressa de forma mais acentuada. A possibilidade de se registar uma crise económica mundial era admitida na passagem da segunda para a terceira década do século. Os sinais eram ineludíveis, especialmente a desaceleração do crescimento económico sensível desde 2018. Mas era o contexto de incerteza que mais atenção despertava. Kristalina Georgieva, atual Diretora Executiva do Fundo Monetário Internacional, declarava (janeiro de 2020) aos primeiros sinais da crise pandémica no Ocidente: “Se eu tivesse de identificar um tema no início da nova década seria a incerteza crescente”[1]. Porém, como já haviam evidenciado alguns economistas, a incerteza tem vindo a crescer tendencialmente desde a entrada no novo século.[2]

[1] Conferência no Peterson Institute for International Economics, 17 de Janeiro de 2020.
[2] Ahir, Hites, Nicholas Bloom, and Davide Furceri. "60 years of uncertainty." *Finance & Development* 57.001 (2020).



O conhecimento e a tecnologia

A crença moderna de que o avanço da ciência e do conhecimento reduziria progressivamente a margem de incerteza e a contingência dos fenómenos que condicionam a vida dos seres humanos, não passa disso mesmo, de uma crença.

Por mais relevantes que tenham sido os avanços do conhecimento científico e tecnológico, essa margem de incerteza e aleatoriedade tenderá a variar, mas dificilmente a desaparecer. Os sistemas biológicos, físicos e sociais, são por natureza instáveis, mas nem tudo o que os integra é necessariamente instável e imprevisível.

Por outro lado, é necessário não esquecer que todo o avanço da ciência se faz com base nos avanços anteriores. O avanço do conhecimento é cumulativo, não necessariamente disruptivo, e há adquiridos que não são prescindíveis. Afinal, o teorema de Pitágoras mantem-se intocável, ao fim de mais de dois milénios e meio.

Ouso dizer que o maior legado da Humanidade, mais do que as suas obras, é o seu conhecimento.

Neste contexto, qual o papel das tecnologias?

Costumo dizer aos meus alunos que as tecnologias são conhecimento incorporado em sistemas de objetos que tendem a formar mecanismos, desde os mais primitivos até aos mais complexos. O que seria da digitalização sem o desenvolvimento dos sistemas binários e a álgebra Booliana?

É espantoso o desenvolvimento tecnológico verificado no último meio século. Se rebobinarmos a fita do tempo surpreendemo-nos com os "saltos" sucessivos que permitiram passar dos grandes computadores dos anos 70 para os milagres da miniaturização e das nanotecnologias, das caixas de cartões perfurados para os "big data", alojados não se sabe bem onde, dos meios elementares de diagnóstico médico, do centenário estetoscópio à imagiologia e à cirurgia robótica, da automação industrial aos sensores e à inteligência artificial. Esta é a maior revolução tecnológica alguma vez concretizada na história da humanidade.

Na sua relação com as dinâmicas sociais e culturais identificam-se alguns traços distintivos dessa revolução tecnológica. Destaco entre os mais relevantes, as relações tensionais entre individualismo e massificação, inovação e obsolescência, e, por último, a que daremos um pouco mais de atenção, o fetichismo da tecnologia.

Recordo um episódio verificado em 1996 e repetido em 1997. Pela primeira vez um computador ganhou uma partida de xadrez ao que na altura era considerado o melhor jogador de todos os tempos, Garry Kasparov. Em 1997 o computador criado pela IBM voltou a ganhar 2 partidas o que lhe permitiu ganhar o match de 6 (3 empates e uma derrota). Muitos dos leitores lembrar-se-ão do nome do campeão de xadrez. Outros tantos recordarão o nome do computador, "Deep Blue". Mas pergunto: quantos se lembram dos nomes dos programadores que desenvolveram o software? Cinco engenheiros e um ainda jovem Grande Mestre de Xadrez: Chung-Jen Tan, Murray Cambell, Feng-hsiung Hsu, Joseph Hoane Jr., Jerry Brody e Joel Benjamin.

O que ficou para a história foi Kasparov e o Deep Blue, o homem derrotado pela máquina. Todo o conhecimento que foi necessário mobilizar a partir do registo de 700 mil jogos envolvendo os grandes mestres do xadrez, bem como o complexo processo de programação foi liminarmente colocado em segundo plano.

A nossa relação com a tecnologia de então para cá não se alterou de forma significativa. O fascínio da tecnologia faz esquecer o valor do conhecimento e da ação humana que a concebem e desenvolvem. À tecnologia são atribuídos poderes mágicos, por vezes sobre-humanos, quando de mágico não tem nada e a capacidade humana de produzir essas tecnologias está muito longe do seu limite.

O conceito de fetichismo foi pioneiro em Marx, quando a propósito do conceito de alienação, falava do "fetichismo da mercadoria". David Harvey – um geógrafo inglês de orientação marxista – transpõe a ideia para falar do fetichismo da tecnologia, entendendo-o como a propensão humana para "dotar objetos ou entidades, reais ou imaginárias, de poderes autocontidos, misteriosos e até mágicos para mover e moldar o mundo de maneiras distintas" ("The Fetish of Technology: Causes and Consequences").

A ação e o discurso político, nomeadamente entre nós, refletem esse fetichismo da tecnologia. A grande moda da digitalização, abarca todos os domínios da vida social, está presente no vocabulário do discurso "inovador" e "vanguardista", como se fosse a solução mágica para a resolução dos problemas do país. Puro engano! Na melhor das hipóteses tornar-nos-emos melhores consumidores da tecnologia que outros concebem, produzem e comercializam, meros agentes passivos de um processo cujo valor acrescentado é reduzido.

A Educação

Chegados aqui, importa questionar: como poderá a educação adaptar-se a este mundo tão mudado, este "mundo às avessas", em permanente turbilhão, em que tudo parece efémero e onde a incerteza não nos permite antever o futuro?

Penso que estamos perante duas grandes alternativas: ou vamos atrás de tudo o que muda e entramos nesse carrossel de supostas inovações educativas, ou focamo-nos sobre o fundamental e o fundamental em educação é o conhecimento e a dimensão humana do processo de ensino e aprendizagem.

Não vale a pena disfarçar a minha opção: opto pela segunda alternativa, eventualmente mais conservadora, mas decerto a que inspira mais confiança, mais segurança e, eventualmente, maior valor social.

Recordemos o grande desafio que se colocava às nossas escolas, professores e alunos, nos anos anteriores à pandemia. Tudo se resumo numa frase: "a escola do século XXI", ou noutra expressão, "a escola do futuro".

E que tipo de escola era essa? Uma escola mediada pela tecnologia em que o professor era também ele um mediador, ou facilitador do acesso ao conhecimento. Uma escola orientada para as competências, especialmente as digitais, em que o conhecimento seria quase acessório porque o acesso à informação era quase universal.

A pandemia proporcionou a desmontagem deste exemplo de fetichismo tecnológico.

A maior parte percebeu que o processo de ensino e aprendizagem é algo mais complexo que o suscetível de ser digitalizado. Onde está a dimensão emocional e afetiva da aprendizagem? Onde está o espaço de socialização que a suporta? Onde está a interação, a proximidade, a empatia, se tudo é distanciamento mediado?

O ensino à distância é uma versão muito redutora e limitada do processo de ensino. É um recurso, não é uma solução que o substitua.

Por outro lado, o ensino com recursos digitais exige algo mais que ainda não existe: **uma pedagogia do digital** que permita enriquecer e tornar mais atraente e eficaz esse processo de ensino.

Uma pedagogia do digital que consagre o princípio de que os recursos digitais são um meio, não um fim. São um instrumento e não um produto acabado.

Esses recursos serão poderosos quando e só quando desenvolvermos nos utilizadores a capacidade de questionar o que eles automaticamente nos fornecem através de algoritmos que selecionam a informação. Os motores de busca não são neutros, a informação não é dada, é construída e orientada. Se não percebermos isto estaremos a formar meros consumidores de informação, quando o que precisamos é de criadores de conhecimento.

Nos nossos dias o conceito de "pensamento crítico" entrou na nova gramática da educação. Mas o que é o pensamento crítico sem a capacidade de questionamento?

Saber questionar é uma dimensão do saber pensar e esta é a mais relevante capacidade que as sociedades atuais valorizam. Perante a incerteza e a contingência teremos de estar preparados para pensar os problemas que ainda não têm solução ou que as soluções disponíveis não respondem de forma adequada a problemas que emergem em contextos diferentes.

Só que o saber pensar pressupõe o conhecimento, o domínio dos códigos e das gramáticas na diversidade dos domínios, da ciência à cultura, do cálculo às artes.

Em síntese, saber ser!

Falemos agora da aprendizagem e formulemos a questão para a qual andamos há séculos a tentar encontrar resposta: como é que os seres humanos aprendem?

Hoje as velhas teorias e as modas pedagógicas têm de ser confrontadas com os avanços registados na investigação em neurociências e em psicologia cognitiva. Reconheçamos que talvez saibamos mais como funciona um computador ou o motor de um automóvel do que sabemos como funciona o cérebro dos nossos alunos. Esse é um domínio do conhecimento que se desenvolveu de forma extraordinária nas últimas

décadas, principalmente com os avanços verificados na imagiologia cerebral – desde a tomografia até à ressonância magnética.

Hoje há evidência científica que atesta a complexidade dos sistemas neuronais e que nos obriga a rever muitos dos adquiridos sobre a aprendizagem e a recuperar métodos que julgávamos ultrapassados.

O nosso cérebro é a mais bela e complexa máquina que alguma vez poderemos imaginar. Se nos fascinam os avanços concretizados pela Revolução Tecnológica, maior será o fascínio à medida que desocultamos a forma como o cérebro funciona. Por maiores avanços que se possam registar na Inteligência Artificial – e eles são inegáveis! – ficaremos muito longe do grau de perfeição e complexidade do ser humano.

Subscrevo por inteiro a tese de Stanislas Dehaene:

> "Os sucessos recentes da inteligência artificial podem sugerir que finalmente descobrimos como imitar a aprendizagem e a inteligência da espécie humana em máquinas - a tal ponto que, de acordo com alguns profetas autoproclamados, as máquinas estariam a ponto de nos superar. Não há nada mais falso."
>
> Stanislas Dehaene. Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines. Ebook, 2018, p.78.

Eu diria que é um mito que os cultores da inteligência artificial tendem a reproduzir incessantemente. Como muito bem justifica Dehaene, as máquinas estão muito longe de conseguir:

- A aprendizagem de conceitos abstratos
- A velocidade da aprendizagem
- A aprendizagem social
- A aprendizagem a partir de um facto singular e a capacidade de o enquadrar num conjunto de conhecimentos
- A capacidade de automatizar regras sistemáticas
- A capacidade de combinar conhecimentos

Há, entretanto, duas capacidades que distinguem os seres humanos e que eu desejaria destacar: saber pensar e intuição probabilística.

Porque é que destaco estas duas capacidades? Porque são elas que nos permitem enfrentar melhor a contingência e a incerteza.

As tecnologias não sabem lidar com fenómenos não previstos, nem com a avaliação probabilística de um acontecimento não regular.

É por isso que o processo de ensino-aprendizagem é um processo extremamente complexo e intrinsecamente humano.

A "escola do futuro", é aquela que contruirmos hoje. Identificá-la com as novas tecnologias é a melhor expressão desse fetichismo irresistível a que muitos se dedicam, reproduzindo os velhos mitos e utopias da escola romântica, agora muito impregnados de tecnologia para dar um cunho de vanguardismo que cai sempre bem, nos tempos que vivemos.

Se há algo que pode revolucionar a maneira como se aprende e como se ensina virá decerto mais da investigação científica nos domínios das neurociências e da psicologia cognitiva do que do desenvolvimento tecnológico. A tecnologia não é um fim, é um mero instrumento que em muito nos poderá ajudar.

É a dimensão humana da educação que nos pode abrir as portas do futuro que realmente ninguém sabe qual é.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Painel de Debate II - Plenário

Desafios e Oportunidades da Educação Inclusiva

XVI CONGRESO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Familia y necesidades educativas de los hijos: intervención y reflexiones

Family and children's educational needs: intervention and reflections

Silvia López Larrosa (https://orcid.org/0000-0002-8200-8692)*

*Universidade da Coruña

Silvia López Larrosa. Departamento de Psicologia.
Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Elviña, 15071 A Coruña, España.
silvia.lopez.larrosa@udc.es

Resumen

Cuando los hijos tienen necesidades especiales, cada vez más se adopta una visión de la intervención que va más allá de ocuparse solo de dicho hijo/a para plantear una actuación basada en la familia. No obstante, la intervención puede proponerse como una forma de que la familia continúe el trabajo profesional, o se puede entender que, como el bienestar del niño/a y de la familia están íntimamente unidos, trabajar en el bienestar de la familia redundará en el bienestar del hijo/a con necesidades especiales y viceversa. En la escuela, igualmente, de modo creciente, se acentúa la importancia de actuar en colaboración con la familia. En este marco amplio de colaboración familia-escuela es donde se encuadra la relación familia-escuela cuando un niño/a tiene necesidades educativas. En el programa Mentes Únicas, que es una intervención psicoeducativa para trabajar conjuntamente con los niños/as que tienen dificultades en el aprendizaje y sus familias, se entiende que es posible intervenir para la mejora socioemocional de niños/as y familias, al tiempo que, se aborda en una de sus sesiones, el trabajo de colaboración con la escuela. La versión de Mentes Únicas para la escuela, que se ha denominado MUPO, incluye a todos los niños/as de un aula, tengan o no dificultades en el aprendizaje, para abordar sus necesidades socioemocionales. En esta presentación se habla de ambos programas y se reflexiona sobre el papel de la escuela y sus profesionales al aproximarse a las necesidades educativas y socioemocionales delalumnado, así como de sus familias.

Palavras-chave: Mentes Únicas, socio-emocional, dificultades de aprendizaje, padres

Abstract

An increasingly accepted approach to children with special needs stresses the commitment to paying attention to their families. But, addressing families may adopt two different approaches, one in which the family just follows the lead of the professional, or another in which it is assumed that the wellbeing of the child and the family are linked, thus, working in the wellbeing of the family will impact the wellbeing of the child and vice versa. In the school it is also increasingly accepted the importance of the family-school collaboration. In this broad family-school collaboration arena is where the relationship between family and school takes place when a child has special needs. The Unique Minds program is a psychoeducational intervention that works together with children who have learning disabilities and their families. The starting point is to work with the aim of improving children's and families' social-emotional dimensions, while, in one of its sessions, the family-school collaboration is addressed. The version of Unique Minds that has been developed to work at the school, called MUPO, addresses all children in the classroom, either with or without learning disabilities, to tackle their social-emotional needs. In this presentation, both programs will be presented, together with a reflection upon the role that the school and its professionals play when they approach the educational and social-emotional needs of their students and their families.

Keywords: Unique Minds, social-emotional, learning disabilities, parents

Cuando los hijos/as tienen necesidades especiales, en la bibliografía se encuentran referencias al impacto negativo de este hecho en el sistema familiar, por ejemplo, mayor estrés (Kilic et al., 2013) o mayor fatiga emocional (Darling et al., 2012), entre otras. Sin embargo, también hay estudios que adoptan una perspectiva adaptativa. En esta, se reconocen las dificultades que las familias de niños/as con necesidades especiales deben afrontar pero se identifican igualmente los recursos con los que cuentan para hacerles frente (Jess et al., 2017; Serrano et al., 2016; Suzuki et al., 2018; Villavicencio y López Larrosa, en prensa). Entre los recursos con los que pueden contar las familias cuyos hijos/as tienen necesidades especiales se encuentran los programas y los profesionales que les atienden.

En el contexto de los servicios, cada vez más se adopta una visión de la atención que va más allá de ocuparse solo de este hijo o hija para plantear una intervención basada en la familia (Dias y Cadime, 2019). No obstante, esta intervención, de modo sintético, puede proponerse como una forma de que la familia continúe el trabajo profesional, o bien se puede entender que, puesto que el bienestar del niño/a y de la familia están íntimamente unidos, trabajar en el bienestar de la familia redundará también en el bienestar del hijo/a con necesidades especiales y viceversa (Dias y Cadime, 2019; Stern, 1999). Desde una perspectiva sistémica de equifinalidad (López Larrosa y Escudero, 2003), ambos planteamientos pueden obtener buenos resultados dependiendo de muchas variables entre las que se encuentran las necesidades del hijo/a y de la familia, las características de los progenitores, así como variables de los profesionales que, adopten la perspectiva que adopten, sean capaces de crear una buena relación de trabajo o alianza con las familias (Friedlander et al., 2006).

En la escuela, también de modo creciente, se acentúa la importancia de trabajar en colaboración con la familia (Amatea, 2009). Y, en este marco amplio de colaboración familia-escuela es donde se encuadra la relación familia-escuela cuando un niño/a tiene necesidades educativas. En este trabajo, el foco se sitúa en los niños/as con dificultades en el aprendizaje. Los niños y niñas con dificultades tienen problemas en lectura, escritura o matemáticas, lo cual suele conllevar malos resultados académicos, pese a que su capacidad cognitiva se sitúa en niveles "normales" e incluso por encima de lo "normal" (López Larrosa y González Seijas, 2017). Parejos a estas dificultades, suelen darse problemas emocionales relacionados con el auto-conocimiento, la regulación emocional y las habilidades de solución de problemas y sociales (Ohl et al., 2013). Mientras que sus familias, pueden estar estresadas (Stern, 2002), superadas por la sobrecarga académica de sus hijos/as y sentirse culpables por los malos resultados de estos (Christenson & Hirsch, 1998). En el programa Mentes Únicas, que es una intervención psicoeducativa para trabajar conjuntamente con los niños/as que tienen

dificultades en el aprendizaje y sus familias, se entiende que es posible ocuparse de la mejora socioemocional de los niños/as y sus familias, al tiempo que, se aborda en una de sus sesiones, el trabajo de colaboración con la escuela (López-Larrosa y González Seijas, 2017; Stern, 1999). La versión de Mentes Únicas para la escuela, que se ha denominado MUPO (acrónimo de Mentes Únicas profesores y orientadores), adopta una perspectiva inclusiva y trabaja con todos los niños/as de un aula, tengan o no dificultades en el aprendizaje, para ocuparse de sus necesidades socioemocionales; puesto que todo el alumnado del aula se puede beneficiar al abordar la solución de problemas, el auto-conocimiento o el conocimiento de los demás, entre otros aprendizajes que favorecen la mejora socio-emocional (López-Larrosa y González Seijas, 2017).

El programa Mentes Únicas

El programa Unique Minds fue desarrollado por Stern (1999). El punto de partida teórico es la teoría sistémica y su uso en la intervención a través de las escuelas de terapia breve. Pese a su base terapéutica, se trata de un programa psicoeducativo que adopta un formato multifamiliar para trabajar conjuntamente con los niños y niñas que tienen dificultades en el aprendizaje y sus familias. El programa se dirige a las dificultades socioemocionales del alumnado con dificultades, por ejemplo, su sentido de incapacidad, y de sus familias, por ejemplo, la existencia de dificultades en las relaciones familiares o los sentimientos de culpa o incapacidad de los padres. Las edades de los niños destinatarios oscilan entre los 8 y los 11 años. Les acompañan sus padres o adultos responsables y, si quieren, sus hermanos. De modo que, se constituye un grupo de entre 4 y 6 familias aproximadamente.

La adaptación de Unique Minds al contexto español, que se llamó Mentes Únicas, mantiene el formato multifamiliar y una perspectiva en la que se valora el conocimiento de las familias y sus experiencias vitales (López-Larrosa y González Seijas, 2017; Rodríguez-Arias, 2017). Los dos profesionales responsables del programa son facilitadores, que, siguiendo las sesiones de Mentes Únicas, ayudan a las familias y a los niños y niñas a identificar sus fortalezas, esto es, aquello que los hace únicos, a explorar las diferentes formas en que aprendemos, cómo solucionar problemas, o cómo colaborar con la escuela, entre otros descubrimientos. Como se hizo manifiesto en una primera aplicación de la versión traducida del programa Mentes Únicas, en la que se trabajó con 15 niños y niñas con una media de edad de 10 años, y 21 padres y madres con una media de edad de 42 años, las dificultades escolares de los hijos parecen tener un impacto en la vida familiar. Por ejemplo, los tres temas de discusión más frecuentes en estas familias eran, por este orden, los deberes, el colegio y el hijo/a con dificultades. Pese a que la forma en que las familias abordaban estas discusiones era constructiva, parece que, de alguna

manera, el colegio y las dificultades del hijo/a penetraban la vida de la familia. Además, un 50% de estos padres y madres se sentían culpables por la situación de sus hijos/as (López Larrosa y González Seijas, 2010). Por otra parte, los progenitores de 13 niños/as con dificultades en el aprendizaje de un centro educativo gallego indicaron que se sentían menos competentes para ayudar a sus hijos/as (López Larrosa, 2021). Estos datos hacen evidente la necesidad de adoptar un planteamiento sistémico de la intervención cuando un alumno/a tiene dificultades en el aprendizaje, de modo que no solo el niño/a sino también su familia y sus necesidades sean atendidos. Para abordar estas necesidades de niños y familias, y por su propia fundamentación en la terapia breve, el programa Mentes Únicas adopta un formato de ocho sesiones (López Larrosa y González Seijas, 2017). En la primera sesión, se habla y se vive qué son las dificultades en el aprendizaje. En la segunda sesión se tratan las diversas funciones que tiene que desarrollar conjuntamente cualquier cerebro para realizar distintas tareas escolares. En la tercera sesión se introduce la información sobre las inteligencias múltiples, y los niños/as y sus familias hacen el mapa de la inteligencia de la familia. En la cuarta sesión se presenta a dos personajes que "visitan" a los niños y a sus familias. Se trata de Nopuedosaurio, que suele, sobre todo, dirigirse a los niños/as para recordarles todo lo que no pueden hacer y desanimarlos a que intenten superarse. Por su parte, Mecrispa, ataca a los padres e insiste en que su hijo/a es un vago, no quiere intentarlo o es un perezoso. Por tanto, una vez que los niños/as y sus padres identifican cómo les atacan Nopuedosaurio y Mecrispa, buscan cómo pueden hacer para vencerles. La quinta y la sexta sesión se ocupan de la solución de problemas. Se introducen nuevos personajes como el Búho Sabio o la Ardilla Rapidilla y los asistentes trabajan sobre diversos problemas y cómo solucionarlos asumiendo diferentes papeles. La séptima sesión se ocupa de la colaboración familia-escuela. La octava y última sesión es una sesión de despedida en la que los padres dicen cuáles son sus deseos para sus hijos.

Esta es la versión más reciente del programa que sufrió algunas adaptaciones tras su aplicación inicial, especialmente porque se vio la necesidad de dedicar más tiempo a la colaboración familia-escuela y de implicar a los docentes de manera más directa, así como de informarles regularmente del trabajo en las sesiones y los logros que cada uno de sus alumnos/as iban alcanzando (López Larrosa et al., 2017). Pese a estas mejoras posteriores, ya en la primera aplicación del programa, antes de las actuales modificaciones, se dieron cambios post test en los niños/as participantes, de modo que, el locus de control, que en general, suele ser un locus de control externo cuando los alumnos/as tienen dificultades, se hizo más interno, disminuyó la ansiedad, la depresión y el sentido de incapacidad (López Larrosa et al., 2017). Sus docentes percibieron una mejora significativa en los problemas conductuales, y los progenitores

señalaron que se sentían más apoyados por la familia tras su participación en el programa (López Larrosa y González Seijas, 2010). El análisis observacional del enganche en el proceso de intervención con una submuestra de cinco niños y sus progenitores (dos niños y tres niñas y dos padres y tres madres) mostró que la relación con los profesionales responsables del programa, la relación con los otros participantes, el trabajar en los propios problemas y los de los demás y la contribución a las sesiones se relacionaron con las mejoras en locus de control, en auto-estima y autoconfianza y en las relaciones con los padres, además de relacionarse con la disminución del estrés social y la depresión (Conde y López Larrosa, 2014).

La nueva versión del programa ha sido aplicada nuevamente y los datos están pendientes de ser analizados considerando tanto los resultados post test como la evaluación del proceso de la intervención, esto es, el enganche o alianza de trabajo en el programa, contando para ello con datos autoinformados y observacionales.

Una de las cuestiones que se destacaron de las aplicaciones iniciales del programa Mentes Únicas fue la importancia de considerar a la escuela, puesto que es precisamente en ella donde se manifiestan las dificultades de aprendizaje de los niños. Por ello, se realizó una versión de Mentes Únicas que se denominó MUPO (Mentes Únicas profesores orientadores) (López Larrosa y González Seijas, 2017).

Según el diccionario de la lengua española, inclusión es poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites. Este término se ha usado en educación para referirse a la respuesta educativa que permite atender las necesidades educativas de cualquier alumno/a dentro de un mismo sistema educativo. Así, el planteamiento de MUPO es que se trabaje con el alumno/a con dificultades y con sus compañeros conjuntamente en el aula. MUPO tiene actividades dirigidas a los docentes y orientadores para que puedan preparar las sesiones que llevarán a cabo posteriormente con el alumnado en el aula, pues se parte de la necesidad de que los profesionales vivencien el programa antes de aplicarlo. El trabajo con los docentes y orientadores ocupa ocho sesiones, mientras que estos aplican el programa en sus aulas durante siete sesiones. El contenido de las sesiones es similar al programa Mentes Únicas pero ambos programas están concebidos para que sea posible que un niño o niña participe simultánea o consecutivamente en Mentes Únicas y en MUPO.

Una evaluación inicial de la formación a 22 docentes y orientadores que aplicaron el programa MUPO con sus alumnos indicó que los docentes sentían que aprendían de sus compañeros y de sus alumnos/as, además de que descubrían nuevas cualidades en su alumnado (López Larrosa y González Seijas, 2011). La evaluación de la aplicación del programa con 12 alumnos de 10 años, cuatro de los cuales tenían dificultades en el aprendizaje, a través de un

grupo de discusión, indicó que los alumnos/as con dificultades de aprendizaje mejoraron en su auto-conocimiento, en la identificación de su propia valía y en sus relaciones sociales, además de que aprendieron a solucionar problemas (Barros y López Larrosa, 2015). La evaluación de la aplicación con 45 niños y niñas con una media de edad de 9 años, alumnos de un centro educativo gallego, 13 de los cuales tenían dificultades en el aprendizaje, indicaron cambios post test especialmente en el locus de control, el clima del aula, y en la disminución de los problemas externalizantes. El alumnado sintió que había mejorado sobre todo en sus estrategias para vencer a Nopuedosaurio y en hacer amigos, mientras los niños/as con dificultades percibían que sus docentes los entendían mejor (López Larrosa, 2021).

Conclusiones

Los datos aportados apuntan a que el programa Mentes Únicas tiene efecto en los niños y niñas con dificultades, de modo que mejoran socioemocionalmente, mientras sus padres se sienten más apoyados por la familia. Por su parte, la versión de Mentes Únicas desarrollada para trabajar en la escuela, MUPO, no solo tiene efecto en el alumnado con dificultades sino también en el alumnado sin dificultades de aprendizaje, al tiempo que impacta el clima del aula, y los docentes sienten que la formación les aporta aprendizajes. Según esto, se refuerza la idea de la importancia de abordar las necesidades del alumnado considerando las consecuencias que tienen en la familia, y, por tanto, aunque las familias tengan o desarrollen sus propios recursos, las intervenciones pueden ayudarles como familia al tiempo que ayudan a sus hijos. Así, incluso cuando las intervenciones se desarrollen exclusivamente en el centro escolar, se debería considerar el impacto de estas en la familia, del mismo modo que las dificultades, se ha constatado, tienen también un impacto en las familias.

Se hace patente que un programa no tiene que ser muy largo para tener efecto y que analizar no solo los resultados sino el proceso de la intervención usando diferentes métodos (cuantitativos, cualitativos, autoinformados, informados y observacionales) proporciona información muy útil para la continua mejora de los programas y su ajuste en función de sus destinatarios. De hecho, del análisis del proceso de implementación de Mentes Únicas se extrae la importancia de que los participantes en el programa sean activos y sientan con contribuyen y trabajan en sus problemas pero también en los de los demás; al tiempo que se subraya la importancia de establecer una buena relación con los profesionales y con el resto de asistentes, lo cual está en sintonía con los estudios sobre la alianza terapéutica y el enganche terapéutico (Friedlander et al., 2006). Por otro lado, se refuerza la idea de que los programas para abordar las dificultades socioemocionales del alumnado con dificultades en el aprendizaje pueden adoptar una visión más inclusiva y trabajar conjuntamente con todo el alumnado del aula.

Las líneas futuras tienen que ver con analizar los datos que están pendientes de ser analizados y con seguir explorando los resultados y el proceso de la intervención, comparando ambas versiones del programa, Mentes Únicas y MUPO; así como tratar de conseguir algo que parece muy complicado en la implementación de este tipo de programas, que es un grupo control. Por otro lado, otro reto, en este caso cuando el programa se aplica en la escuela y la realizan diferentes profesionales, es el control de la fidelidad al programa, y cómo equilibrar la fidelidad con la capacidad de cada docente de adaptar las intervenciones a las peculiaridades de su alumnado.

Referencias

Amatea, E. S. (2009). From separation to collaboration. The changing paradigm of family-school relations. En E. S. Amatea, *Building Culturally Responsive Family School Relationships* (pp. 19-50). Pearson.

Barros, M., & López Larrosa, S. (2015). *Un estudio piloto de la aplicación del programa Mentes Únicas profesores y orientadores para la mejora socio-emocional de alumnos con y sin dificultades escolares.* Trabajo presentado en el Third International Congress of Educational Sciences and Development. San Sebastián, España.

Christenson, S. L., & Hirsch, J. A. (1998). Facilitating partnerships and conflict resolution between families and schools. In K. C. Stoiber & T. R. Kratochwill (Eds.), *Group intervention for children and families* (pp. 307–344). Allyn & Bacon.

Conde, L., & López Larrosa, S. (2014). *Evaluación del enganche terapéutico en el programa Mentes Únicas para niños con dificultades de aprendizaje y sus familias.* Trabajo presentado en el II congreso Nacional Psicoterapia FEAP. La psicoterapia en el siglo XXI: investigación y eficacia. Barcelona, España.

Darling, C., Senatore, N., & Strachan, J. (2012). Fathers of children with disabilities: Stress and life satisfaction. *Stess and Health, 28*(4), 269–278. https://doi.org/10.1002/smi.1427

Dias, P.C., & Cadime, I. (2019). Child and family-centered practices in early childhood education and care services: An empirical study with families and practitioners in Portugal. *Child and Adolescent Social Work Journal, 36*,285–294. https://doi.org/10.1007/s10560-019-00599-7

Friedlander, M. L., Escudero, V., & Heatherington, L. (2006). *Therapeutic alliances in couple and family therapy: An empirically informed guide to practice.* American Psychological Association.

Jess, M., Hastings, R. P., & Totsika, V. (2017). The construct of maternal positivity in mothers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 61*(10), 928–938. https://doi.org/10.1111/jir.12402.

Kilic, D., Gencdogan, B., Bag, B., & Arıcan, D. (2013). Psychosocial problems and marital adjustments of families caring for a child with intellectual disability. *Sexuality and Disability, 31*(3), 287–296. https://doi.org/10.1007/s11195-013-9308-6.

López Larrosa, S. (2021). *Informe de resultados de la aplicación del programa MUPO* (Mentes Únicas). Documento no publicado.

López Larrosa, S., & Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención.* CCS.

López Larrosa, S., & González Seijas, R.M. (2010). *Mentes Únicas: un programa psicoeducativo para padres e hijos cuando los niños tienen dificultades en el aprendizaje.* Trabajo presentado en el VII Congreso Iberoamericano de Psicología, Oviedo, España. https://doi.org/10.13140/2.1.1113.0245

López Larrosa, S., & González Seijas, R.M. (2011). I*nforme de aplicación del programa Mentes Únicas profesores CEFORE curso 2010-2011*. Documento no publicado.

López Larrosa, S., & González Seijas, R.M. (2017). *Programa MUPO. Mentes Únicas. Programas para la mejora socioemocional de las dificultades de aprendizaje.* Pirámide.

López-Larrosa, S., González-Seijas, R.M., & Carpenter, J.S.W. (2017). Adapting the Unique Minds program: exploring the feasibility of a multiple family intervention for children with learning disabilities in the context of Spain. *Family Process, 56*(2), 423-435. https://doi.org/10.1111/famp.12215

Ohl, M., Fox, P., & Mitchell, K. (2013). Strengthening socio-emotional competencies in a school setting: Data from the Pyramid project. *British Journal of Educational Psychology, 83*, 452–466. https://doi.org/ 10.1111/j.2044-8279.2012.02074.x.

Rodríguez-Arias, J.L. (2017). Reseña del libro: Programa MUPO. Mentes Únicas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 4,* 64-66. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.1.2225

Serrano, A.M., Mas, J.M., Cañadas, M., & Giné, C. (2016). Family systems and family-centred intervention practices in Portugal and Spain: Iberian reflections on early childhood intervention. En H., Sukkar, C. Dunst, & J. Kirkby (Eds.), *Early Childhood Intervention: Working with Families of Young Children with Special Needs* (pp. 177-196). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315688442

Stern, M. (1999). *Unique Minds program.* Unique Minds Foundation Inc.

Stern, M. (2002). *Child-friendly therapy: Biopsychosocial innovations for children and families*. W.W. Norton.

Suzuki, K., Hiratani, M., Mizukoshi, N., Hayashi, T., & Inagaki, M. (2018). Family resilience elements alleviate the relationship between maternal psychological distress and the severity of children's developmental disorders. *Research in Developmental Disabilities, 83*, 91–98. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.08.006

Villavicencio, C. & López Larrosa, S. (en prensa). Ecuadorian mothers of preschool children with and without intellectual disabilities: Individual and family dimensions. *Research in Developmental Disabilities*. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103735

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 1

Adições e Comportamentos Problemáticos

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O modelo racional na investigação em educação para a saúde

The rational model in health education research

Regina Alves (https://orcid.org/0000-0001-7189-5487)*, José Precioso (https://orcid.org/0000-0002-7889-8290)*

* CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação da Universidade do Minho

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto SFRH/BD/120758/2016.

Autor de contacto: Regina Alves, rgnalves@gmail.com

Resumo

O modelo racional é baseado na premissa de que aumentar o conhecimento de uma pessoa irá provocar uma mudança de comportamento, ou seja, pressupõe que proporcionar informação por si só pode influenciar os comportamentos de risco para a saúde, corrigindo-os. Embora, os estudos científicos mostrem que, muitas vezes, as pessoas que se envolvem em comportamentos de risco estão cientes do risco, as recomendações direcionam-se no sentido de promover o aumento de conhecimentos que auxiliem os indivíduos na tomada de decisões e ações voltadas para comportamentos saudáveis. Este é um estudo transversal com uma amostra probabilística de 840 estudantes de uma universidade portuguesa com o objetivo de analisar a importância dos conhecimentos em saúde na adoção de comportamentos positivos para a saúde. Para o efeito, aplicou-se um questionário previamente validado, que incluiu uma escala de conhecimentos sobre saúde e um questionário de comportamentos de risco para a saúde. Os resultados mostraram que os/as estudantes universitários/as apresentaram um baixo nível de conhecimento sobre saúde e uma elevada prevalência de comportamentos de risco. A relação entre a variável preditora (conhecimentos) e a variável resultado (comportamentos) foi positiva, mostrando que um maior nível de conhecimentos acerca da saúde produz um maior número de comportamentos de risco. Estes resultados parecem indicar que os esforços empregues na e pela Educação para a Saúde têm sido bastante malsucedidos e que os conhecimentos por si só não são suficientes para resultar numa mudança positiva nos comportamentos de saúde dos/as estudantes universitários/as.

Palavras-chave: comportamentos de risco, conhecimentos em saúde, ensino superior, educação para a saúde.

Abstract

The rational model is based on the premise that increasing a person's knowledge will cause a change in behavior, that is, it assumes that providing information by itself can influence health risk behaviors, correcting them. Although scientific studies show that people who engage in risky behavior are often aware of the risk, the recommendations are directed towards promoting the increase of knowledge that helps individuals in decision-making and actions aimed at healthy behaviors. This is a cross-sectional study with a probabilistic sample of 840 students from a Portuguese university with the aim of analyzing the importance of health knowledge in the adoption of positive health behaviors. For this purpose, a previously validated questionnaire was applied, which included a health knowledge scale and a health risk behavior questionnaire. The results showed that university students had a low level of knowledge about health and a high prevalence of risk behaviors. The relationship between the predictor variable (knowledge) and the outcome variable (behaviors) was positive, showing that a higher level of knowledge about health produces a greater number of risk behaviors. These results seem to indicate that the efforts employed in and by Health Education have been quite unsuccessful and that knowledge alone is not enough to result in a positive change in the health behaviors of university students.

Keywords: risk behaviors, health knowledge, higher education, health education.

As investigações científicas relativas aos comportamentos de saúde no contexto académico mostraram que os/as estudantes universitários/as estavam predispostos a determinadas condutas de risco (Arsandaux et al., 2020; Barsell et al., 2018; Calamidas & Crowell, 2018; Shekari et al., 2020; Simons-Morton et al., 2017; Sok et al., 2020). Essas investigações revelaram o consumo excessivo de bebidas alcoólicas, tabaco e outras drogas, sedentarismo, hábitos alimentares desequilibrados e práticas sexuais de risco como os comportamentos negativos mais prevalentes entre os/as universitários/as. Além disso, há uma variedade de evidências científicas que comprovam a correlação entre vários comportamentos de risco (Arsandaux et al., 2020; Laska et al., 2009; Quick et al., 2014; Steptoe & Wardle, 1992).

Uma das teorias mais utilizadas nos estudos relacionados com a educação para a saúde é o modelo racional. Este modelo baseia-se na premissa de que aumentar o conhecimento de uma pessoa irá provocar uma mudança de comportamento, ou seja, pressupõe que proporcionar informação por si só pode influenciar os comportamentos negativos para a saúde, corrigindo-os (Bettinghaus, 1986; Fishbein & Ajzen, 1975). No entanto, tais modelos teóricos nem sempre são confirmados. A literatura mostra que, muitas vezes, as pessoas que se envolvem em comportamentos de risco estão cientes do risco e não conseguem mudar o seu comportamento (Cook & Bellis, 2001). Por exemplo, comportamentos como fumar, beber álcool e consumir drogas ilícitas não são raros, mesmo entre grupos populacionais bem informados, como o caso de médicos/as e estudantes de medicina (Cook & Bellis, 2001). Mesmo assim, embora o conhecimento nem sempre conduza a uma determinada ação, nenhum ato é realizado sem motivação, e a própria motivação é baseada em algum tipo de experiência, informação ou compreensão prévia (Kilander, 2001). Em outras palavras, os conhecimentos têm um impacto indireto na saúde dos indivíduos, promovendo uma mudança de comportamento (Jeruszka-Bielak et al., 2018; Pickard et al., 2018). Para além disso, grande parte dos estudos científicos concluem que as intervenções em educação para a saúde devem promover o aumento de conhecimentos que auxiliem os indivíduos na tomada de decisões e ações voltadas para comportamentos saudáveis.

Face ao exposto, o objetivo do presente estudo foi analisar a importância dos conhecimentos em saúde na adoção de comportamentos positivos para a saúde, assumindo como hipótese que o nível de conhecimento tem um efeito direto nos comportamentos de risco para a saúde.

Método

Este é um estudo transversal com uma amostra estratificada de 840 estudantes de uma universidade portuguesa, tendo sido aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH), do Conselho de Ética da Universidade do Minho, sob o protocolo CEICSH 009/2019.

Participantes

A população incluiu estudantes do 1º e 3º ano das licenciaturas e mestrados integrados (N = 5447). O método de amostragem foi realizado por seleção aleatória dos cursos de acordo com o ano de estudo (1º e 3º ano) e a área científica (Ciências Humanas e Sociais, Ciências Jurídicas e Econômicas, Ciências Exatas e Naturais e Ciências da Engenharia). A taxa de resposta foi de 96.2% (IC95% 94.8-97.6), excluindo-se 33 questionários por não terem sido respondidos ou preenchidos incorretamente.

O número total de participantes foi de 840 universitários/as, maioritariamente do sexo feminino (*n* = 465, 55.4%) e a frequentar a universidade em período integral (*n* = 739, 88.8%). Em média, os/as estudantes tinham 20.78 (DP = 4.221) anos. Dada a estratificação da amostra, a maioria dos/as inquiridos/as frequentava o 1º ano (*n* = 464, 55.2%) e grande parte pertencia à área científica das ciências da engenharia (*n* = 302, 36.0%).

Instrumentos

Questionário de comportamento de risco para a saúde

Este questionário foi dividido em 7 categorias: Consumo de álcool, Consumo de tabaco, Consumo de drogas ilícitas, Prevalência da automedicação, Hábitos alimentares, Prevalência de atividade física e Comportamentos sexuais de risco.

O status de tabagismo foi medido por meio da pergunta "Fuma atualmente?" e analisados de acordo com a seguinte classificação: Não fumador ou ex-fumador e Fumador atual (Alves et al., 2020).

O consumo de álcool foi medido utilizando a escala AUDIT-3 (3 itens com uma escala de 5 pontos codificada de 0 a 4 (variação de 0-12), qualificando como consumo de risco as pontuações acima de 4 (maior ou igual a 5) em estudantes do sexo masculino, ou acima de 3 (maior ou igual a 4) nas estudantes (Barry et al., 2015).

O consumo de drogas ilícitas incluiu três questões sobre o consumo de Cannabis, Cocaína e Alucinogénios (“Nos últimos 12 meses, quantas vezes consumiu ...?”) (Alves et al., 2021). O consumo de drogas ilícitas foi classificado num item binário: ter consumido pelo menos uma das substâncias psicoativas listadas.

A prevalência de automedicação foi mensurada por meio da pergunta "Nos últimos 12 meses, quantas vezes consumiu alguma das substâncias psicoativas listadas: Antidepressivos / Sedativos / Suavizantes / Tranquilizantes (sem receita); Analgésicos / Anti-inflamatórios (sem receita); Vitaminas / Suplementos Alimentares (sem receita)" (Alves et al., 2020). A automedicação foi classificada em duas categorias: ter ou não consumido pelo menos uma vez no último ano algumas das substâncias psicoativas listadas.

Os hábitos alimentares saudáveis foram avaliados através do consumo de quatro grupos de alimentos durante os últimos 7 dias, incluindo vegetais, frutas, produtos açucarados e *fast food*. Além disso, perguntamos aos/às estudantes acerca do número de vezes que saltaram o pequeno-almoço ou almoço e/ou jantar nos últimos 7 dias (Alves & Precioso, 2020). Para a análise foram consideradas as práticas alimentares não saudáveis que se envolveram em algum dos seguintes comportamentos nos últimos 7 dias: saltar o pequeno-almoço; saltar o almoço e / ou jantar; consumo insuficiente de frutas (duas ou menos vezes ao dia); consumo insuficiente de vegetais (duas ou menos vezes ao dia); elevado consumo de produtos açucarados (quatro ou mais vezes por semana) e elevado consumo de *fast food* (quatro ou mais vezes por semana).

Utilizamos o Godin Leisure-Time Exercise Questionnaire (Alves et al., 2021a; Godin & Shephard, 1997) para medir a prevalência de atividade física. Os scores de atividade total foram calculados adicionando os cálculos de MET para cada nível de intensidade de atividade física (multiplicando episódios de atividade vigorosa por 9, atividade moderada por 6 e atividade leve por 3) e menos de 14 unidades foram classificadas como Sedentário.

Os comportamentos sexuais de risco foram medidos de acordo com o estudo realizado por Reis e colaboradores (2013). Como tal, consideramos comportamentos sexuais de risco ter realizado pelo menos um dos seguintes comportamentos: ter relação sexual pela primeira vez aos 16 anos ou menos, ter dois ou mais parceiros sexuais nos últimos 12 meses; deixar de usar preservativo em todas as relações sexuais nos últimos 12 meses; ter relações sexuais após beber álcool ou consumir drogas nos últimos 12 meses.

A variável comportamentos de risco para a saúde foi calculada por meio da soma das respostas dadas a cada uma das sete categorias, variando de 0 a 7, sendo o maior valor correspondendo ao maior número de comportamentos de risco à saúde.

Conhecimento relacionado à saúde

Essa escala é composta por 36 itens: 6 itens relacionados às categorias tabaco, álcool, nutrição, sexualidade e atividade física e 3 itens correspondentes às categorias drogas ilícitas e medicamentos. As opções disponíveis para responder aos itens apresentados na escala foram as seguintes: Verdadeiro, Falso, Não Sei. Um ponto foi atribuído a cada resposta correta, enquanto

fornecer uma resposta incorreta ou responder "Não sei" resultou em 0 pontos. Foi calculada a soma de todos os itens, os scores variaram de 0 a 36, portanto, os scores mais altos correspondem a um maior nível de conhecimento.

Procedimentos e análise estatística

Os dados foram recolhidos em contexto de sala de aula, diretamente pela investigadora principal, após o(s) objetivo(s) do estudo terem sido explicados e dado o consentimento informado. O preenchimento do questionário em formato papel-caneta demorou cerca de 20 minutos.

Os dados foram analisados com recurso ao IBM SPSS Statistics for Windows, versão 26.0 (IBM Corp., Armonk, NY, EUA). Para as análises estatísticas calcularam-se as médias (*M*) e os desvios-padrão (DP), a correlação de Pearson (*r*) e o alfa de Cronbach (α). Foi considerado um nível de significância de 0.05.

Resultados

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) e as correlações entre as variáveis.

Tabela 1

Estatísticas descritivas, consistências internas e correlações de variáveis

	M (DP)	α	1	1a	1b	1c	1d	1e	1f	1g
1. Health related knowledge (range 1-36)	17.77 (4.59)	.830								
1a. Alcohol Knowledge (range 1-6)	2.10 (1.14)	.509	.574**							
1b. Tobacco Knowledge (range 1-6)	3.11 (1.26)	.556	.638**	.279**						
1c. Nutrition Knowledge (range 1-6)	2.58 (1.31)	.515	.632**	.232**	.274**					
1d. Physical Activity Knowledge (range 1-6)	2.74 (0.90)	.496	.492**	.206**	.162**	.236**				
1e. Sexual Risk Knowledge (range 1-6)	3.99 (1.19)	.573	.594**	.192**	.265**	.198**	.185**			
1f. Illicit Drugs Knowledge (range 1-3)	1.63 (0.96)	.491	.629**	.228**	.299**	.240**	.188**	.307**		
1g. Medication Knowledge (range 1-3)	1.60 (0.94)	.488	.592**	.180**	.262**	.266**	.179**	.274**	.405**	
2. Health risk behavior (range 1-7)	3.88 (1.45)		.146**	.162**	.103*	.076	.056	.010	.197**	.018

* $p < .05$; ** $p < .01$

Os/as estudantes apresentaram um baixo nível de conhecimento sobre saúde, respondendo corretamente uma média de 17.71 (DP = 4.59) questões num total de 36 respostas. O conhecimento sobre práticas sexuais de risco foi a categoria em que os/as estudantes apresentaram um maior nível de conhecimento (*M* = 3.99, DP = 1.19). Por outro lado, o menor

nível de conhecimento foi registrado nas subescalas álcool (M = 2.10, DP = 1.26) e alimentação (M = 2.58, DP = 1.31).

Em relação aos comportamentos de risco à saúde, os/as estudantes relataram envolver-se, em média, em 3.88 (DP = 1.45) dos sete comportamentos sujeitos à análise.

Os resultados mostraram que o conhecimento sobre saúde esteve positivamente associado aos comportamentos de risco (r = .146, p < .01). Foram detetadas correlações estatisticamente significativas entre todas as subescalas da escala de conhecimento, que variaram entre .162 (p < .01) e .405 (p < .01).

O conhecimento sobre álcool, tabaco e drogas ilícitas apresentou uma correlação positiva com os comportamentos de risco (r = .162, p <. 01; r = .103, p < .05; r = .197, p < .01, respetivamente), indicando efetivamente que quanto maior o nível de conhecimento sobre estas categorias, maiores são as probabilidades dos/as estudantes se envolverem em comportamentos de risco.

Discussão

Este estudo demonstrou que os/as estudantes universitários/as adotam comportamentos que pressupõem um risco para a sua saúde e possuem um baixo nível de conhecimento sobre saúde. Vemos isso como um fator que demonstra que apesar da existência de esforços nacionais voltados para a promoção da saúde no contexto escolar e académico, os comportamentos não saudáveis são comumente praticados e aceites ou tidos como aceitáveis entre os/as universitários/as, mesmo entre os/as detentores/as das informações acerca do impacto negativo ou perigoso de certos comportamentos. A relação inicial entre a variável preditiva (conhecimento) e a variável resultado (comportamentos) foi significativa, mostrando que um maior nível de conhecimento sobre saúde produz um maior número de comportamentos de risco. Por outras palavras, os/as estudantes com maior nível de conhecimento tinham uma maior propensão em adotar comportamentos de risco. Isso é inconsistente com estudos anteriores, em que os respetivos resultados mostraram que um nível de conhecimento aceitável sobre saúde contribui para a adoção de comportamentos preventivos em relação à saúde das pessoas (Barsell et al., 2018) ou em que os comportamentos de risco e o nível de conhecimento sobre saúde estavam longe de se mostrarem correlacionados (Cook & Bellis, 2001; Piko, 2002). Por sua vez, outros estudos realizados já haviam demonstrado que os/as jovens consumidores/as de álcool, tabaco ou drogas ilícitas apresentam um maior nível de conhecimento sobre saúde em geral (Dermota et al., 2013).

A nível teórico, este estudo teve por base o modelo racional, ou seja, a crença de que existe uma relação entre os conhecimentos e os comportamentos adotados (Jones et al., 2015).

Os resultados apresentados indicaram que, apesar dos/as estudantes apresentarem inúmeros comportamentos de risco para sua saúde, eles/as estão (pelo menos relativamente) bem informados/as sobre os efeitos nocivos e o impacto de certas substâncias e comportamentos. Portanto, o nível de conhecimento por si só não é suficiente para produzir um resultado efetivo na mudança de atitudes ou comportamentos em estudantes universitários/as (Cook & Bellis, 2001). É neste sentido que a maioria das teorias a respeito do tema educação para a saúde identificam a necessidade da existir um certo grau de motivação para a mudança de comportamento e focam-se na identificação dos fatores que levam a essa motivação (Glanz et al., 2008). Os/as estudantes provavelmente agirão de maneira saudável e consciente se acreditarem que o que fazem terá um valor significativo. Essas motivações podem ser reforçadas por experiências bem-sucedidas, bem como pelos feedbacks positivos em relação a determinadas condutas.

Algumas limitações deverão ser consideradas na interpretação dos resultados apresentados. O fato de ser tratar de uma recolha de dados com recurso a um questionário de autorrelato, embora fosse garantido o anonimato e confidencialidade dos dados e da recolha de dados ter sido realizada em contexto de sala de aula, dever-se-á considerar alguns aspetos de desejabilidade social, especialmente no que concerne à ocultação de alguns comportamentos de risco. Para além disso, o fato da recolha de dados se ter realizado em contexto de sala de aula não é possível garantir a representatividade de todos/as os/as estudantes, visto que existe a possibilidade dos/as estudantes com um maior número de comportamentos de risco para a saúde faltarem às aulas. Por se tratar de um estudo transversal, os resultados deste estudo não podem ser generalizados a todos/as os/as estudantes universitários/as portugueses/as, embora se trate de uma amostra representativa da população em análise. No mesmo sentido, importa referir que a importância de se realizarem estudos longitudinais.

Em suma, estes resultados parecem indicar que os esforços empregues na e pela Educação para a Saúde têm sido bastante malsucedidos e que os conhecimentos por si só não são suficientes para resultar numa mudança positiva nos comportamentos de saúde dos estudantes universitários. Desta forma, a compreensão da adoção de comportamentos de risco em contexto académico deverá incluir outros fatores de modo a melhor atuar ao nível dos programas de intervenção socioeducativos e das políticas públicas.

Referências

Alves, R. F., Precioso, J., & Becoña, E. (2020). llicit Drug Use among College Students: The Importance of Knowledge about Drugs, Live at Home and Peer Influence. *Journal of Psychoactive Drugs*, *00*(00), 1–10. https://doi.org/10.1080/02791072.2020.1865592

Alves, R.F., Precioso, J., & Becoña, E. (2020). Smoking behavior and secondhand smoke exposure among university students in northern Portugal: Relations with knowledge on tobacco use and attitudes toward smoking. *Pulmonology*. https://doi.org/10.1016/j.pulmoe.2020.03.004

Alves, R.F., & Precioso, J. (2020). Knowledge, Attitude and Practice on Healthy Diet among University Students in Portugal Diet Knowledge Attitude Practice Portugal. *Int J Nutr Sci*, *5*(2), 2–9. https://doi.org/10.30476/IJNS.2020.85851.1063

Alves, R.F., Precioso, J., & Becoña, E. (2020). Knowledge, attitudes and practice of self-medication among university students in Portugal: A cross-sectional study. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 145507252096501. https://doi.org/10.1177/1455072520965017

Arsandaux, J., Montagni, I., Macalli, M., Bouteloup, V., Tzourio, C., & Galéra, C. (2020). Health Risk Behaviors and Self-Esteem Among College Students: Systematic Review of Quantitative Studies. In *International Journal of Behavioral Medicine* (Vol. 27, Issue 2, pp. 142–159). Springer. https://doi.org/10.1007/s12529-020-09857-w

Barry, A. E., Chaney, B. H., Stellefson, M. L., & Dodd, V. (2015). Evaluating the psychometric properties of the AUDIT-C among college students. *Journal of Substance Use*, *20*(1), 1–5. https://doi.org/10.3109/14659891.2013.856479

Barsell, D. J., Everhart, R. S., Miadich, S. A., & Trujillo, M. A. (2018). Examining health behaviors, health literacy, and self-efficacy in college students with chronic conditions. *American Journal of Health Education*, *49*(5), 305–311. https://doi.org/10.1080/19325037.2018.1486758

Calamidas, E. G., & Crowell, T. L. (2018). A content analysis of college students' health behaviors. *American Journal of Health Education*, *49*(3), 133–146. https://doi.org/10.1080/19325037.2018.1428699

Cook, P. A., & Bellis, M. A. (2001). Knowing the risk: Relationships between risk behaviour and health knowledge. *Public Health*, *115*(1), 54–61. https://doi.org/10.1038/sj.ph.1900728

Dermota, P., Wang, J., Dey, M., Gmel, G., Studer, J., & Mohler-Kuo, M. (2013). Health literacy and substance use in young Swiss men. *International Journal of Public Health*, *58*(6), 939–948. https://doi.org/10.1007/s00038-013-0487-9

Glanz, K., Lewis, F. M., & Rimer, B. K. (2008). *Health behavior and health education: theory, research, and practice*. Jossey-Bass Publishers.

Jeruszka-Bielak, M., Kollajtis-Dolowy, A., Santoro, A., Ostan, R., Berendsen, A. A. M.,

Jennings, A., Meunier, N., Marseglia, A., Caumon, E., Gillings, R., de Groot, L. C. P. G. M., Franceschi, C., Hieke, S., & Pietruszka, B. (2018). Are nutrition-related knowledge and attitudes reflected in lifestyle and health among elderly people? A study across five european countries. *Frontiers in Physiology*, *9*, Article 994. https://doi.org/10.3389/fphys.2018.00994

Jones, C. L., Jensen, J. D., Scherr, C. L., Brown, N. R., Christy, K., & Weaver, J. (2015). The Health Belief Model as an explanatory framework in communication research: Exploring parallel, serial, and moderated mediation. *Health Communication*, *30*(6), 566–576. https://doi.org/10.1080/10410236.2013.873363

Kilander, H. F. (2001). Testing health information of students and adults. *Journal of School Health*, *71*(8), 411–413. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2001.tb03537.x

Laska, M. N., Pasch, K. E., Lust, K., Story, M., & Ehlinger, E. (2009). Latent class analysis of lifestyle characteristics and health risk behaviors among college youth. *Prevention Science*, *10*(4), 376–386. https://doi.org/10.1007/s11121-009-0140-2

Pickard, A. S., Jalundhwala, Y. J., Bewsher, H., Sharp, L. K., Walton, S. M., Schumock, G. T., & Caskey, R. N. (2018). Lifestyle-related attitudes: do they explain self-rated health and life-satisfaction? *Quality of Life Research*, *27*(5), 1227–1235. https://doi.org/10.1007/s11136-017-1774-3

Piko, B. F. (2002). Does knowledge count? Attitudes toward smoking among medical, nursing, and pharmacy students in Hungary. *Journal of Community Health*, *27*(4), 269–276. https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1016330310931.pdf

Quick, V., Byrd-Bredbenner, C., White, A. A., Brown, O., Colby, S., Shoff, S., Lohse, B., Horacek, T., Kidd, T., & Greene, G. (2014). Eat, sleep, work, play: associations of weight status and health-related behaviors among young adult college students. *American Journal of Health Promotion : AJHP*, *29*(2), e64-72. https://doi.org/10.4278/ajhp.130327-QUAN-130

Shekari, F., Habibi, P., Nadrian, H., & Mohammadpoorasl, A. (2020). Health-risk behaviors among Iranian university students, 2019: a web-based survey. *Archives of Public Health*, *78*(1), 131. https://doi.org/10.1186/s13690-020-00514-y

Simons-Morton, B., Haynie, D., O'Brien, F., Lipsky, L., Bible, J., & Liu, D. (2017). Variability in measures of health and health behavior among emerging adults 1 year after high school according to college status. *Journal of American College Health*, *65*(1), 58–66. https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1238384

Sok, S., Pal, K., Tuot, S., Yi, R., Chhoun, P., & Yi, S. (2020). Health Behaviors among Male

and Female University Students in Cambodia: A Cross-Sectional Survey. *Journal of Environmental and Public Health*, *2020*, 1–10. https://doi.org/10.1155/2020/6740236

Steptoe, A., & Wardle, J. (1992). Cognitive predictors of health behaviour in contrasting regions of Europe. *British Journal of Clinical Psychology*, *31*(4), 485–502. https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1992.tb01021.x

Agradecimentos: Os autores agradecem a todos os/as estudantes universitários/as a sua contribuição para este estudo.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Prevenção de adições nas crianças e adolescentes através de aplicativos móveis

Addiction prevention in children and adolescents through mobile applications

Ana Mateus Silva (https://orcid.org/0000-0002-2507-2970)
DCSG, Universidade Aberta, Lisboa

Autor de contacto: anai.silva@uab.pt

Resumo

As crianças e adolescentes que nasceram na época digital, com o online por 'ama', têm competências quase inatas para a utilização dos aplicativos móveis, o que nos levou a pensar em utilizar estas competências a nível da prevenção de adições. A maneira como estas crianças e adolescentes interagem com os aplicativos móveis permite uma aprendizagem mais fácil devido à interação corpo-mente. Vamos apresentar resultados de uma investigação que realizamos em 2020, cujo objetivo foi avaliar, de forma exploratória, os efeitos de aplicativos móveis na prevenção de adições em dois grupos de adolescentes com idades compreendidas entre 14-16 anos, num total de 12 adolescentes. Verificamos que houve uma evolução positiva a nível de conhecimentos sobre as adições, passando alguns a apresentar uma avaliação crítica em relação aos comportamentos aditivos. Ao longo do trabalho, vamos abordar e refletir sobre os resultados da investigação, salientando alguns fatores de risco e fatores protetores de comportamentos aditivos. Apesar da amostra ser reduzida, os resultados sugerem que uma intervenção deste nível pode ser uma alternativa tanto a nível da educação, como na área da saúde.

Palavras-chave: adolescentes, comportamentos aditivos, aplicativos móveis.

Abstract

Children and adolescents who were born in the digital era, having online by 'nanny', have almost innate skills in using mobile apps, which led us to think about using these skills at the level of addiction prevention. The way these children and adolescents interact with mobile apps allows easier learning due to the body-mind interaction. We will present results from an research we conducted in 2020, whose objective was to evaluate in an exploratory way, the effects of mobile apps in addiction prevention in two groups of adolescents aged 14-16 years old, in a total of 12 adolescents. We found that there was a positive evolution in terms of knowledge about addictions and a critical evaluation in relation to addictive behaviours. Throughout the study, we will address and reflect on the research results and highlight some risk factors and protective factors of addictive behaviours. Despite the small sample size, the results suggest that an intervention at this level may be an alternative in education and health.

Keywords: adolescents, addictive behaviours, mobile apps.

As crianças e adolescentes que nasceram na época digital, com o online por ‘ama, têm competências quase inatas para a utilização dos aplicativos móveis, o que nos levou a pensar nas possibilidades de utilizar estas competências a nível da prevenção de adições. De acordo com Lévy (1993), quanto mais ativa uma pessoa participar na aquisição de um Conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Sendo a multimédia interativa, devido à dimensão reticular ou não linear, fomenta nos utilizadores uma atitude exploratória, lúdica, face ao conhecimento que está a ser assimilado.

O uso da Internet leva a alterações a nível da informação, aumenta a exposição a nível de outras fontes, a uma grande velocidade, a nível do volume e dos espaços, levando a alterações nas relações sociais entre os indivíduos, parecendo ter um efeito positivo sobre a interação social, (Castells, 2003; Silva, 2017).

O mundo digital ou virtual em que as crianças e adolescentes vivem nos nossos dias grande parte do seu dia a dia parece ser muito mais interessante e surpreendente; neste existe mais aventuras, mais oportunidades, uma procura mais facilitada pela autonomia, mas também mais perigos e riscos para a saúde sem que, por vezes, haja qualquer controlo por parte dos progenitores devido à falta de informação dos mesmos sobre esta nova realidade. Este espaço virtual, onde todos se encontram, aprendem, jogam, brincam, brigam, trocam fotografias, ganham dinheiro, começam e terminam amizades ou namoro, está cada vez mais a aumentar o número de horas por dia e as aprendizagens são mais fáceis devido a esta interação (Eisenstein; Bestefenon, 2011; Silva 2017).

A adolescência é caraterizada por uma procura de identidade, autonomia, o que muitas vezes leva a um certo grau de ansiedade social essencialmente a nível das inter-relações sociais que nem sempre os adolescentes conseguem controlar. Nesta realidade virtual, este tipo de ansiedade pode ser controlado por parte dos adolescentes e alguns sentem-se mais seguros e têm mais facilidade em fazerem amizades. Neste momento, os adolescentes falam em "internetês" com abreviaturas, emoções e maneiras diferentes de se expressar e comunicar, essencialmente através dos *smiles.* (Silva, 2017).

Um aplicativo móvel ou aplicação móvel não é mais do que um sistema desenvolvido para ser instalado em um dispositivo eletrónico móvel, como tablets e smartphones. Os aplicativos são normalmente conhecidos como “apps” ou “app mobile”. A sigla “app” é uma abreviatura de “aplicação de software”. Em 2010, o termo tornou-se tão popular que foi assinalado como “palavra do ano” pela Sociedade Americana de Dialeto. Em 2006, a empresa japonesa Nintendo lançou no

mercado o videogame Wii, que alterou de modo significativo a forma de interação das pessoas com os aplicativos móveis. Além de simplesmente apertar botões ou mover as alavancas, o Wii permite aos jogadores controlar o jogo usando o movimento do próprio corpo (Sparks; Chase; Coughlin, 2009). Tal permite que a aprendizagem seja mais fácil, devido a esta interação corpo-mente. Essa nova forma de interação tem recebido diferentes denominações, tais como: *exergames, exergaming, activity-promoting video games, physically interactive video game, active video gaming, motion-sensing video game, activity promoting computer games, active video games*, entre outras.

Nas nossas pesquisas de apps com jogos sobre a temática drogas, encontramos um que era diferente da maioria, uma vez que contemplava a área da prevenção e que já tinha sido utilizado em outros países, o aplicativo Once Upon a High (VoltEgySzer), uma vez que este jogo apresenta a área da prevenção de drogas a partir de 6 aspetos diferentes, e dirige-se a jovens com 6 módulos diferentes: (1) banda desenhada interativa, em que conta histórias de recuperação; (2) jogo de perguntas e respostas (informação sobre drogas); (3) jogo de roleplay; (4) introdução de drogas psicoactivas; (5) informação sobre os efeitos somáticos e psicológicos de substâncias psicoactivas; (6) informação sobre lista de unidades de tratamento disponíveis, e grupos de auto-suporte na Hungria (Kapitány-Fövény; Vagdalt; Ruttkay; Urbán; Richman; Demetrovics (2018).

Fatores de risco e fatores protetores de comportamentos aditivos.

Os comportamentos de risco e as suas implicações na saúde dos adolescentes, independentemente das estratégias de intervenção, é de extrema importância (Nabais, Ramos 2017; Silva, 2017). Para melhorar estes comportamentos de risco temos que apostar na área da prevenção, essencialmente a nível das crianças.

Os fatores de risco e de proteção podem afetar as crianças e os adolescentes quer seja no sentido de os proteger, quer seja para os colocar em risco. Se em cada fase do desenvolvimento da criança e do adolescente forem realizadas intervenções a nível da prevenção de adições, os riscos poderão diminuir. De acordo com o NIDA (National Institute on Drug Abuse, 2020), os riscos na primeira infância, nomeadamente o comportamento agressivo, podem ser alterados e prevenidos através de intervenções familiares, escolares e comunitárias que se concentram em ajudar as crianças a desenvolver comportamentos positivos. Se não forem desenvolvidos comportamentos positivos, os comportamentos negativos podem conduzir a uma maior tendência a riscos, tais como

insucesso escolar, dificuldades sociais, o que coloca as crianças em um maior risco para o consumo na juventude de drogas.

O Instituto NIDA (2020) descreve cinco domínios como os fatores de risco que afetam as pessoas e em relação aos quais se pode fazer prevenção, sendo os mesmos: Auto-Controlo Individual, Falta de Supervisão Parental Familiar, Abuso de Substância, Disponibilidade de Drogas e dificuldades económicas. Para além destes domínios sabemos que a resiliência pode ser um fator protetor em várias áreas, inclusive na prevenção de comportamentos aditivos, por este motivo o mais importante é desenvolver a resiliência durante a infância, uma abordagem complementar, associando os fatores de risco e de proteção (Nabais, Ramos 2017; Silva, 2017).

Método

Tendo em conta o objetivo delineado, avaliar de forma exploratória o efeito de aplicativos móveis na prevenção de adições, optou-se por uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva.

Participantes

A nossa amostra foi não probabilística de conveniência, dela fazendo parte dois grupos de adolescentes com idades compreendidas entre 14-16 anos, num total de 12 adolescentes, residentes na Zona da Grande Lisboa. A nível de escolaridade encontravam-se no 8º e 9º ano.

Este grupo teve início por solicitação de 4 pais e estes 4 adolescentes sugeriram convidar amigos e amigas. Assim, tendo atingido o número de 12 adolescentes, sugerimos fazer dois grupos de 6 adolescentes cada e a divisão foi feita pelos próprios adolescentes. Denominamos os grupos de G1 e G2, em que o G1 fez parte 4 do género feminino e dois do género masculino, e o G2 3 elementos de cada género.

Instrumentos

Para a recolha de dados, foi utilizado como instrumento um questionário elaborado através do Google Forms em dois momentos diferentes – a primeira vez foi no início da formação do grupo, em junho de 2020 e a segunda 6 meses depois, em novembro de 2020. O questionário era composto por 22 questões, tendo os inquiridos que responder ‘sim’, ‘não’ ou ‘não sei’. Este questionário tinha perguntas para: 1) avaliar a informação que os adolescentes possuíam a respeito de nomes de drogas e da possibilidade de o consumo dessas substâncias poder provocar ou não dependência física e psíquica; 2) conhecer qual a intenção comportamental dos sujeitos quando confrontados com uma situação concreta; 3) perceber se existem crenças irracionais associadas aos possíveis efeitos do consumo de drogas.

Na última parte do questionário, utilizamos o teste por associação livre de palavras, desenvolvido por Jung na prática clínica, com o objetivo de realizar um diagnóstico psicológico sobre a estrutura da personalidade dos sujeitos (Nóbrega e Coutinho, 2003; Silva, 2011). Antes de realizarem o questionário, utilizamos um exemplo semelhante àquele a que iriam responder, para que os jovens se familiarizassem com o procedimento adequado nas respostas e orientamos para a importância da rapidez nas respostas, uma vez que quanto mais rápida for a resposta melhor é o resultado (Silva, 2011).

Procedimento

Fizemos uma análise de conteúdo temática em que consideramos as seguintes categorias: Conhecimentos drogas; dependência física; dependência psíquica; intenção comportamental; crenças irracionais.

Na associação livre de palavras utilizamos a nuvem de palavras - o Wordle - é uma aplicação, disponível na web gratuitamente, autodefinido como um brinquedo gerador de nuvens de palavras com determinado arranjo gráfico em duas dimensões (Feinberg, 2011). São representações gráfico-visuais que mostram o grau de frequência das palavras. Quanto mais a palavra é utilizada, maior fica a representação dessa palavra no gráfico. As palavras aparecem em fontes de vários tamanhos, de cores diferentes, mostrando o que é mais relevante e o que é menos relevante no contexto. https://wordart.com/

"You can tweak your clouds with different fonts, layouts, and color schemes. The images you create with Wordle are yours to use however you like." (Feinberg, 2011).

Durante estes 6 meses reunimos via watsap de 15 em 15 dias durante 90 minutos, recorrendo-se ao aplicativo Once Upon a High (VoltEgySzer). Utilizamos apenas os primeiros 5 níveis do jogo, uma vez que o 6º abordava informação sobre lista de unidades de tratamento disponíveis, e grupos de auto-suporte na Hungria. Substituímos este nível por uma sessão de informação sobre o que existe em Portugal.

As sessões eram alternadas – uma era de jogo e a seguinte para abordar a temática do jogo.

Resultados

Vamos apresentar de seguida os dois momentos em que avaliamos os conhecimentos de Drogas destes dois grupos de adolescentes. Primeiro apresentamos a avaliação inicial, em junho de 2020 e de seguida comparamos com a avaliação final de novembro de 2020.

Tabela 1

A informação sobre Drogas do G1 em junho de 2020

Género	Género feminino (N=4)			Género masculino (N=2)		
Nome de droga	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei
"O tabaco é uma droga"	4			2		
"O álcool é uma droga"	4			2		
"O Haxixe é uma droga"	4			2		
"A Heroína é uma droga"	4			2		
"A Cocaína é uma droga	4			2		
"O LSD (trips) é uma droga"	2		2	2		
"Os speeds são drogas"	4		4	2		
"As smart drugs são drogas"	4		4	2		
"O GHB é uma droga"			4			2
"Os cogumelos mágicos são drogas"	4		4			2
"O angel dust/ pó de anjo/ krystal/ peace pill é uma droga"			4			2
"O uso de uma droga pode causar dependência física"	2	2			2	
"O uso de uma droga pode causar dependência psíquica"		2	2		2	

Tabela 2

A informação sobre Drogas do G2 em junho de 2020

Género	Género feminino (N=3)			Género masculino (N=3)		
Nome de droga	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei
"O tabaco é uma droga"	3			3		
"O álcool é uma droga"	3			3		
"O Haxixe é uma droga"	3			3		
"A Heroína é uma droga"	3			3		
"A Cocaína é uma droga	3			3		
"O LSD (trips) é uma droga"	3			3		
"Os speeds são drogas"	3			2		1
"As smart drugs são drogas"	3			2		1
"O GHB é uma droga"			3			3
"Os cogumelos mágicos são drogas"	3					3
"O angel dust/ pó de anjo/ krystal/ peace pill é uma droga"			3			3
"O uso de uma droga pode causar dependência física"			3	3		
"O uso de uma droga pode causar dependência psíquica"		3	2	1		2

Podemos verificar que, nesta primeira avaliação, a informação sobre o conhecimento dos nomes das Drogas, os adolescentes estão bem informados, apenas não conheciam os nomes das drogas menos conhecidas da população em geral e da possibilidade do consumo dessas substâncias poder provocar ou não dependência física e psíquica, o que está de acordo com outros estudos (Wright e Pearl, 2000; Carvalho, Leal, 2006).

Tabela 3

A intenção comportamental dos sujeitos quando confrontados com uma situação concreta, G1

Género	Género feminino (N=4)			Género masculino (N=2)		
Intenção comportamental	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei
"O meu grupo de amigos influencia-me a beber bebidas alcoólicas"	2		2	2		
"O meu grupo de amigos pode influenciar-me a consumir drogas"			4	2		

Tabela 4

A intenção comportamental dos sujeitos quando confrontados com uma situação concreta, G2

Género	Género feminino (N=3)			Género masculino (N=3)		
Intenção comportamental	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei
"O meu grupo de amigos influencia-me a beber bebidas alcoólicas"	3			3		
"O meu grupo de amigos pode influenciar-me a consumir drogas"			3			3

Verificamos que as respostas dos dois grupos relativamente à influência do grupo é notória essencialmente a nível das bebidas alcoólicas, o que está de acordo com a fase da adolescência em que estes grupos se encontram, uma vez que nesta fase a influência do grupo e a identificação com o mesmo é muito importante (Silva, 2010).

Na análise das Crenças irracionais associadas aos possíveis efeitos do consumo de drogas, os dois grupos só apresentaram crenças irracionais associadas ao consumo de drogas:

"Os jovens que bebem bebidas alcoólicas bebem para se integrarem no grupo"

"Os jovens que consomem drogas fazem-no para se sentirem mais calmos"

Avaliação em novembro de 2020

A nível da informação sobre o nome das Drogas, a mesma já era conhecida de todos os participantes.

A nível da intenção comportamental dos sujeitos quando confrontados com uma situação concreta, a resposta dos dois grupos também já foi:

"O meu grupo de amigos não me influencia a beber bebidas alcoólicas"

"O meu grupo de amigos não me influencia a consumir drogas"

Na análise das Crenças irracionais associadas aos possíveis efeitos do consumo de drogas, apenas 2 participantes do G 1, do género feminino, apresentaram crenças irracionais. Assim, pudemos perceber que os dois grupos tiveram uma evolução positiva a nível das crenças na área

da prevenção das adições e que, de acordo com alguns autores, o consumo de substâncias psicoativas está associado a crenças irracionais (Costa, Martins, Proença, Silva, 2017).

De seguida, vamos apresentar os resultados da associação livre de palavras a nível dos 12 participantes, uma vez que não era significativo separarmos os dois grupos. A elaboração das figuras foi feita através da aplicação wordart.com/

Figura 1

Associação da palavra - Drogas

Junho 2020

Novembro 2020

Como podemos verificar na primeira avaliação, a palavra que se destaca é Vício e não aparece qualquer nome de droga, o mesmo já não se verifica em novembro, a palavra vício desaparece e destaca-se tabaco, álcool e de seguida o nome de outras drogas e correto. Se relacionarmos com a tabela 1, verifica-se que não está de acordo com a avaliação inicial. Podemos, então, pensar que esta informação pode não ser refletida e que é apenas conhecimento reproduzido. Para Castells, 2003, o acesso à informação não garante que resulte em conhecimento e, muito menos, aprendizagem. Para que haja aprendizagem, é necessário que, perante as informações apresentadas, as pessoas possam reelaborar o seu conhecimento, surgindo uma nova construção. Essa construção deverá estar baseada em parâmetros cognitivos que envolvam a autorregulação, aspetos motivacionais, reflexão e análise e critica perante um fluxo de informações que se atualizam constantemente.

Figura 2

Associação da palavra - Dependências

Junho 2020

Novembro 2020

A palavra dependências apresenta, em primeiro lugar, a associação a palavra físicas, seguida de morte e droga na avaliação inicial, a mesma modificou-se, aparecendo em primeiro lugar doença, seguido de perder e mau. Nota-se, assim, uma visão diferente e mais realista passando primeiro pela fase de doença.

Figura 3

Associação da palavra - Aprendizagem

Junho 2020

Novembro 2020

A palavra aprendizagem surge associada, em primeiro lugar, à palavra saber, em junho, e em novembro à palavra amigos. Se relacionarmos a palavra aprendizagem com teóricos, na segunda avaliação em que referem amigos, podemos pensar, com Vygotsky (2007), que a aprendizagem é um processo de aquisição de conhecimentos ou ações a partir da interação com o meio ambiente e com o social.

Figura 4

Associação da palavra - Apps

Junho 2020

Novembro 2020

As apps, tal como esperávamos no início, o que surgiu essencialmente foi a apalavra jogos seguida de bom, o mesmo não acontece no final, a primeira palavra é aprender e os jogos vem em 2º lugar.

Figura 5

Associação da palavra - Online

Junho 2020

Novembro 2020

E por último, a palavra online aparece em 1º lugar nos dois momentos, apenas se verifica alguma diferença nas palavras que surgem como secundárias, nomeadamente, surgem na avaliação final aprender e educação.

Discussão

Como podemos verificar com os resultados que obtivemos para estes dois grupos, os jogos podem ser muito importantes na prevenção de comportamentos aditivos, uma vez que podem permitir desenvolver informação sobre as drogas, atitudes e comportamentos saudáveis de uma forma reflexiva, desde que haja um acompanhamento por parte de terapeutas da área da saúde mental (Castells, 2003; Silva, 2017). A forma atrativa e participativa no jogo levou a que estes adolescentes quisessem mais informação sobre as drogas, pesquisassem sobre a temática e partilhassem na sessão correspondente a essa atividade. Notou-se uma evolução do grupo em termos de partilha e de pesquisa ao longo das sessões, o que conduziu, cada vez mais, a modificarmos o nosso papel nos grupos – no início fomos essencialmente fator de informação e motivação, enquanto no final tivemos mais o papel de moderadora de conteúdos e de incentivo à reflexão.

Apesar de nos encontrarmos em situação de pandemia, e talvez por isso, estes encontros favoreceram os laços de amizade entre os elementos de cada grupo, a preocupação de interajuda, de incentivo e de motivação relativamente a outros trabalhos que tinham que realizar a nível escolar.

Este trabalho é inovador a nível de Portugal com a utilização desta app. Sublinha-se que seria necessário haver uma aplicação com conteúdos a nível de Portugal para poder ser utilizada na área da prevenção das adições, sobretudo a nível escolar. Quanto a estes grupos, não se revelou problemático a app não ter conteúdos em português, uma vez que os adolescentes já dominam com regularidade o inglês, privilegiando-se o desenvolvimento de uma língua estrangeira, para além de adquirirem competências na área das adições.

Referências

Castells M. (2003). Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Riode Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Eeisenstein, E.; Bestefenon S. (2011). Geração digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto. 2011;10 (Supl.2):42-52

Feinberg, J. (2011). Wordle. Retrieved March 10, 2013 from http://www.wordle.net/ Greenwood, S. (2010). Content Area Readers: Helping Middle-Level Students Become Word

Aware (and Enjoy It!). ClearingHouse, 83(6), 223-229.

Kapitány-Fövény M, Vagdalt E, Ruttkay Z, Urbán R, Richman MJ, Demetrovics Z. Potential of an Interactive Drug Prevention Mobile Phone App (Once Upon a High): Questionnaire Study Among Students. JMIR Serious Games. 2018 Dec 4;6(4):e19. doi: 10.2196/games.9944. PMID: 30514697; PMCID: PMC6299233.

NIDA. (2020) May 25. What are risk factors and protective factors?. Retrieved from https://www.drugabuse.gov/publications/preventing-drug-use-among-children-adolescents/chapter-1-risk-factors-protective-factors/what-are-risk-factors on 2021, July 16

Carvalho, A.; Leal, I. (2006). Construção e validação de uma escala de representações sociais do consumo de álcool e drogas em adolescentes psicologia, saúde & doenças, 2006, 7 (2), 287-297

Costa, Maria Beatriz; Martins, Maria José; Proença, Adelaide; Silva, Ana Isabel Mateus da (2017). *Crenças e atitudes de estudantes do ensino superior associadas ao uso de substâncias psicoativas*. "Psychologica". ISSN 1647-8606. Vol. 60, nº 1. p. 19-37. Disponível em http://hdl.handle.net/10400.2/6717.

Nabais, L; Ramos, N. (2017). Comportamentos de risco na adolescência: contributos para a prevenção, educação e comunicação em saúde. In Rangel, Maria Ligia; Ramos, Natália, org. - "Comunicação e saúde: perspectivas contemporâneas". Salvador: EDUFBA, 2017. ISBN 978-85-232-1625-2. p. 219- 241

Silva, A. (2004) – Desenvolvimento de Competências Sociais na Adolescência, Lisboa, Climepsi editores.

Silva, A. (2011). Desenvolvimento infantil: dos 0 aos 2 anos, Lisboa, Climepsi editores.

Silva, A. (2017). As tecnologias de comunicação na prevenção e educação em saúde: o caso de comportamentos aditivos na adolescência. In S-Rangel, Maria Lígia; Ramos, Natália, org. Comunicação e Saúde: Perspectivas Contemporâneas. Salvador. EDUFBA, p. 265-279. Pp. 265-279.Disponível em http://hdl.handle.net/10400.2/7614

Vigotsky LS. (2007). A formação social da mente. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Wrigth, J.D.; Pearl, L. (2000). Experience and knowledge of young people regarding illicit drug use. Addiction, 95(8), 1225-1235.

Skinner BF. (1972). Tecnologia do ensino. São Paulo: Herder.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 2

Aprendizagem, Memória e Motivação

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Criação de narrativas multilineares como ferramenta de aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino superior em Portugal

Creation of non-linear storytelling as a tool for learning foreign languages in higher education in Portugal

Ana Maria Costa (https://orcid.org/0000 -0002- 8373- 4223)*, Cristina Amaro Costa (https://orcid.org/0000-0001-8625-2206)**, Emília Coutinho (https://orcid.org/0000-0002-9506-4626)***, Isabel Oliveira (https://orcid.org/0000-0001-8255-5955)****, José Pereira (https://orcid.org/0000-0003-2121-2240)*, Patricia Lopez Garcia (https://orcid.org/0000-0002-8790-770X)*****, Romain Gillain (https://orcid.org/0000-0003-1933-1072)******, Susana Amante (https://orcid.org/0000-0002-1300-0785)*, Susana Fidalgo (https://orcid.org/0000-0002-7323-2158)*, Susana Relvas (https://orcid.org/0000-0002-5526-8325)*******, Véronique Delplancq (coord) (https://orcid.org/0000-0002-5456-3832)*

* Instituto Politécnico de Viseu - CI&DEI, ** Instituto Politécnico de Viseu - CERNAS, *** Instituto Politécnico de Viseu - UICISA-E, **** Instituto Politécnico de Viseu - CISeD, *****Universidade Autónoma de Barcelona - Eurola, ****** Instituto Politécnico de Leiria - CI&DEI, ******* Instituto Politécnico de Viseu- CEFH

Este trabalho é financiado em Co-promoção IPV / Caixa Geral de Depósitos (PROJ/IPV/ID&I/030) e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref.ª UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.

Resumo

O período de pandemia que hoje vivemos, tem colocado grandes desafios ao ensino superior e em concreto ao ensino das línguas estrangeiras. Se por um lado o confinamento trouxe constrangimentos às atividades letivas e de investigação, por outro lado tem potenciado a criatividade e o uso das tecnologias. A utilização da plataforma Korsakow e a criação de narrativas multilineares estão na base de uma metodologia inovadora na aprendizagem do francês e do inglês no ensino superior em Portugal. O projeto JASM (Janela aberta sobre o mundo: línguas estrangeiras, criatividade multimodal e inovação pedagógica no ensino superior) envolve um grupo de alunos do 1º ciclo em Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Viseu. Os estudantes desenvolvem o trabalho na base de recolha e análise de informação relacionada com os contextos culturais e linguísticos diversificados de Viseu, incluindo entrevistas, fotografias e narrativas centradas na tradição de um migrante. A arte digital e as ferramentas online garantem uma maior motivação na aquisição de competências multilingues e o desenvolvimento da consciência plurilingue. São assim reforçadas as várias dimensões da linguagem (estética e emocional, além da cognitiva), num trabalho à distância, criativo e colaborativo que mobiliza competências interdisciplinares. Esta reflexão torna-se especialmente pertinente numa altura em que importa adaptar o ensino e aprendizagem às necessidades da sociedade apostando na inovação pedagógica, nomeadamente com estudantes cuja formação superior tem objetivos específicos, não inscritos no domínio das línguas. A metodologia é discutida e os resultados desta aprendizagem baseada no projeto são apresentados.

Palavras-chave: inovação pedagógica, ensino superior, línguas estrangeiras e diversidade linguística e cultural, ferramentas online, criatividade artística multilingue e multimodal.

Abstract

The pandemic period that we are experiencing today has placed great challenges to higher education and, in particular, to foreign language teaching. If, on the one hand, the lockdown has brought constraints to teaching and research activities, on the other hand, it has boosted creativity and the use of technologies. The use of the Korsakow platform and the creation of non-linear storytelling are the strategies underlying an innovative methodology concerning the learning process of French and English as foreign languages, in higher education in Portugal. The JASM project (Open window onto the world: foreign languages, multimodal creativity and pedagogical innovation in higher education) involves a group of students attending the bachelor's course in Media Studies of the Escola Superior de Educação de Viseu. Students develop their assignments based on data analysis, related to diverse cultural and linguistic contexts within the city of Viseu, including interviews, photographs and narratives centered on a migrant's tradition. Digital art and online tools ensure greater motivation in acquiring multilingual skills and developing multilingual awareness. In this way, the various dimensions of language (aesthetic, emotional and cognitive) are reinforced, in a Remote Teaching scenario/context, which is creative and collaborative while also mobilizing interdisciplinary skills. Such a reflection appears to be particularly relevant at a time when one needs clearly to adapt teaching and learning to the needs of society and rely upon pedagogical innovation, with students whose higher education training has specific objectives other than the ones of those enrolled in language courses. The methodology is discussed, and the results of this project-based learning are presented.

Keywords: pedagogical innovation, higher education, foreign languages and linguistic and cultural diversity, online tools, multilingual and multimodal artistic creativity.

Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na educação estiveram sempre muito ligados à análise da sua utilização por parte de docentes e de discentes em contexto de sala de aula ou como ferramenta de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, no contexto de ameaça à saúde pública causado pela pandemia por Covid-19, o mundo académico foi obrigado a adaptar as suas estratégias de ensino. Terminado o ano letivo 2019-20, tornou-se necessário refletir acerca das opções tomadas e do uso das tecnologias que foi efetuado. O projeto JASM (Janela aberta sobre o mundo: línguas estrangeiras, criatividade multimodal e inovação no ensino superior) pretendeu desenvolver, junto de estudantes de jornalismo da Escola Superior de Educação de Viseu (Portugal), uma experiência pedagógica ativa e inovadora, no contexto de ensino/aprendizagem das duas línguas estrangeiras ministradas nesta instituição de ensino superior: o Francês e o Inglês. As atividades inseridas neste projeto visaram aprofundar as dimensões cognitivas (multilíngues e multiculturais), estéticas e emocionais, aliando comunicação multimodal e criatividade artística, estabelecendo pontes com as comunidades imigrantes locais. Para o efeito, numa primeira parte deste trabalho, abordam-se estudos acerca da inovação pedagógica desenvolvidos no âmbito do ensino/ aprendizagem na área das línguas e onde se dá especial ênfase à importância da interdisciplinaridade e à combinação de metodologias ativas que enformam este projeto. De seguida, exemplifica-se de que modo o uso da arte digital e de ferramentas digitais permite aumentar o desempenho multilingue e multicultural através de narrativas multilineares com recurso ao digital *storytelling*. Por fim, descreve-se o projeto desenvolvido por uma equipa multidisciplinar com alunos de Comunicação Social, bem como as opções metodológicas e a avaliação que foi praticada com os alunos. Pretende-se, deste modo, contribuir para a essencial ponderação acerca do processo educativo por parte dos docentes e dos discentes.

Inovação pedagógica na aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino superior

A inovação pedagógica assume hoje uma importância crucial no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, tendo em conta os desafios que se colocam às sociedades modernas, altamente competitivas, exigindo-se que estejam preparadas, no contextual atual de mutações e de incerteza, para o mundo do trabalho. É precisamente atendendo a esta realidade que as línguas estrangeiras têm sido objeto, nas últimas décadas, de uma mudança de paradigma epistemológico, teórico e metodológico, com o intuito de determinar a sua natureza e missão, reformular conceitos e renovar as práticas educacionais tendo em vista a eficácia das aprendizagens. Está já provado que a utilização de métodos educacionais inovadores facilita o envolvimento dos

alunos, aprimora o pensamento analítico, diminui a apatia e estimula a aprendizagem por pares (Santos, Figueiredo, Vieira, 2019). Esta mudança de paradigma exige também desafios ao professor, que assume agora o papel de designer de currículo (Kalantzis, Cope, 2010; Paniagua, Istance, 2018), definindo metas de aprendizagem a partir de tarefas autênticas com objetivos específicos. Cabe-lhe, de igual modo, conceber projetos interdisciplinares inovadores, com recurso às tecnologias e orientar as aprendizagens em constante dialética com o aluno, num contexto escolar transformador que ultrapassa os seus muros e se converte numa comunidade produtora de conhecimento.

Recentes contributos metodológicos no âmbito da Didática das línguas apontam para a necessidade de implementação de metodologias ativas (*active learning strategies*), centradas no aluno, que impliquem a investigação e a construção de significados em contexto real e que preparem o aluno para a integração profissional. Torna-se indispensável o recurso a práticas de ensino diferenciadas, em contexto transdisciplinar, que respondam às motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem existentes em cada turma, criando oportunidades de aprendizagem e incentivando os alunos para que se realizem em todo o seu potencial.

Partindo do paradigma construtivista (Bada, 2015), centrado no aluno e no modo como constrói conhecimento e dá significado às suas experiências, deve ser fomentado o trabalho autónomo, realizado de modo colaborativo (*cooperative learning*), que permita desenvolver a capacidade crítica e participativa. Paradigma que requer a combinação de diferentes metodologias de aprendizagem ativa, numa abordagem holística, como a aprendizagem incorporada (*embodied learning*), multiliteracias, aprendizagens baseadas em projetos e pesquisa (*Project-based e Inquiry-based-learning*), com benefícios comprovados na aprendizagem das línguas, potenciando a experiência de liderança e autonomia que favorece a sua maturidade intelectual e confiança, assim como o estímulo à criatividade e à cooperação (Panigua, Istance, 2018; Sinnayah, Rathner, Loton, Klein, Hartley, 2019). Com o advento dos Paradigmas Comunicativos passou a valorizar-se a dimensão cultural no ensino da LE. T.S. Eliot, em *Notes Towards the Definition of Culture*, apresenta uma definição abrangente de cultura: «It includes all the characteristics and interests of a people» (Eliot, 1991, p.21) e, por sua vez, Claire Kramsch entende o conceito humanista de cultura, na sua vertente pragmática de «way of life» (2006, p.11), como componente integrante do ensino da língua: «It includes the native speaker's ways of behaving, eating, talking, dwelling, their customs, their beliefs and values» (Kramsch, 2006, p.13). Torna-se, deste modo, vital, a consciencialização do aluno para a diversidade cultural (*Cultural Awareness*), realizada no âmbito

do ensino da LE, pondo em evidência os hábitos e costumes dos povos, as suas vivências e experiências do quotidiano. Acresce, ainda, os recentes contributos em neurodidática, que reiteram a importância da componente neurocomunicativa dos alunos para que sejam capazes de comunicar de forma crítica no seu contexto social (Carrillo-García; Martínez-Ezquerro, 2018), conferindo especial ênfase à componente afetiva, permitindo, por um lado, informar o aluno, nos planos linguístico e cultural, e por outro, formar a sua maturidade emocional, a responsabilidade ético-social no respeito e interação com outras culturas, a criatividade artística e a experiência estética.

Neste sentido, o recurso às narrativas multilineares, realizadas no âmbito do Projeto JASM, aplicadas ao ensino da LE, pode converter-se, como veremos mais adiante, numa prática eficaz, contribuindo significativamente para melhorar as competências linguísticas, construir dinâmicas positivas de grupo, promover a resolução de problemas, tirar conclusões e formar opiniões, estimular a consciência cultural, a tolerância e o respeito pelo outro (Bence, 2017, p.6). Petra Bence distingue narrativa de *storytelling*: «While storytelling is only a written or spoken presentation of the story, a narrative includes storytelling, as well as any other way in which a narrator chooses to present the story and create a bigger picture» (Bence, 2017, p. 2). O recurso às ferramentas digitais Korsakow, *Storyjumper* associado ao registo fotográfico, como desenvolveremos na secção subsequente, confere-lhe um carácter documental dinâmico. É neste contexto de educação humanista, que promove práticas multiliterárias com vista ao estímulo do sentido crítico e criativo, que se encaminham as novas metodologias defensoras da educação integral da pessoa.

Uso da arte digital e das ferramentas online no desenvolvimento de competências multilingues e multiculturais

Já não existem dúvidas que o uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem no ES permite diversificar as estratégias de formação, com o intuito de promover uma maior motivação dos estudantes e na tentativa de aproximar as condições reais de trabalho ao futuro profissional. As prioridades atuais da Comissão Europeia alicerçam-se na construção do futuro digital da Europa, para uma sociedade mais aberta, mais democrática e sustentável (European Commission, 2020). O ensino das LE no ES não se escusa a estes novos desafios. As ferramentas *online* potenciam estratégias inovadoras e criativas para uma aprendizagem moderna adequada a estas novas gerações de nativos digitais (estudantes que nasceram na era digital e as suas vivências têm sido indelevelmente marcadas pela cultura da internet). Essas ferramentas facilitam o desenvolvimento de competências multilingues e multiculturais que a sala de aula clássica não

permite, numa perspetiva de internacionalização, com intervenientes envolvidos num percurso de autonomização e num trabalho colaborativo (Delplancq, Costa Lopes, Fidalgo, Rego, Relvas, 2018).

Associar a arte à aprendizagem das LE e criar ferramentas originais a partir desta articulação, para o trabalho com os alunos, não é prática nova. A interdisciplinaridade que daí decorre impulsiona uma dinâmica que vai alterar a visão do estudante, nomeadamente em termos de estereótipos culturais (Cloquet, 2017). Brown (2018) afirma que a associação língua-arte-tecnologia é uma resposta do século XXI às necessidades linguísticas, culturais e académicas dos alunos do Ensino Básico. Abre novas perspetivas de trabalho, deixando o aprendiz evoluir nas suas expetativas em termos de estudos e de cidadania ativa. A mesma autora apresenta uma estratégia pedagógica que integra a arte digital com o objetivo de elaborar histórias baseadas em experiências culturais de alunos multilingues no ensino primário, utilizando o *StoryJumper*, um *software* de *digital storytelling*. Ainda ao nível do ensino básico, o trabalho de Amelia e Abidin (2018) conclui que a utilização de narrativas digitais tem efeitos positivos sobre alunos de LE: ficam mais interessados, entusiasmados, motivados. O *storytelling* pode ser também uma ferramenta de trabalho fora da sala de aula. Associada a uma pedagogia de multilateralidade, a criação de histórias digitais é utilizada como uma ferramenta de comunicação, num curso com estudantes de inglês, como segunda língua, de nível avançado, nos Estados Unidos da América (Vinogradova, 2018). Os estudantes, em grupos de 6, identificaram os temas das suas histórias digitais, desenvolveram as narrativas, procuraram imagens e músicas e elaboraram um *storyboard*; alguns utilizaram fotografias de familiares. As narrativas digitais foram criadas no *Final Cut Express*. Os estudantes interagiram a vários níveis: por exemplo, discutiram os conteúdos e as escolhas tomadas; requereram *feedback* dos trabalhos realizados e sugeriram a inclusão de fotografias e música. Produziram as narrativas digitais lineares num *software* de edição de vídeos. O trabalho colaborativo foi supervisionado pelo docente que encoraja a autoavaliação dos estudantes, esclarece dúvidas e tece as orientações necessárias. Os estudantes manifestaram as suas capacidades envolvendo-se em práticas multiliterárias e através da execução de tarefas com sentido crítico e criativo.

O uso das narrativas multilineares em contextos de ensino-aprendizagem destitui a tradicional linha de pensamento linear, onde a habitual aquisição de conhecimento segundo uma ordem específica dá lugar a uma estrutura não-hierarquizada, com pseudomultiplicidades baseadas

nos pressupostos da tese de rizoma proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2007). De certa forma, esta tese enforma uma rede de associações entre a imprevisibilidade própria das narrativas flexíveis, a modelação de conceitos e um posicionamento teórico desafiador da clássica hierarquização arborescente instituída no pensamento categórico e sequencial por níveis. O declínio do pensamento arborescente e a ascensão do rizoma no paradigma digital ajudam-nos a compreender a afinidade das narrativas multilineares com a arquitetura da *web* e, consequentemente, a atração dos estudantes por ambientes de aprendizagem similares à cultura da internet. Esta tecnologia digital, além de combinar a técnica clássica da narrativa e do *storyboard*, institui uma dinâmica de navegação variável que convida o espetador a participar no percurso de visualização. A metodologia do *storytelling* está no centro de interesse de um número cada vez maior de docentes de LE que priorizam a procura de um ambiente colaborativo estimulante, para cativar os seus públicos. O *digital storytelling* é uma das práticas de aprendizagem mais eficaz e eficiente para estudantes de ciências humanas e sociais: essencial para perceber as noções de interculturalidade e para desenvolver competências comunicativas e culturais. A sua implementação pode assumir diversas metodologias (Chatterjee, Mishra, Padhi, Ojha, Al-Absi, Sain, 2019).

A plataforma Korsakow foi criada para jornalistas, cineastas, artistas, etc., com o objetivo de proporcionar um sistema de edição para a construção de filmes multilineares interativos para a *web.* A sua estrutura básica permite organizar texto, fotografia, vídeo e som a partir de um banco de dados e traçar sequências de visualização que podem mudar dinamicamente consoante as escolhas do utilizador/espetador. Assim sendo, o processo construtivo de um *K-film* obriga a uma forma de pensamento não-hierarquizada que privilegie um esquema de ramificações aberto, com o desdobramento da narrativa e a aceitação de múltiplos desfechos. Trata-se de uma poderosa ferramenta para compor histórias do século XXI. Trabalha na lógica dos computadores, designadamente a capacidade de combinar os vários meios, linguagens e elementos da história para elaborar uma narrativa original, flexível e criativa.

O projeto JASM foi concebido como uma experiência de ensino-aprendizagem das LE no ES em Portugal, com estudantes, futuros jornalistas. Inscreve-se na perspetiva de inovação pedagógica no ES e de interdisciplinaridade, sendo uma combinação de várias metodologias de aprendizagem ativa, incorporada, com o estudante no centro das práticas: a aprendizagem baseada no projeto, a aprendizagem baseada na investigação, para uma abordagem holística, num ambiente

colaborativo que leve a práticas e técnicas conectadas. Com a pandemia e consequente confinamento desde o mês de março de 2020 e afastamento social, a metodologia teve que ser repensada e o projeto tornou-se um *web* projeto, aliado às estratégias já instaladas.

O Projeto JASM

Descrição

20 alunos do curso de licenciatura em Comunicação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (Portugal) integraram o projeto JASM. As saídas profissionais estão inscritas em vários campos: jornalismo, produção, organização e gestão de informações e comunicação institucional e organizacional. O plano de estudos contempla unidades curriculares inscritas nos domínios de LE, fotografia, arte digital e comunicação intercultural.

O projeto tem como objetivo inovar pedagogicamente no ES no ensino das LE em ciclos de estudos cuja formação predominante não é vocacionada para a aprendizagem de uma língua específica. Nesse sentido, a aprendizagem das LE realiza-se na base de estímulos sociais, culturais e artísticos e é promovida através da produção de conteúdo no contexto da diversidade linguística e cultural. Pretende, igualmente, incentivar boas práticas interdisciplinares, consolidar conhecimentos e estimular o saber fazer de maneira colaborativa e cooperativa; com a intenção de fortalecer a consciência multilingue e multicultural nos estudantes, usando-se, para o efeito, abordagens variadas, criativas e multimodais.

Metodologia

Os estudantes agregaram-se em 5 grupos de 4 elementos, perspetivando-se assim a aprendizagem cooperativa. Os pressupostos, objetivos e metodologia do projeto foram apresentados e debatidos com toda a turma (32 estudantes). A metodologia seguiu os princípios da aprendizagem baseada em projeto.

Cada grupo teve que selecionar uma nacionalidade diferente entre as mais representativas do elenco de estrangeiros a residir em Viseu, considerando os dados estatísticos do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras de Portugal em Viseu, referentes a 2018. As nacionalidades escolhidas foram a angolana, a bielorrussa, a indiana, a italiana e a ucraniana. Os estudantes promoveram o contacto direto com representantes de cada uma das comunidades selecionadas, tendo realizado um estudo detalhado e circunstancial dos aspetos mais ilustrativos relacionados coma cultura e a língua do respetivo país (aprendizagem baseada na investigação, cruzando métodos de observação direta participante e a realização de entrevistas semiestruturadas). O produto desse trabalho de

investigação foi devidamente tratado pelos alunos e apresentado em francês e inglês à turma e às docentes envolvidas.

Foram realizados seminários complementares protagonizados por um especialista nos domínios da fotografia e arte digital, para apoiar as tarefas dos estudantes: o primeiro, realizado no início da experiência, abordou os pressupostos do valor documental da fotografia; o segundo, desenvolvido posteriormente, debruçou-se na explicitação do potencial organizativo do trabalho na plataforma Korsakow (fomentando-se a interdisciplinaridade, através da estética do hibridismo presente na linguagem da arte digital e a utilização das tecnologias da comunicação).

Inicialmente os grupos tiveram de encontrar um imigrante representativo da nacionalidade previamente selecionada, residente na cidade. Para isso, as redes sociais ajudaram no intercâmbio de informações e, adicionalmente, o Centro Local de Apoio à Integração dos Migrantes facilitou alguns contactos. O objetivo do primeiro encontro ou contacto consistiu na apresentação do projeto e na realização de uma entrevista, aplicando, deste modo, as competências profissionais previstas no perfil formativo dos estudantes. Paralelamente, elaboraram um registo fotográfico com a finalidade de documentar e dar a conhecer aspetos importantes do percurso da pessoa entrevistada, destacando facetas da sua personalidade. Posteriormente, os estudantes registaram por escrito a história da vida dos imigrantes. Estas tarefas foram também objeto de reflexão nas aulas de LE e constituíram uns dos elementos de avaliação dos alunos.

A última fase consistiu na escolha de um objeto particular ou de uma tradição significativa para o imigrante, cujo foco permitiria a problematização de um aspeto da cultura dessa pessoa a retratar, com recurso à linguagem própria dos filmes de animação a realizar pelos estudantes, sob a orientação de um docente. A situação sanitária e os constrangimentos decorrentes da pandemia que se abateram no período de implementação do projeto, exigiram uma revisão da metodologia delineada. Nesse sentido, a exploração da cultura, os elementos materiais e a cenografia digital, tendo por referência os dados recolhidos junto dos entrevistados, foram assegurados pelo desenvolvimento de um *storyboard* de histórias fictícias elaboradas pelos estudantes. Para o efeito, utilizaram as fotografias captadas anteriormente e efetuaram novas pesquisas para garantir uma ilustração mais fidedigna das narrativas ficcionadas. Em guisa de conclusão projetual, todo o material produzido, em diferentes meios e linguagens, foi organizado no sistema Korsakow traduzindo-se na criação de um documentário dinâmico e interativo do projeto, sob a direção de um especialista em arte digital. O resultado deste projeto e as consequentes indagações

investigativas estão disponíveis no *site* do JASM, nas redes sociais e serão objeto de exposições, projeções em eventos e publicação num *e-book*.

Avaliação

A experiência encetada baseia-se no *design* de método de avaliação misto. Os dados quantitativos foram coletados no início, recorrendo a testes de compreensão e de expressão oral e escrita. Um teste de avaliação do nível de língua foi aplicado, em cada LE, à equipa dos alunos envolvidos (20) e aos restantes colegas da turma (12). Os testes foram desenvolvidos de acordo com os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, para a compreensão e a produção escrita e oral. Foram inspirados nos testes DELF, DALF e TOEFL. Os tempos de resposta foram verificados para cada bloco de competências.

Os dados qualitativos foram reunidos por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante. De seguida, foi realizado um segundo momento de avaliação, com base na troca de experiências entre os alunos envolvidos no projeto e os seus colegas, a fim de verificar as suas motivações em relação ao progresso.

Com a crise do COVID-19, a avaliação final foi igualmente qualitativa (alicerçada numa entrevista, realizada por alunos e professores). Todos os dados qualitativos foram analisados descritivamente.

Considerações finais

No presente artigo, discorremos sobre os desafios com que o ES, e particularmente o Ensino de LE, se depara atualmente. Desafios esses motivados pela evolução dos tempos que inevitavelmente terão que acompanhar o desenvolvimento vertiginoso das Tecnologias de Informação e Comunicação e da Sociedade do Conhecimento em que vivemos. A estes, junta-se a atual conjuntura pandémica provocada pela COVID-19 e que levou ao confinamento de grande parte da população. Esta situação teve, naturalmente, repercussões na comunidade educativa, que prontamente recorreu a um ensino de emergência, não presencial, tendo exigido uma reorganização e adaptação por parte dos professores e alunos a novas dinâmicas de interação e construção de aprendizagens.

Hoje em dia, o modelo de ensino tradicional, assente na transmissão de informação, na memorização e reprodução de conhecimentos tornou-se obsoleto. Tal como se foi problematizando ao longo destas páginas, pretende-se um processo de co-construção de competências, no qual o aluno é chamado a intervir como agente ativo das suas aprendizagens, preferencialmente em

colaboração com os seus pares e em contextos que se aproximam, tanto quanto possível, de situações reais de comunicação.

Para tal, os pressupostos estéticos da arte digital assumem-se como um *leitmotiv* em torno do qual decorre o processo de ensino/aprendizagem, sendo que as interações e negociações entre os aprendentes e a comunidade envolvente potenciam experiências efetivas (e muitas vezes afetivas), concretas e inovadoras em termos de comunicação, como as que assistimos e aparecem subscritas por Berriz, Wager & Poey (2018, p. 12):

> The arts are an integral part of our lives that represent our values, connect us with one another, provide avenues for research and learning, stimulate our imagination, and provide us with a sense of agency to create positive impact in our communities and the larger world. In addition to the richness of the process, a final product/performance also plays an important role in community building. (...)
>
> The arts are more than an added benefit in any educational context; they are foundational literacies that engage participants in the process of observing, connecting, finding solutions, making meaning, and communicating/expressing (...). In a world fraught with challenges, it is helpful to have art to help us understand, translate, and transform both our place in the world and our vision of a better future (GREENE, 1995).

À luz destas disposições, agora reforçadas pelas vicissitudes e idiossincrasias adotadas em resposta às contingências do período, o projeto JASM ganhou um novo impulso e importância num momento de emergência de literacia digital. Os alunos do 1.º ciclo de estudos em Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Viseu envolveram-se num trabalho de projeto que define os intervenientes, o faseamento e os procedimentos ajustados: mormente a observação, o estabelecimento de relações interpessoais, reflexão, procura de soluções, execução e avaliação; em suma, os estudantes cooperaram no sentido de, criativamente, mobilizarem competências interdisciplinares que lhes permitiram criar narrativas multilineares, recorrendo à plataforma *Korsakow*, enquanto progrediam na aprendizagem do francês e do inglês.

Referências

Amelia, L. & Abidin, M. (2018). Young ESL Learners' Perception on the Effects of Using Digital Storytelling Application in English Language Learning. *Pertanika Jornal Social Sciences & Humanities*, 26 (T), p.179 – 198.

Bada, S.& Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory, *Journal of Research & Method in Education*, *5*(6), p.66-70.

Bence, P. (2017). *The use of narratives in teaching English as a Foreign Language to young learners: Teacher's Perceptions and Practices*. Master's Thesis. JJ. Strossmayer University of Osijek.

Berriz, B., Wager, A. & Poey, V. (2018). Introduction - Bienvenidos. *In*: Berriz, B., Wager, A.; Poey, V. (Org.). *Art as a Way for Emergent Bilingual Youth: Foundation for Literacy in PreK-12 Schools,* New York, NY: Routledge, p. 1-24.

Brown, S. (2018) Voices of Multilingual Learners. *Art as a Way of Talking for Emergent Bilingual Youth: A Foundation for Literacy in PreK-12 Schools*.7(8), p. 10 -20.

Carillo-Garcia, M. & Martiínez-Ezquerro, A. (2018). Neurodidáctica de la Lengua y la Literatura, *Revista Iberoamericana de Educación*, *78* (1), p.149-164.

Chatterjee, P., Mishra, Deepanjali, Padhi, L., Ojha, J., Al-Absi, A. & Sain, M. (2019). Digital Story-Telling: A Methodology of Web Based Learning of Teaching of Folklore Studies, *In*: 21st International Conference on Advanced Communication Technology (ICACT) 2019, Pyeong Chang Kwangwoon_Do, Korea (South), p. 573-578.

Cloquet, I. (2017). L'art au service de l'apprentissage du français langue étrangère. *Synergie France*, 11, p. 191-201.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2007). *Mil Planaltos: capitalismo e esquizofrenia 2*. Lisboa: Assírio&Alvim.

Delplancq, V., Costa Lopes, A., Rego, B., Fidalgo, S. & Relvas, S. (2018). Use of cyberspace resources for foreign language learning in higher education. *In*: Edulearn18 Conference 2018, Palma Mallorca, Spain. Proceedings, p. 0452-0458.

Eliot, T.S. (1991) The Three Senses of 'Culture'. *Notes Towards the Definition of Culture*. London: Faber.

European Commission. (2020). *Shaping Europe's Digital Future*. Publications Office of the European Union.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2010). The Teacher as Designer. Pedagogy in the new media age. E-Learning and Digital Media, vol. 7, n. º 3, p. 200-222.

Kramsch, C. (2006). Culture in Language Teaching. In Andersern et al. (Org.). *Culture in Language Learning*. H. L. Aarhus: Aarhus University Press.

Paniagua, A. & Istance, D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.

Sinnaya, P., Rathner, J., Loton, D., Klein, R. & Hartley, P. (2019). A combination of active learning strategies improves student academic outcomes in first-year paramedic bioscience, *Advances in Physiology Education*, 43(2), p. 233-240.

Santos, J., Figueiredo, A., Vieira, M. (2019). Innovative pedagogical practices in higher education. *Nurse Education Today*, Elsevier, 72, p.12-17.

Vinogradova, P. (2017). Teaching with digital stories for student empowerment and engagement. In: Carrier, M., Damerow, R., Bailey, K. (Org.). *Digital Language Learning and Teaching: Research, Theory, and Practice.* p. 127-140.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Agrado en el uso de la mnemotecnia de la palabra clave

Likeing in the use of the keyword mnemonic

Aitziber Goñi-Artola(0000-0001-9109-2315), María Ángeles González (0000-0001-9820-3268)*, Alfredo Campos (0000-0002-4191-4648)**.

*Universidade da Coruña, **Universidade de Santiago de Compostela

Autor de contacto: Aitziber Goñ-Artola, aitziber.goni@udc.es

Resumo

La mnemotecnia de la palabra clave es una mnemotecnia basada en imágenes mentales que, principalmente, se ha empleado para el aprendizaje de vocabulario de un segundo idioma. En esta investigación se quería saber si existían diferencias en el agrado entre los diferentes grupos de aprendizaje. Estos cuatro grupos eran: grupo repetición y palabras clave generadas por participantes, palabras clave generadas por experimentadores y palabras clave generadas por compañeros. Para ello se emplearon 424 alumnos de entre 14 y 18 años de la provincia de A Coruña. Una vez realizaron las tareas de aprendizaje y recuerdo empleando el método correspondiente los participantes cubrieron un cuestionario denominado "valoración de la estrategia de aprendizaje empleada", donde se les preguntaba acerca del agrado que les había producido el método de aprendizaje empleado. Para averiguar si existían diferencias entre las diferentes maneras de aprender se realizó un ANOVA de un solo factor, de 4 grupos. Se encontraron diferencias significativas en el agrado entre el método de repetición y los métodos mnemónicos. El método de repetición mostraba un agrado significativamente inferior a los demás grupos. No se encontraron diferencias entre los grupos que emplearon la mnemotecnia de la palabra clave.

Palavras-chave: mnemotecnias, aprendizaje de segundos idiomas, imagenes.

Abstract

The keyword mnemonic is a mental image-based mnemonic that has mainly been used for learning vocabulary in a second language. This research wanted to know if there were differences in liking between the different learning groups. These four groups were: repetition group and participant-generated keywords, experimenter-generated keywords, and peer-generated keywords. For this, 424 students between 14 and 18 years old from the province of A Coruña were employed. Once they had completed the learning and recall tasks using the corresponding method, the participants covered a questionnaire called "assessment of the learning strategy used", where they were asked about their satisfaction with the learning method used. To find out if there were differences between the different ways of learning, a 4-group, one-factor ANOVA was performed. Significant differences in liking were found between the repetition method and the mnemonic methods. The repetition method showed significantly lower liking than the other groups. No differences were found between the groups that used the keyword mnemonic.

Keywords: mnemonic, second language learning, imagery.

Las mnemotecnias se pueden definir como un conjunto de sistemas y reglas que estableciendo diferentes clases de relaciones asisten a la memoria (González et al., 2003; Scruggs & Mastropieri, 1990). La mnemotecnia de la palabra clave es una mnemotecnia basada en imágenes mentales. Esta mnemotecnia se ha empleado, principalmente, para el aprendizaje de vocabulario en un segundo idioma (Atkinson & Raugh, 1975; Levin et al., 1979; Merry, 1980; Raugh & Atkinson, 1975), aunque también se ha empleado para el aprendizaje de vocabulario de baja frecuencia en el idioma de uno mismo (Campos et al., 2013; Pressley & Levin, 1981; Levin et al., 1985), para vocabulario científico (Carney & Levin, 1998; Carney & Levin, 2008; Rosenheck et al., 1989), geográfico (Bednarz, 1995) o incluso vocabulario de negocios (Abdel-Majeed, 2000).La estrategia consta de dos fases. En una primera fase se vincula la palabra que se quiere aprender con una de sonido parecido en el idioma de uno mismo. Esta palabra de sonido parecido se denomina palabra clave, y es la que le da nombre a la mnemotecnia. En una segunda fase se forma una imagen mental entre la palabra clave y la traducción, en el idioma de uno, de la palabra que se quiere aprender (Campos et al., 2013; González et al., 2003). La técnica se basa en la Teoría de la Codificación Dual (TCD) donde a mayores de la codificación verbal la imagen mental provee una segunda e independiente codificación (Thomas & Wang, 1996). Fueron Michael R. Raugh y Richard C. Atkinson, dos investigadores de la Universidad de Stanford, quienes describieron por primera vez el método y acuñaron el término mnemotecnia de la palabra clave. En estos primeros trabajos emplearon la mnemotecnia para el aprendizaje del ruso y del español (Atkinson & Raugh, 1975; Raugh & Atkinson, 1975), demostrando su eficacia para el aprendizaje de ambos idiomas. Otros autores han querido estudiar la eficacia del método en otros idiomas como el alemán (Huffman & Hahn, 2017), español (Hall et al., 1981; Levin et al., 1979; Pressley & Levin, 1978; Pressley et al., 1981; Raugh & Atkinson, 1975), francés (Koksal, 2013; Merry, 1980), gallego (Campos et al., 2013, 2014), inglés (Baleghizadeh & Ashoori, 2010; Davoudi & Yousefi, 2016), italiano (Hogben & Lawson, 1994; Lawson & Hogben, 1998), latín (Campos, Amor et al., 2004a, 2004b; Pressley & Dennis-Rounds, 1980; Shapiro & Waters, 2005), lituano (Miyatsu & McDaniel, 2019), swahili (Dikmans et al., 2020) o euskera (Goñi-Artola et al., 2020) entre otros.Una de las variables que se ha estudiado en relación con la mnemotecnia de la palabra clave ha sido la manera de generar la palabra clave. Una de las primeras cuestiones que trató Atkinson (1975) fue acerca de quién debía generar la palabra clave, si debían facilitarla los investigadores o eran los participantes en los experimentos los que debían generarla. Este debate ha sido tratado en diferentes

trabajos con desigual resultado. Algunos autores han encontrado mejores resultados cuando son los investigadores los que facilitan la palabra clave (Atkinson & Raugh, 1975; Hall et al., 1981; Thomas & Wang, 1996). Según Goñi-Artola et al. (2020) esto podría deberse a que el estudiante solo debe preocuparse del aprendizaje, y no pierde el tiempo intentando buscar las palabras clave, sobre todo cuando el tiempo es determinado y limitado. En otros trabajos los mejores resultados se han obtenido cuando eran los propios participantes en el estudio los que generaban la palabra clave (Roberts & Kelly, 1985; Thomas & Wang, 1996), según Goñi-Artola et al. (2020) probablemente debido a que al ser el estudiante el que genera las palabras clave en el momento del aprendizaje estas palabras son significativas para el individuo. Incluso hay trabajos donde no se han encontrado diferencias entre las dos maneras de generar la palabra clave (Hall, 1988; Shapiro & Waters, 2005). Tratando de ofrecer un poco de claridad en torno a este debate, un grupo de científicos propuso una nueva manera de generar las palabras clave (Amor, 2002; Campos, Amor et al., 2004a, 2004b; Campos, González et al., 2004). La novedad de este nuevo procedimiento residía en que era un grupo de alumnos con características socioeducativas similares a los participantes en los experimentos los que generaban las palabras clave. De esta manera, las palabras serían las mismas o similares a las que escogieran los participantes, y se evitarían inconvenientes relacionados con las palabras clave escogidas por el experimentador. A la hora de emplear una mnemotecnia no solo es importante la eficacia de la misma a la hora del recuerdo. También debemos considerar si la estrategia es valorada positivamente por los usuarios de las mismas. Goñi-Artola y González (2015a, 2015b) quisieron ver cómo los alumnos percibían y valoraban la mnemotecnia de la palabra clave en comparación con el método de repetición. Los alumnos debían considerar cuan fácil y agradable les resultaba la mnemotecnia en comparación con el método de repetición. Cuando los alumnos empleaban listas cortas, como cuando empleaban listas largas, la mnemotecnia de la palabra clave fue estimada como más fácil y agradable. Singer (1997) señalaba la importancia de la motivación en el aprendizaje de idiomas, y afirmaba que el mejor argumento a favor del uso de la mnemotecnia de la palabra clave era que los alumnos disfrutaban aprendiendo con ella. En esta investigación deseábamos saber si había diferencia significativa en el agrado que le producen a los participantes los diferentes métodos de presentación de las palabras clave, y la diferencia entre el agrado que produce el método de repetición y el de la mnemotecnia de la palabra clave.

Método

Participantes

En este estudio han participado 424 alumnos de entre 14 y 18 años de edad de 3º y 4º de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) de la provincia de A Coruña. El grupo tenía una media de edad de 15.00 años y una desviación típica de .87 años. Participaron un total de 198 hombres y 226 mujeres.

Material

Se ha empleado un cuestionario denominado "valoración de la estrategia de aprendizaje presentada". Este cuestionario incluía un ítem que hacía referencia al agrado que les producía la estrategia de aprendizaje que habían empleado. Para contestar, los participantes debían emplear una escala tipo Likert de 7 niveles donde 1 era mínimo agrado y 7 era máximo agrado.

También se ha utilizado una lista de 28 palabras en euskera, sus correspondientes palabras clave y la traducción al castellano de cada una de las palabras en euskera. También una frase interactiva que relacionaba la traducción al castellano de las palabras en euskera con la palabra clave.

Procedimeinto

Lo primero que se realizó fue la selección de palabras. Del libro Normas de Imaginabilidad (Valle, 1998), dentro del apartado Orden Decreciente, se seleccionaron 1 de cada 10 palabras. Estas palabras debían tener un valor de imagen mayor que 5.20 o menor de 4.21. Se eliminaron todas las que no fueran un sustantivo.

Una persona bilingüe euskera-castellano tradujo todos los sustantivos. Todas las palabras que sonasen o se escribiesen de forma semejante en euskera o castellano fueron desestimadas. Para cada una de las palabras en euskera se creó su palabra clave. Esta palabra clave debía ser lo más concreta posible, que sonase lo más parecido posible a la palabra en euskera y que, preferiblemente, empezase por la misma sílaba. Se rechazaron las palabras clave que coincidían con alguna de la lista inicial, las palabras que sonaban parecido en ambos idiomas y las palabras en euskera que no tuvieran palabra clave. Se logró una lista final de 135 sustantivos, de los que se seleccionaron 48 al azar (24 altos en imagen y 24 bajos en imagen).

Para obtener las palabras clave de los compañeros se trasladó la lista a un grupo de estudiantes de características socioeducativas similares al grupo de participantes. El grupo lo componían alumnos de 3º y 4º de la ESO de un instituto de la ciudad de A Coruña. Estos alumnos

debían crear palabras clave y frases interactivas para cada una de las palabras que se habían facilitado. Se eligieron las palabras clave y frases interactivas más frecuentes. De las 48 palabras se seleccionaron 28 palabras (14 altas y 14 bajas en imagen). Estas serían las palabras que forman la lista de aprendizaje para esta investigación. Se crearon las diapositivas correspondientes.

Una vez que se dispuso de la lista de aprendizaje se acudió a los institutos para llevar a cabo la tarea de aprendizaje y recuerdo. A las diferentes aulas se les asignó un método de aprendizaje: repetición, mnemotecnia de la palabra clave empleando palabras clave creadas por los investigadores, creadas por los participantes o creadas por los compañeros. En la fase de aprendizaje, en cada una de las aulas se explicó en qué consistía el método de aprendizaje que debían emplear y se pasaron las diapositivas. Cada una de las diapositivas estuvo 15 segundos en pantalla y uno de los experimentadores la leía dos veces. Una vez realizada la tarea de aprendizaje a cada uno de los participantes se les facilitó la "valoración de la estrategia de aprendizaje presentada", un cuestionario donde los participantes reflejarían su agrado hacia la estrategia de aprendizaje que habían aplicado.

Resultados

Para averiguar si había diferencia en agrado entre los diferentes grupos, efectuamos un ANOVA de un solo factor, de 4 grupos (1 grupo de repetición y 3 grupos de palabra clave). La variable dependiente fue el agrado. Las medias y desviaciones típicas de los distintos grupos se encuentran en la Tabla 1.

Tabla 1

Medias y Desviaciones Típicas de Agrado Obtenidas por los Distintos Grupos que Aprendieron Mediante la Mnemotecnia de la Palabra Clave (Participantes, Experimentadores, y Compañeros) y el Método de Repetición

Grupos	*M*	*SD*
Participantes	4.34	1.50
Experimentadores	4.37	1.50
Compañeros	4.63	1.43
Repetición	3.69	1.60

Los resultados del ANOVA indicaron que existían diferencias significativas en las puntuaciones de los distintos grupos en agrado, $F(3, 419) = 7.68$, $p < .001$, $\acute{\eta}^2_p = .05$, potencia = .99.

Para analizar las diferencias por pares entre los grupos, utilizamos el método de Scheffe, y encontramos que el método de repetición tenía un agrado significativamente inferior a los demás grupos de mnemotecnia de la palabra clave. Se encontraron diferencias significativas entre el grupo repetición y participantes (p = .03), repetición y experimentadores (p = .01), y repetición y compañeros (p < .001). No se han encontrado diferencias significativas entre los distintos métodos de la mnemotecnia de la palabra clave.

Discusión

El objetivo de este trabajo era ver si existían diferencias significativas en el agrado que les producen a los participantes los diferentes métodos de generar las palabras clave y el método de repetición. Tal y como sucede en los trabajos de Goñi-Artola y González (2015a, 2015b) se encontró que aprender con el método de repetición tenía un agrado significativamente inferior que aprender empleando la mnemotecnia de la palabra clave con palabras clave generadas por los participantes, generadas por compañeros y generadas por los experimentadores. Los resultados también muestran que no se encontraron diferencias significativas en el agrado entre los diferentes métodos que empleaban la mnemotecnia de la palabra clave.

Stalder y Olson (2011) encontraron resultados similares en su trabajo. Los participantes en su estudio informaron que las mnemotecnias hacían que el material fuera más divertido, que mejoraban el aprendizaje y la motivación y, sugerían, que deberían ser facilitadas por más docentes.

La mnemotecnia de la palabra clave es un método que ha demostrado ser eficaz para el aprendizaje de vocabulario en segundos idiomas. A la hora de aprender un idioma no solamente importa que el método sea eficaz, sino que sea el método de elección por parte de los alumnos. Por eso es importante que el método de aprendizaje sea valorado positivamente por los usuarios de los mismos. Tal y como resalta Hauptmann (2004) en su trabajo, la motivación es quizás la preocupación más importante para los profesores de idiomas y siempre intentan incluir actividades de motivación en su clase, incluso cuando su valor de aprendizaje real es mínimo. Eso ha sucedido en este trabajo, que la mnemotecnia de la palabra clave ha resultado ser más agradable que el método de repetición.

Referencias

Abdel-Majeed, M. M. (2000). The keyword method: A powerful memory aid to vocabulary learning in the EFL classroom (An Experimental Study). *The E.R.C. Journal, 17*, 9-27. doi: 10576/8180

Amor, A. (2002). *Mnenotecnia de la palabra clave con palabras altas y bajas en imagen: Eficacia del modo de generar la palabra clave*. (Tesis doctoral). Universidad de A Coruña, A Coruña.

Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist, 30*, 821-828. doi: 10.1037/h0077029

Atkinson, R. C., & Raugh, M. R. (1975). An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 1*, 126-133. doi: 10.1037/0278-7393.1.2.126

Baleghizadeh, S., & Ashoori, A. (2010). The effect of keyword and word-list methods on immediate vocabulary retention of EFL learners. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS), 30*, 251-261.

Bednarz, S. W. (1995). Using mnemonics to learn place geography. *Journal of Geography, 94*, 330-338. doi: 0.1080/00221349508979737

Campos, A., Amor, A., & González, M. A. (2004a). Drawing-assisted strategies in keyword mnemonics. *Studia Psychologica, 46*, 211-218.

Campos, A., Amor, A., & González, M. A. (2004b). The importance of the keyword-generation method in keyword mnemonics. *Experimental Psychology, 51*, 125-131. doi: 10.1027/1618-3169.51.2.125

Campos, A., González, M. Á., & Amor, Á. (2004). Different strategies for keyword generation. *Journal of Mental Imagery, 28*(3 & 4), 51-58

Campos, A., Rodríguez-Pinal, M. D., & Pérez-Fabello, M. J. (2013). Aprendizaje del idioma gallego mediante la mnemotecnia de la palabra clave, en personas bilingües, altas y bajas en control de imagen. *Revista de Investigación en Educación, 11*(2), 50-59.

Campos, A., Rodríguez-Pinal, M. D., & Pérez-Fabello, M. J. (2014). Receptive and productive recall with the keyword mnemonics in bilingual students. *Current Psychology, 33*, 64-72. doi: 10.1007/s12144-013-9197-y

Carney, R. N., & Levin, J. R. (1998). Coming to terms with the keyword method in introductory psychology: A "neuromnemonic" example. *Teaching of Psychology, 25*, 132-134. doi: 10.1207/s15328023top2502_15

Carney, R. N., & Levin, J. R. (2008). Conquering mnemonophobia, with help from three practical measures of memory and application. *Teaching of Psychology, 35*, 176-183. doi: 10.1080/00986280802186151

Davoudi, M., & Yousefi, D. (2016). The effect of keyword method on vocabulary retention of senior high school EFL learners in Iran. *Journal of Education and Practice, 7*(11), 106-113.

Dikmans, M. E., van den Broek, G. S. E., & Klatter-Folmer, J. (2020). Effects of repeated retrieval on keyword mediator use: Shifting to direct retrieval predicts better learning outcomes. *Memory*, *28*, 908-917 doi: 10.1080/09658211.2020.1797094

González, M. A., Amor, A., & Campos, A. (2003). *La mnemotecnia de la palabra clave*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.

Goñi-Artola, A., González, M. A., & Campos, A. (2020). Aprendizaje de palabras en euskera, altas y bajas en imagen, mediante la mnemotecnia de la palabra clave. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 7*, 37-47. doi: 10.17979/reipe.2020.7.1.6248.

Goñi-Artola, A., & González, M.A. (2015a). Valoración de la mnemotecnia de la palabra clave para el aprendizaje de vocabulario en euskera: listas cortas de palabras. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, (01)*, 97-100. doi:10.17979/reipe.2015.0.01.522

Goñi-Artola, A., & González, M.A. (2015b). Valoración de la mnemotecnia de la palabra clave para el aprendizaje de vocabulario en euskera: listas largas de palabras. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, (01)*, 105-108. doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.537

Hall, J. W., Wilson, K. P., & Patterson, R. J. (1981). Mnemotechnics: Some limitations of the mnemonic keyword method for the study of foreign language vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 73*, 345-357. doi: 10.1037/0022-0663.73.3.345

Hauptman, J. (2004). *The effect of the integrated keyword method on vocabulary retention and motivation*. Ph.D. Thesis. University of Leicester, Leicester, Reino Unido.

Hogben, D., & Lawson, M. J. (1994). Keyword and multiple elaboration strategies for vocabulary acquisition in foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 367-376. doi: 10.1006/ceps.1994.1027

Huffman, W. B., & Hahn, S. (2017). Investigating optimal memory enhancement procedures in foreign language learning. *Applied Cognitive Psychology, 31*(5), 539 545. https://doi.org/10.1002/acp.3351

Koksal, O. (2013). The impact of the keyword method on vocabulary learning and retention in preparatory French classes in higher education. *International Journal of Academic Research, 5*(5), 393–400. https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-5/b.61

Lawson, M. J., & Hogben, D. (1998). Learning and recall of foreign-language vocabulary: Effects of a keyword strategy for immediate and delayed recall. *Learning and Instruction, 8*, 179-194. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(97)00016-9

Levin, J. R., Dretzke, B. J., Pressley, M., & McGivern, J. E. (1985). In search of the keyword method/vocabulary comprehension link. *Contemporary Educational Psychology, 10*, 220-227. https://doi.org/10.1016/0361-476X(85)90018-9

Levin, J. R., Pressley, M., McCormick, C. B., Miller, G. E., & Shriberg, L. K. (1979). Assessing the classroom potential of the keyword method. *Journal of Educational Psychology, 71*, 583-594. https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.5.583

Merry, R. (1980). The keyword method and children's vocabulary learning in the classroom. *British Journal of Educational Psychology, 50*, 123-136. https://doi.org/10.1111/j.20448279.1980.tb02438.x

Miyatsu, T., & McDaniel, M. A. (2019). Adding the keyword mnemonic to retrieval practice: A potent combination for foreign language vocabulary learning? *Memory & Cognition, 47*(7), 1328-1343. https://doi.org/10.3758/s13421-019-00936-2

Pressley, M., & Dennis-Rounds, J. (1980). Transfer of a mnemonic keyword strategy at two age levels. *Journal of Educational Psychology, 72*, 575-582. https://doi.org/10.1037/00220663.72.4.575

Pressley, M., & Levin, J. R. (1978). Developmental constraints associated with children's use of the keyword method of foreign language vocabulary learning. *Journal of Experimental Child Psychology, 26*, 359-372. https://doi.org/10.1016/0022-0965(78)90014-0

Pressley, M., & Levin, J. R. (1981). The keyword method and recall of vocabulary words from definitions. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 7*, 72-76. https://doi.org/10.1037/0278-7393.7.1.72

Pressley, M., Samuel, J., Hershey, M. M., Bishop, S. L., & Dickinson, D. (1981). Use of a mnemonic technique to teach young children foreign language vocabulary. *Contemporary Educational Psychology, 6*, 110-116. https://doi.org/10.1016/0361476X(81)90039-4

Raugh, M. R., & Atkinson, R. C. (1975). A mnemonic method for the learning of a second language vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 67*, 1-16. https://doi.org/10.1037/h0078665

Roberts, J., & Kelly, N. (1985). The keyword method: An alternative vocabulary strategy for developmental college readers. *Literacy Research and Instruction, 24*(3), 34-39. https://doi.org/10.1080/19388078509557830

Rosenheck, M. B., Levin, M. E., & Levin, J. R. (1989). Learning botany concepts mnemonically: Seeing the forest and the trees. *Journal of Educational Psychology, 81*, 196-203. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.196

Shapiro, A. M., & Waters, D. L. (2005). An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning. *Language Teaching Research, 9*, 129-146. https://doi.org/10.1191/1362168805lr151oa

Singer, G. (1977). Enjoying vocabulary learning in junior high: The keyword method. *Canadian Modern Language Review*, *34*(1), 80-87.

Stalder, D. R., & Olson, E. A. (2011). T for Two: Using mnemonics to teach statistics. *Teaching of Psychology, 38*(4), 247–250. https://doi.org/10.1177/0098628311421321

Thomas, M. H., & Wang, A. Y. (1996). Learning by the keyword mnemonic: Looking for long-term benefits. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 2*, 330-342. https://doi.org/10.1037/1076-898X.2.4.330

Valle, A. F. (1998). *Normas de imaginabilidad*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Medidas recientes de orientación espacial: Una revisión

Recent measures in spatial orientation: An overview

Alfredo Campos (http://orcid.org/000-0002-4191-4648) *, María José Pérez-Fabello (http://orcid.org/0000-0003-2856-4038) **, Diego Campos-Juanatey (http://orcid.org/ 000-0003-3889-1657) ***

*Universidade de Santiago de Compostela, **Universidade de Vigo, *** Universidade da Coruña

Autor de contacto: Alfredo Campos. Alfredo.campos@usc.es

Resumen

La orientación espacial tiene una gran importancia en nuestras vidas para poder desplazarnos. En esta investigación se efectuó una búsqueda de los test sobre orientación espacial que se han publicado en todo el mundo desde el año 2010 hasta el año 2020. La búsqueda se efectuó en dos bases de datos: PsycInfo y Medline. En la base de datos PsycInfo se encontraron 54 referencias, y en la base de datos Medline, se encontraron 7 referencias. Además de estas referencias, revisando manualmente las bibliografías de los artículos, se han encontrado 3 nuevas referencias. Posteriormente, aplicando a estas referencias los criterios de inclusión y exclusión, nos hemos quedado con 7 referencias y 8 test, en total. A continuación, se efectuó una descripción de las características de cada test, y de su fiabilidad y validez. Finalmente, se realizó un juicio de valor de las ventajas e inconvenientes que tiene cada uno de los test.

Palabras clave: orientación espacial, imagen espacial, rotación de imágenes, mapas.

Abstract

Spatial orientation has a huge impact on our lives in terms of our ability to move around in our surroundings. This study performed a search on spatial orientation tests published worldwide in two databases, PsycInfo and Medline, from the year 2010 to 2020. The PsycInfo database yielded 54 references, and the Medline database 7 references. In addition to these references, the bibliographies of each of the articles was reviewed manually, yielding 3 new references. Following the application of the inclusion and exclusion criteria, a total of 7 references and 8 tests were selected. The characteristics, reliability, and validity of each test were described. Finally, the advantages and drawbacks of each test were appraised.

*Keywords:*spatial orientation, spatial imagery, imagery rotation, maps.

Las imágenes mentales juegan un papel decisivo en muchas actividades cognitivas (Campos & Campos-Juanatey, 2019; Campos & González, 2017; Paivio, 1971; Pérez-Fabello & Campos, 2017; Pérez-Fabello et al., 2018; Richardson, 1969). Están relacionadas con las habilidades de muchas profesiones como el deporte (Campos et al., 2016), los estudios de Bellas Artes (Pérez-Fabello et al., 2018), los estudios de música (Campos & Fuentes, 2016), o de arquitectura (Campos-Juanatey & Campos, 2019), etc.

Distintas investigaciones (Campos & Campos-Juanatey, 2019, 2020a, b; Kozhevnikov & Hegarty, 2001) indican que la habilidad para rotar imágenes espaciales está muy relacionada con la habilidad espacial, ya que la habilidad de orientación espacial, sobre todo la habilidad de orientarse en los mapas es muy parecida a la habilidad de rotar imágenes mentales, o dicho de otra forma, para orientase en el espacio (en una ciudad, por ejemplo) hay que hacer un mapa mental del lugar, y para orientarse en un mapa, hay que acoplar el mapa real con el mental y con la realidad, para lo que, en muchas ocasiones, hay que hacer rotaciones mentales.

Dada la importancia que tiene la orientación espacial en nuestro comportamiento diario, en esta investigación deseábamos hacer una revisión de todos los test sobre orientación espacial que se han publicado desde el año 2010 hasta el año 2020.

Método

En primer lugar, se creó una lista de palabras clave que pudiesen describir lo que se deseaba encontrar. Las palabras fueron: “Spatial and Orientation and Test”, y se buscaron en dos bases de datos: PsycInfo y Medline. En la base de datos PsycInfo se encontraron 54 referencias, y en la base de datos Medline, se encontraron 7 referencias. Además de estos resultados, mirando las bibliografías de los artículos, se han encontrado 3 nuevas referencias.

Los criterios que hemos establecido de inclusión fueron los siguientes: Que fuesen test. Que midiesen orientación espacial. Que fuesen test de papel y lápiz, o fáciles de aplicar, y sin mucho costo. Que pudiesen ser aplicables a la población normal. Que estuviesen publicados entre el año 2010 y el año 2020.

Los criterios de exclusión fueron los siguientes: Los test que no midiesen con claridad la orientación espacial. Que utilizasen aparataje o fuesen costosos o difíciles de aplicar. Que se centrasen únicamente en un tipo determinado de población, por ejemplo, test para individuos con algún determinado trastorno psicológico. Que estuviesen publicados en años que no correspondían a los establecidos.

Resultados

Una vez que se aplicaron a las referencias los criterios de inclusión y exclusión, se encontró que, de las referencias encontradas en el PsycInfo, sólo cumplían los criterios 3 referencias, y de las referencias extraídas de Medline, sólo 1 cumplía los criterios. Mediante búsqueda a través de otros artículos se encontraron 3 referencias que cumplían los criterios. Se consiguieron 7 referencias y 8 test en total.

A continuación, analizamos las referencias seleccionadas (los test), desde los más antiguos a los más actuales:

El Questionnaire on Spatial Representation (Pazzaglia & De Beni, 2001) es una versión modificada del Questionario di Orientamento Spaziale (Pazzaglia et al., 2000). Consta de once ítems que se refieren a la facilidad o dificultad que tiene el individuo para orientarse en un espacio. Por ejemplo: "Cuando te encuentras en un entorno natural abierto (en el campo, en las montañas o en la playa). Te vienen espontáneamente los puntos cardinales, es decir, dónde está el norte, el sur, el este y el oeste?". Cada ítem se puntúa en una escala de 1 = nada, a 5 = muchísimo.

Pazzaglia et al. (2000) encontraron que la fiabilidad, mediante el método de las dos mitades, del Questionnaire on Spatial Representation, tenía un Spearman-Brown de .75. También encontraron 5 factores en el análisis factorial. Las alfas de Cronbach encontradas en los tres primeros factores fueron: .76, .75, y .62, respectivamente. Campos et al. (2019) tradujeron el test al español, utilizaron para el estudio del test un grupo de 114 estudiantes universitarios de la Facultad de Bellas Artes (Pontevedra, España) y encontraron un alfa de Cronbach de .78, y cuando retiraron el ítem 7b (que mide recuerdo verbal), el alfa de Cronbach fue de .83.

La *Santa Barbara Sense of Direction Scale* (SDSOD; Hegarty et al., 2002) es una escala de autoinforme que consta de 15 afirmaciones que miden el juicio de una persona de su habilidad de orientación especial. Ejemplos de ítems son los siguientes: "Por lo general, puedo recordar una nueva ruta después de haberla recorrido una sola vez", o "Disfruto leyendo mapas". Las puntuaciones pueden oscilar entre 1 = Totalmente de acuerdo, a 7 = Totalmente en desacuerdo. La mitad de los ítems son afirmaciones positivas y la mitad son afirmaciones negativas. Las puntuaciones de los ítems positivos se invirtieron. A mayor puntuación, mayor sentido de la dirección.

La fiabilidad test-retest, después de 40 días, fue de .91. El test correlacionó .28, $p < .01$, con el Object Perspective Test (Kozhevnikov & Hegarty, 2001), y .19, $p < .05$, con el Map Perspective Test (Kozhevnikov & Hegarty, 2001).

El *Object Perspective Test* (Kozhevnikov & Hegarty, 2001) consta de 7 objetos (coche, semáforo, señal de stop, gato, planta, y árbol) que están dibujados en un folio A4, que se fija a la pared, directamente delante de cada participante y está visible en todo momento. Cada participante recibe un folleto de respuestas con una página para cada una de las preguntas de la prueba. En cada pregunta se pide al participante que se imagine en la posición de un objeto, mirando para otro objeto, y se le pide que indique la dirección de un tercero. La página de la hoja de respuestas, para cada pregunta tiene dibujado un círculo, en el que el individuo está en el centro, al lado de un objeto, y el objeto frente al que se encuentra está marcado con una fleche hacia arriba (0º).

La tarea del sujeto en el Object Perspective Test consiste en dibujar una nueva flecha, marcando la dirección del objeto por el que se le preguntó. Por ejemplo, estás en una señal de STOP, mirando a la casa, y tienes que dibujar en el círculo, saliendo del centro, hacia dónde está el semáforo. A los participantes se les impide girar la hoja con los dibujos y también la hoja de respuesta.

A los individuos se le formulan 10 preguntas. La puntuación de cada ítem es la desviación en grados entre la respuesta del participante y la correcta desviación al objeto (error direccional absoluto). La puntuación total de cada participante es la media de todas las puntuaciones en el test.

Si un participante no apunta ninguna dirección hacia el objetivo, se le asigna una puntuación de 90º para ese ítem (es decir, desempeño al azar, ya que la desviación angular absoluta puede oscilar entre 0º y 180º.

El Object Perspective Test correlacionó .28, $p < .01$, con la *Santa Barbara Sense of Direction Scale* (SDSOD; Hegarty et al., 2002), y .72 $p <$. 01, con el Map Perspective Test (Kozhevnikov & Hegarty, 2001). La fiabilidad del Object Perspective Test fue de .82.

El *Map Perspective Test* (Kozhevnikov & Hegarty, 2001) consta de un folio A4 en el que hay un mapa que tiene 5 puntos de referencia (aeropuerto, hospital, parque, zoo, y universidad), y que está fijado a la pared, delante de cada participante. La forma de responder es la misma que para el test Object Perspective Test, es decir, el individuo tiene que poner una flecha indicando la dirección en la que se encuentra el objeto. La forma de corregir el test es la misma que para corregir el Object Perspective Test (comentado anteriormente).

El Map Perspective Test correlacionó .19, $p < .05$, con la *Santa Barbara Sense of Direction Scale* (SDSOD; Hegarty et al., 2002), y .72 $p <. 01$, con el Object Perspective Test (Kozhevnikov & Hegarty, 2001). La fiabilidad del Map Perspective Test fue de .82.

El Spatial Orientation Test (SOT; Army Air Forces, 1943) fue desarrollado por la Psychological Division de la Army Air Forces de Estados Unidos, y fue utilizado con pocas modificaciones hasta la finalización de la Segunda Guerra Mundial. Fue un material secreto (clasificado) hasta su aparición pública en la base de datos PsycTests (APA. 2011). El test fue utilizado para la selección de pilotos de las fuerzas aéreas de Estados Unidos, sobre todo en la Segunda Guerra Mundial. En el año 2017, Huang y Voyer, efectuaron el primer estudio del test.

El SOT original constaba de dos partes, en cambio, el estudio de Huang y Voyer (2017), en el que nos basamos, solo utilizó la segunda parte. Esta segunda parte mide la capacidad de leer y hacer coincidir mapas y fotografías aéreas. En cada página del test existe una sección de un mapa y cuatro fotografías aéreas. La escala de las fotografías aéreas es siempre diez veces mayor que la del mapa. Los mapas y las fotografías están siempre orientados al norte. Cada mapa está dividido en doce secciones con letras (de la A a la L).

La tarea del participante consiste en identificar en qué sección del mapa se encuentra la fotografía aérea, respondiendo de la A a la L (12 respuestas). Se presentan dos elementos de muestra para ver si el individuo comprendió las instrucciones, y para observer si comprendió todo el proceso.

La prueba consta de 48 ítems organizados en 6 grupos de 8 ítems cada uno. En la prueba original se permitió un tiempo de 3 minutos para completer cada conjunto de 8 elementos, siendo el total 18 minutos para toda la prueba. En cambio, Huang y Voyer (2017) dejaron un tiempo de 6 minutos para cada grupo, con un tiempo total de 36 minutos. La puntuación total se calculó sumando el número total de respuestas correctas, menos el número total de respuestas incorrectas, dividido entre 12, para contrarrestar las preguntas que se adivinaron por azar.

Huang y Voyer (2017) encontraron que el SOT tenía una consistencia interna, medida por el alfa de Cronbach, de .88. El SOT correlacionó .37, $p < .01$, con la *Santa Barbara Sense of Direction Scale* (SDSOD; Hegarty et al., 2001).

El Spatial Orientation Skills Test (SOST; Campos & Campos-Juanatey, 2020a) es un test formado por 30 ítems. Cada ítem consta de dos mapas, uno en posición de 0º (el modelo), y otro que varía de posición. 10 pares difieren en 0º entre sí, 10 difieren en 90º, y 10 difieren en 180º. En el mapa de la izquierda (el modelo) aparece un punto, que representa la posición del individuo

"usted está aquí", y delante del punto existe una línea que representa la posición del panel. Tanto el individuo como el panel están situados en una calle del mapa. El mapa de la derecha es el mismo que el de la izquierda, pero ampliado y girado. La tarea que se presenta consiste en que el individuo se desplace por el mapa de la izquierda para llegar a un punto indicado en negro en el mismo mapa, pero teniendo como referencia la posición del mapa de la derecha. Cada ítem tiene cuatro respuestas, es decir, el individuo tiene que ir: Hacia Adelante, hacia Atrás, a la Izquierda o a la Derecha. Los participantes disponen de 2 minutos para cubrir el test. La puntuación total del test se obtiene sumando los aciertos y restando los errores. Campos y Campos-Juanatey (2020a) obtuvieron un alfa de Cronbach de .83

Campos y Campos-Juanatey (2020a) encontraron que el Spatial Orientation Skills Test (SOST) correlacionó .35 ($p < .001$) con la Measure of the Ability to Form Spatial Mental Imagery (MASMI; Campos, 2009, 2013), .42 ($p < .001$) con el Mental Rotation Test (MRT; Vandenberg & Kuse, 1978), y -.09 con la versión española (Campos et al., 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973).

El Map Rotation Ability Test (MRAT; Campos & Campos-Juanatey, 2020b) consta de 30 ítems. Cada ítem está compuesto de dos mapas, el de la izquierda que es el modelo, y el de la derecha que es el mismo mapa que el modelo, pero puede estar girado, 0º, 90º, o 180º, (10 ítems están girados 0º, 10 ítems están girados 90º, y 10 ítems están girados 180º) y pueden ser iguales o simétricos (la mitad son iguales y la otra mitad son simétricos). "Igual" es cuando girando el mapa de la derecha sobre su eje se ve que es igual que el modelo, y es "simétrico" cuando, girando el mapa de la derecha sobre su eje no resulta el de la izquierda, sino que se ve el modelo como en espejo. Para que el mapa de la derecha se vea como el de la izquierda se necesita girarlo en 3D. La tarea del test consiste en decir si el mapa de la derecha de cada ítem es igual o simétrico del modelo. Se permiten dos minutos para completar el test. La puntuación total son los aciertos menos los errores. Campos y Campos-Juanatey (2020b) obtuvieron un alfa de Cronbach de .77.

Campos y Campos-Juanatey (2020b) también encontraron que el Map Rotation Ability Test (MRAT) correlacionó .42 ($p < .001$) con el Mental Rotation Test (MRT; Vandenberg & Kuse, 1978), .40 ($p < .001$) con la Measure of the Ability to Form Spatial Mental Imagery (MASMI; Campos, 2009, 2013), .35 ($p < .001$) con el Spatial Orientation Skills Test (SOST; Campos & Campos-Juanatey, 2020a), y .08 con la versión española (Campos et al., 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973). La diferencia entre las puntuaciones de las

mujeres (M = 10.18, SD = 5.38) y las de los hombres (M = 12.23, SD = 5.93) en el MRAT fue significativa, $t(255) = 2.78$, $p = .006$. Los hombres obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en la habilidad para rotar mapas que las mujeres.

El *Navigation Ability Test* (NAT; Gamba, et al. 2020) es un aparato que consta de tres caminos diferentes con 4 conos (20 x 15 cm.) cada uno. Cada camino es de un color diferente (amarillo, rojo y azul). Los conos están colocados regularmente sobre una alfombra verde de siete metros por siete metros. La tercera ruta, la de color azul, sirve para aumentar la dificultad de almacenamiento, pero no se puntúa.

Los participantes tienen que realizar dos tareas. En la Tarea 1 tienen que observar detenidamente y memorizar dos diferentes rutas (amarilla y roja). Después tienen que observar la ruta amarilla a una distancia de un metro y, posteriormente, recorrerla con los ojos cerrados.

En la tardea 2, los participantes tienen que pasear, con los ojos abiertos (navegación real), y después son invitados a repetir la misma ruta (color rojo) con los ojos cerrados. Los participantes tienen que repetir las secuencias tocando los mismos conos, en el mismo orden.

La puntuación final en el NAT es el número total de intentos correctos. La puntuación máxima que se puede obtener en el NAT es de 4 puntos en la Tarea 1, y de 4 puntos en la Tarea 2.

Discusión

A continuación analizamos las ventajas y las limitaciones que tienen los test de orientación espacial que aparecieron en el mundo desde 2010 hasta 2020. El *Questionnaire on Spatial Representation* (Pazzaglia & De Beni, 2001) tiene la limitación que es un cuestionario y que para medir la orientación hay que sacarle un ítem, ya que no mide orientación. La *Santa Barbara Sense of Direction Scale* (SDSOD; Hegarty et al., 2002) es una escala que tiene una alta fiabilidad, pero tiene el inconveniente de que es un cuestionario. El *Object Perspective Test* y el *Map Perspective Test* (Kozhevnikov & Hegarty, 2001) son dos test de rendimiento que tienen una buena fiabilidad.

El Spatial Orientation Test (SOT; Army Air Forces, 1943) es un test que se conoce desde el año 2011, se puede encontrar en la base de datos PsycTests (APA), pero solo hay un estudio de la segunda parte del test, el efectuado por Huang y Voyer (2017). Tiene el inconveniente de que es excesivamente largo (36 minutos) y que hay algunos autores que afirman que no mide orientación espacial.

El Spatial Orientation Skills Test (SOST) y *el Map Rotation Ability Test* (MRAT) (Campos & Campos-Juanatey, 2020a, b) son dos test de rendimiento, de fácil aplicación y poca duración

(dos minutos cada uno). Además, tienen una buena fiabilidad, aunque, el MRAT, más que orientación espacial mide rotación de mapas, que está relacionado con la orientación espacial. Estos dos test se pueden encontrar en la base de datos PsycTests (APA) o en ResearchGate. Finalmente, el *Navigation Ability Test* (NAT; Gamba, et al. 2020) tiene varias limitaciones: En primer lugar, se necesita un espacio muy amplio (una alfombra roja de 7 m. x 7 m.), en segundo lugar, es de aplicación individual, lleva tiempo pasarlo; y, en tercer lugar, no hay estudios sobre su fiabilidad y validez.

Referencias

American Psychological Association (APA). (2011). PsycTESTS database. American Psychological Association.

Army Air Forces, Aviation Cadet Classification Program. (1943). Spatial Orientation Tests. PsycTests database. https://doi.org/10.1037/t00126-000

Campos, A. (2009). Spatial imagery: A new measure of the visualization factor. *Imagination, Cognition and Personality, 29*, 31-39. https://doi.org/10.2190/IC.29.1.c

Campos, A. (2013). Reliability and percentiles of a measure of spatial imagery. *Imagination, Cognition and Personality, 32*, 427-431. https://doi.org/10.2190/IC.32.4.f

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2019). Do gender, discipline and mental rotation influence orientation on "You-Are-Here-Maps". *SAGE Open*, 1-7. https://doi.org/10.1177/2158244019898800

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2020a). Measure of spatial orientation ability. *Imagination, Cognition and Personality, 39*(4), 348-357. https://doi.org/10.1177/0276236619896268

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2020b). Measure of the ability to mentally rotate maps. *North American Journal of Psychology, 22*(2), 289-298

Campos, A., Campos-Juanatey, D., & Pérez-Fabello, M. J. (2019). Influencia de la imagen espacial y la rotación de imágenes en la representación espacial. En M. Peralbo, A. Risso, A. Barca, B. Duarte, L. Almeida, & J. C. Brenlla (Eds.). *Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 438-448). Servicio de Publicaciones da Universidade da Coruña.

Campos, A. & Fuentes, L. (2016). Musical studies and the vividness and clarity of auditory imagery. *Imagination, Cognition and Personality, 36*(1), 75-84. https://doi.org/10.1177/0276236616635985

Campos, A., & González, M. A. (2017). Importancia de las imágenes mentales en el pensamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 9*(2), 113-119.

Campos, A., González, M. A., & Amor, A. (2002). The Spanish version of the Vividness of Visual Imagery Questionnaire: factor structure and internal consistency reliability. *Psychological Reports, 90*, 503-506.

Campos, A., López-Araújo, Y., & Pérez-Fabello, M. J. (2016). Imágenes mentales utilizadas en diferentes actividades físicas y deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 16*(2), 45-50.

Campos-Juanatey, D., & Campos, A. (2019). Differences among Architecture undergraduates in the mental-map representation of a university library. *Journal of Architectural and Planning Research, 36*(2), 102-113.

Gamba, P., Guidetti, R., & Guidetti, G. (2020). Navigation Ability Test: A new specific test to asses spatial orientation ability in football players and healthy subjects. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 60*(6), 934-941. https://doi.org/10.23736/S0022-4707.20.10110-5

Hegarty, M., Richardson, A. E., Montello, D. R., Lovelace, K., & Subbiah, I. (2002). Development of a self-report measure of environmental spatial ability. *Intelligence, 30*, 425-447. https://doi.org/10.1016/S0160-2896(02)00116-2

Huang, X., & Voyer, D. (2017). Timing and sex effects on the "Spatial Orientation Tet": A World War II map reading test. *Spatial Cognition and Computation, 17*(4), 251-272. https://doi.org/10.1080/13875868.2017.1319836

Kozhevnikov, M., & Hegarty, M. (2001). A dissociation between object manipulation spatial ability and spatial orientation ability. *Memory & Cognition, 29* (5), 745-756. https://doi.org/10.3758/BF03200477

Marks, D. F. (1973). Visual imagery differences in the recall of pictures. *British Journal of Psychology, 64*, 17-24. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1973.tb01322.x

Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Holt, Rineahart and Winston.

Pazzaglia, F., Cornoldi, C., & De Beni, E. R. (2000). Differenze individuali nella rappresentazione dello spazio: Presentazione di un questionario autovaluativo [Individual differences in spatial representation: A self-rating questionnaire]. *Giornale Italiano di Psicologia, 27,* 627-650.

Pazzaglia, F., & De Beni, R. (2001). Strategies of processing spatial information in survey and landmark-centred individuals. *European Journal of Cognitive Psychology, 13*, 493-508. https://doi.org/10.1080/09541440125778

Pérez-Fabello, M. J., & Campos, A. (2017). Dissociative experiences and vividness of auditory imagery. *Creativity Research Journal, 29*(2), 200-205. https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1303310

Pérez-Fabello, M. J., Campos, A., & Felisberti, F. (2018). Object-spatial imagery in Fine Arts, Psychology and Engineering. *Thinking Skills and Creativity, 27*, 131-138. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.005

Richardson, A. (1969). *Mental imagery*. Springer.

Vandenberg, S. G., & Kuse, A. R. (1978). Mental rotations, a group test of three-dimensional spatial visualization. *Perceptual and Motor Skills, 47*, 599-604. https://doi.org/10.2466/pms.1978.47.2.599

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Influencia de la viveza de imagen y control de imagen en la orientación espacial en mapas

Influence of image vividness and image control on the spatial orientation of maps

Alfredo Campos (http://orcid.org/000-0002-4191-4648) *, Diego Campos-Juanatey (http://orcid.org/ 000-0003-3889-1657) **

*Universidade de Santiago de Compostela. **Universidade de A Coruña

Autor de contacto: Alfredo Campos. Alfredo.campos@usc.es

Resumen

La habilidad para tener imágenes vivas y controlarlas influye en muchas tareas cognitivas, como el rendimiento en tareas espaciales, o el rendimiento académico. En esta investigación deseábamos averiguar la influencia de la habilidad de formar imágenes vivas y la habilidad de control de las imágenes mentales en la orientación espacial en mapas reales de ciudades. Para ello, seleccionamos un grupo de estudiantes universitarios de la facultad de psicología de la Universidad de Santiago de Compostela, a los que se les han presentado un test que mide la capacidad para formar imágenes vivas, el Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ), y un test que mide la habilidad para controlar las imágenes mentales, el Gordon Test of Visual Imagery Control, y dos test que miden la orientación espacial: El Spatial Orientation Skills Test (SOST), y el Map Rotation Ability Test (MRAT). Se encontró que la viveza de imagen no influyó significativamente en ninguno de los test que miden orientación espacial, sin embargo, el control de imagen influyó significativamente en uno de los test de orientación espacial, el Spatial Orientation Skills Test (SOST).

Palabras clave: viveza de imagen, control de imagen, orientación espacial, mapas

Abstract

The ability to control mental imagery influences numerous cognitive tasks such as performance in spatial tasks, or academic performance. This study assessed the influence of the ability to form vivid imagery and the ability to control mental imagery on the spatial orientation of maps of real cities. Thus, a sample of psychology undergraduates from the University of Santiago de Compostela were administered one test measuring the ability to form vivid imagery, the Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ); one test measuring the ability to control mental imagery, the Gordon Test of Visual Imagery Control; and two tests measuring spatial orientation: the Spatial Orientation Skills Test (SOST), and the Map Rotation Ability Test (MRAT). Image vividness was found to have no significant influence on any of the test measuring spatial orientation; however, image control significantly influenced one of the spatial orientation tests i.e., the Spatial Orientation Skills Test (SOST).

Keywords: imagery vividness, imagery control, spatial orientation, maps.

Las imágenes mentales son experiencias semejantes a la percepción, que se producen cuando están ausentes todos o parte de los estímulos que están representados (Campos, 1998). Marks (1983) afirma que las imágenes mentales son experiencias cuasiperceptuales que ocurren cuando están ausentes todos o parte de los estímulos representados. Una de las características que tienen las imágenes mentales es que pueden ser muy vivas, cuando la imagen es tan viva como la misma realidad, o pueden ser muy vagas (Campos & Canto, 2019).

La viveza de imagen influye en muchos procesos cognitivos, e influye en muchos comportamientos relacionados con profesiones, como puede ser el deporte (Duncan et al., 2012), la arquitectura (Campos & Campos-Juanatey, 2018), la música (Campos & Fuentes, 2016), las artes visuales (Pérez-Fabello et al., 2018), etc.

Las personas pueden tener, además de la habilidad para tener imágenes muy vivas, la habilidad para controlar las imágenes mentales, es decir, ver la misma imagen desde distintas posiciones (Richardson, 196). El control de imagen también influye en muchas tareas cognitivas, como las relaciones espaciales (Pérez-Fabello et al., 2014), el rendimiento académico (Campos et al., 1996), o los componentes del dibujo en profundidad (Pérez-Fabello et al., 2014). El control de imagen correlaciona significativamente con la viveza de imagen (Pérez-Fabello & Campos, 2004).

En vista de la influencia que tiene la habilidad para tener imágenes vivas y la habilidad de control de imágenes mentales, en esta investigación deseábamos averiguar la influencia de la habilidad de formar imágenes vivas y la habilidad de control de imagen en la orientación espacial en mapas

Método

Participantes

Un grupo de 164 estudiantes universitarios (126 mujeres y 38 hombres), del Grado en Psicología, con una media de edad de 20.06 años (*SD* = 2.05), rango entre 18 y 30 años, participó en este estudio.

Instrumentos

En esta investigación utilizamos los siguientes instrumentos: La versión española (Campos et al., 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973), la versión española (Pérez-Fabello & Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test; Richardson, 1969), la versión española del Spatial Orientation Skills Test (SOST; Campos &

Campos-Juanatey, 2020a), y la versión española del Map Rotation Ability Test (MRAT; Campos & Campos-Juanatey, 2020b).

El Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973) es un cuestionario que consta de 16 items, que se cubren dos veces, la primera vez con los ojos abiertos, y la segunda vez con los ojos cerrados. La puntuación de cada ítem puede oscilar entre 1 (imagen perfectamente clara y tan viva como una experiencia actual) y 5 (ninguna imagen en absoluto, tú solo conoces lo que estás pensando del objeto). Campos et al. (2002) encontraron que el cuestionario tenía una fiabilidad de .88.

El Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test; Richardson, 1969) consta de 12 ítems y cada uno es una pregunta que se contesta con un "No" = 0 puntos, "Inseguro" = 1 punto, y "si" = 2 puntos. Pérez-Fabello y Campos (2004) obtuvieron para este cuestionario un índice de fiabilidad de .69.

El Spatial Orientation Skills Test (SOST; Campos & Campos-Juanatey, 2020a) tiene 30 ítems, y cada uno tiene dos mapas, uno en posición de 0º (el modelo), y otro que varía de posición. 10 pares difieren en 0º con relación al modelo, 10 difieren en 90º, y 10 difieren en 180º. En el mapa de la izquierda (el modelo) aparece un punto, que representa la posición del individuo "usted está aquí", y delante del punto existe una línea que representa la posición del panel. Tanto el individuo como el panel están situados en una calle del mapa. El mapa de la derecha es el mismo mapa que el de la izquierda, pero ampliado y girado. Lo que tiene que hacer el individuo es desplazarse por el mapa de la izquierda para llegar a un punto indicado en negro en el mismo mapa, pero teniendo como referencia la posición del mapa de la derecha. Cada ítem tiene cuatro respuestas; Hacia Adelante, hacia Atrás, a la Izquierda o a la Derecha. Los participantes disponen de 2 minutos para cubrir el test. La puntuación total del test se obtiene sumando los aciertos y restando los errores. Campos y Campos-Juanatey (2020a) obuvieron un alfa de Crobach de .83.

El Map Rotation Ability Test (MRAT; Campos & Campos-Juanatey, 2020b) tiene 30 ítems y cada uno está compuesto de dos mapas, el de la izquierda que es el modelo, y el de la derecha que es el mismo mapa que el modelo, pero puede estar girado, 0º, 90º, o 180º, (10 ítems están en 0º, 10 ítems aparecen en 90º, y 10 aparecen en 180º) y pueden ser iguales o simétricos (la mitad son iguales y la otra mitad son simétricos). Decimos que los mapas son "Iguales" cuando girando el mapa de la derecha sobre su eje se ve que es igual que el modelo, y decimos que es "simétrico" cuando, girando el mapa de la derecha sobre su eje no aparece como el de la izquierda, sino que se

ve el modelo como en espejo. Para que el mapa de la derecha se vea como el de la izquierda se necesita girarlo en 3D. La tarea consiste en responder si el mapa de la derecha de cada ítem es igual o simétrico del modelo. Se le permiten dos minutos para completar el test. La puntuación total son los aciertos menos los errores. Campos y Campos-Juanatey (2020b) obtuvieron un alfa de Cronbach de .77.

Procedimiento

A los participantes, en pequeños grupos, en sus clases de prácticas, se les pasaron las versiones españolas de los siguientes test: El Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973), el Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test; Richardson, 1969), el Spatial Orientation Skills Test (SOST; Campos & Campos-Juanatey, 2020a), y el Map Rotation Ability Test (MRAT; Campos & Campos-Juanatey, 2020b).

Los individuos fueron clasificados en altos y bajos en viveza de imagen si sus puntuaciones en el Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973) estaban por encima o por debajo de la media del grupo, respectivamente. Y los individuos fueron clasificados como altos y bajos en control de imagen cuando sus puntuaciones estaban por encima o por debajo de la media del grupo en las puntuaciones del Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test; Richardson, 1969).

Se controló el tiempo para cada test, se leyeron las instrucciones, y se contrabalanceó el orden de presentación de los test. El estudio cumplió con la Declaration of Helsinki 2013, y fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Compostela. Además, se obtuvo un informe de consentimiento, firmado por cada participante en el estudio, todos los individuos participaron voluntariamente en el estudio, y se les garantizó la confidencialidad de los resultados.

Análisis de Datos

Los análisis estadísticos fueron realizados utilizando el IBM SPSS Statistics, Versión 25.0, statistical software (IBM Corporation, Armonk, NY, USA). En primer lugar se calcularon las alfas de Cronbach para determinar la fiabilidad de los test. Para averiguar la influencia de la viveza de imagen y del control de imagen sobre la orientación espacial, se efectuó un Análisis de Varianza (ANOVA) de 2 (viveza de imagen) x 2 (control de imagen). Como variable dependiente se utilizaron las puntuaciones del Spatial Orientation Skills Test (SOST). Finalmente, para averiguar la influencia de la viveza de imagen y del control de imagen sobre la rotación de mapas, se efectuó

un Análisis de Varianza (ANOVA) de 2 (viveza de imagen) x 2 (control de imagen). Como variable dependiente se utilizaron las puntuaciones en el Map Rotation Ability Test (MRAT).

Resultados

En primer lugar, analizamos la fiabilidad de los test, y encontramos que el Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973) tenía un alfa de Cronbach de .86. El Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test; Richardson, 1969) tuvo un alfa de Cronbach de .67; el Spatial Orientation Skills Test (SOST; Campos & Campos-Juanatey, 2020a) tuvo un alfa de .72, y, finalmente, el Map Rotation Ability Test (MRAT; Campos & Campos-Juanatey, 2020b) tuvo un alfa de .71.

Para averiguar la diferencia en orientación espacial (Spatial Orientation Skills Test; SOST) entre los altos y bajos en control de imagen (Gordon Test of Visual Imagery Control; Gordon Test) y entre los altos y bajos en viveza de imagen (Vividness of Visual Imagery Questionnaire; VVIQ) efectuamos un Análisis de Varianza (ANOVA). Las medias y desviaciones típicas obtenidas por cada grupo se encuentran en la Tabla 1. Los resultados del ANOVA indican que el control de imagen influye en la orientación espacial, $F(1, 160) = 5.99$, $p < .05$, $\eta^2_p = .04$, power = .68. Los individuos altos en control de imagen ($M = 5.41$, $SD = 3.82$) tienen una mejor orientación espacial que los individuos con baja habilidad de control de imágenes ($M = 3.94$, $SD = 3.75$), y esta diferencia es significativa. No se han encontrado diferencias significativas en orientación espacial entre los altos y bajos en viveza de imagen $F(1, 160) = 1.15$, $p = .29$, $\eta^2_p = .01$, power = .19. La interacción entre la habilidad de control de imagen y la habilidad de tener imágenes vivas no resultó significativa, $F(1, 160) = .08$, $p = .78$, $\eta^2_p = .01$, power = .06.

Tabla 1

Medias y Desviaciones Típicas de Orientación Espacial (SOST), en Función de la Viveza de Imagen (VVIQ) y del Control de Imagen (Gordon Test)

	Gordon Test					
	Altos		Bajos		Total	
VVIQ	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Altos	5.91	4.45	4.17	3.93	5.25	4.32
Bajos	5.05	3.27	3.67	3.58	4.67	3.39
Total	5.41	3.82	3.94	3.75	4.94	3.85

Nota: Altas puntuaciones en el VVIQ indican baja viveza de imagen y viceversa.

Para averiguar la diferencia en rotación de mapas (Map Rotation Ability Test (MRAT) entre los altos y bajos en control de imagen (Gordon Test of Visual Imagery Control; Gordon Test) y entre los altos y bajos en viveza de imagen (Vividness of Visual Imagery Questionnaire; VVIQ), efectuamos un Análisis de Varianza (ANOVA). Las medias y desviaciones típicas obtenidas por cada grupo se encuentran en la Tabla 2. Los resultados del ANOVA indican que el control de imagen no influyó significativamente en la rotación de mapas, $F(1, 160) = 3.51$, $p = .06$, $\eta^2_p = .02$, power = .46. Tampoco se han encontrado diferencias significativas en la rotación de mapas entre los altos y bajos en viveza de imagen, $F(1, 160) = .01$, $p = .96$, $\eta^2_p = .01$, power = .05. La interacción entre la habilidad de control de imagen y la habilidad para generar imágenes vivas no resultó significativa, $F(1, 160) = .18$, $p = .68$, $\eta^2_p = .01$, power = .07.

Tabla 2

Medias y Desviaciones Típicas de Rotación de Mapas (MRAT), en Función de la Viveza de Imagen (VVIQ) y del Control de Imagen (Gordon Test)

	Gordon Test					
	Altos		Bajos		Total	
VVIQ	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Altos	10.47	4.84	8.72	4.64	9.80	4.81
Bajos	10.19	4.07	9.08	4.94	9.89	4.32
Total	10.31	4.39	8.89	4.73	9.85	4.54

Nota: Altas puntuaciones en el VVIQ indican baja viveza de imagen y viceversa.

Discusión

En esta investigación obtuvimos un alfa de Cronbach de .88 para la versión española (Campos et al., 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973), que según George y Mallery (2003) es una fiabilidad “excelente”. La versión española (Pérez-Fabello & Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test; Richardson, 1969) obtuvo un alfa de Cronbach de .69, lo que indica una fiabilidad “acceptable”. La versión española del Spatial Orientation Skills Test (SOST; Campos & Campos-Juanatey, 2020a) obtuvo un alfa de .83, lo que indica una fiabilidad “buena”, y finalmente, la fiabilidad de la versión española del Map Rotation Ability Test (MRAT; Campos & Campos-Juanatey, 2020b) fue “buena", alfa de Cronbach de .77.

A pesar de la importancia que tiene la viveza de imagen en los componentes cognitivos, en

nuestra investigación no hemos encontrado influencia de la viveza de imagen en la orientación espacial, resultado que contradice los estudios precedentes (Campos & Campos-Juanatey, 2018; Campos & Fuentes, 2016; Duncan et al., 2012; Pérez-Fabello et al., 2018). Sin embargo, el control de imagen influyó de forma significativa en la orientación espacial, lo que confirma la importancia del control de imagen en todas las tareas cognitivas (Campos et al., 1996; Pérez-Fabello et al., 2014; Pérez-Fabello & Campos, 2004).

Se necesitan nuevos estudios que busquen qué tipo de imagen se relaciona más con la orientación espacial. Puesto que los cuestionarios que miden la viveza de imagen y el control de imagen no tienen una clara relación con la orientación espacial, quizás haya que recurrir a test de rendimiento que midan, fundamentalmente, imagen espacial o rotación de imágenes.

Referencias

Campos, A. (Ed.) (1998). *Imágenes mentales*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2018). The representation of imagery of the city: The impact of studies and imagery ability. *Japanese Psychological Research, 61*(3), 179-191. https://doi.org/10.1111/jpr.12208

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2020a). Measure of spatial orientation ability. *Imagination, Cognition and Personality, 39*(4), 348-357. https://doi.org/10.1177/0276236619896268

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2020b). Measure of the ability to mentally rotate maps. *North American Journal of Psychology, 22*(2), 289-298

Campos, A., & Canto, M. (2019). Diferencias en imagen mental entre individuos españoles e italianos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 6*(1), 37-43. https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.5271

Campos, A., & Fuentes, L. (2016). Musical studies and the vividness and clarity of auditory imagery. *Imagination, Cognition and Personality, 36*(1), 75-84. https://doi.org/10.1177/0276236616635985

Campos, A., González, M. A., & Amor, A. (2002). The Spanish version of the Vividness of Visual Imagery Questionnaire: Factor structure and internal consistency reliability. *Psychological Reports, 90*, 503-506. https://doi.org/10.2466/PR0.90.2.503-506

Campos, A., González, M. A., & Pérez-Fabello, 1996). Control de imagen, pensamiento creative y rendimiento académico en Bellas Artes. *Revista Galega de Psicopedagogía, 13,* 245-252.

Duncan, L. R., Hall, C. R., Wilson, P. M., & Rodgers, W. M. (2012). The use of a mental imagery intervention to enhance integrated regulation for exercise among women commencing an exercise program. *Motivation and Emotion, 36*, 452-464. http://dx.doi.org/10.1007/s11031-011-9271-4

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows steps by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Allyn & Bacon.

Marks, D. F. (1973). Visual imagery differences in the recall of pictures. *British Journal of Psychology, 64*, 17-24. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1973.tb01322.x

Marks, D. F. (1983). Imagery differences: An overview of research on visual vividness. En D. F. Marks y D. G. Russell (Eds.). Imagery 1. Comunicación presentada en la *First International Imagery Conference*. Queenstown, Nueva Zelanda.

Pérez-Fabello, M. J., & Campos, A. (2004). Factor structure and internal consistency of the Spanish version of the Gordon Test of Visual Imagery Control. *Psychological Reports, 94*, 761-766. https://doi.org10.2466/pr0.94.3.761-766

Pérez-Fabello, M. J., Campos, A., & Felisberti, F. (2018). Object-spatial imagery in Fine Arts, Psychology and Engineering. *Thinking Skills and Creativity, 27*, 131-138. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.005

Pérez-Fabello, M. J., Campos, A., & Meana, J. C. (2014). Vividness and control of mental imagery and the components of in-depth drawing. *Creativity Research Journal, 26*(6), 244-247. http://doi.or/10.1080/10400419.2014.901097

Richardson, A. (1969). *Mental imagery*. Springer.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Imaginación guiada y salud

Guided Imagination and Health

Encarnación Sueiro Domínguez

Universidad de Vigo

Autora de contacto: encarnacion.sueiro.dominguez@sergas.es

Resumen

La imaginación es la capacidad cerebral de crear imágenes en ausencia de la correspondiente estimulación sensorial. Es una técnica empleada para aliviar la tensión muscular, el estrés, la ansiedad, la depresión, la migraña, el dolor, la enfermedad pulmonar, la osteoartritis, la presión arterial alta, el cáncer, la fibromialgia, el síndrome de fatiga crónica (SFC), para potenciar el éxito de técnicas cognitivas, para mejorar la memoria, desarrollar la autoestima y aumentar la actitud positiva, entre otras aplicaciones .Son múltiples las investigaciones que demostraron su eficacia en problemas de salud (cáncer, molestias gastrointestinales funcionales…), así como en el entrenamiento para la mejora de destrezas motoras (deporte, por ejemplo). Teniendo en cuenta el amplio abanico de posibilidades que ofrece, sería interesante poder implementarla en el ámbito sanitario y educativo, en un primer momento de manera guiada, para pasar a realizarla de manera autónoma, logrando mejorar la calidad de vida de las personas. Para aplicar esta técnica se hace necesario: cerrar los ojos, hacer una relajación inicial (respiración profunda), que cada sujeto elabore sus propias imágenes, realizar entrenamiento, creer en su eficacia y finalizarla de forma gradual.

Palabras clave: Imaginación, visualización guiada, salud.

Abstract

Imagination is the brain's ability to create images in the absence of corresponding sensory stimulation. It is a technique used to relieve muscle tension, stress, anxiety, depression, migraine, pain, lung disease, osteoarthritis, high blood pressure, cancer, fibromyalgia, chronic fatigue syndrome (CFS), to enhance the success of cognitive techniques, to improve memory, develop self-esteem and increase positive attitude, among other applications. There are multiple investigations that have demonstrated its effectiveness in health problems (cancer, functional gastrointestinal complaints...), as well as in training to improve motor skills (sport, for example). Taking into account the wide range of possibilities that it offers, it would be interesting to be able to implement it in the health and educational field, at first in a guided way, to go on to carry it out autonomously, managing to improve people's quality of life. To apply this technique it is necessary to: close your eyes, do an initial relaxation (deep breathing), have each subject make their own images, carry out training, believe in its effectiveness and end it gradually.

*Keywords: i*magination, guided visualization, health.

"En los momentos de crisis, sólo la imaginación es más importante que el conocimiento"

Albert Einstein

La imaginación es la facultad humana para representar imágenes mentales de sucesos u objetos que no existen en la realidad o que son o fueron reales pero no están presentes, de algo que no está siendo percibido por los sentidos. Es la capacidad de la mente para construir escenas mentales, objetos o eventos que no están presentes, que han sucedido en el pasado o que son creados por la fantasía. En este mismo sentido, Simón (2002) afirma que la imaginación es la capacidad cerebral de crear imágenes en ausencia de la correspondiente estimulación sensorial.

Aristóteles fue el primero en introducir este término de "phantasia", que es el proceso mediante el cual una imagen se presenta ante nosotros, estando ligada con nuestros deseos y vinculada con objetos que no son, en ese momento, accesibles para los sentidos (Alloa, 2018).

James (1890, 1950) añade que las sensaciones experimentadas modifican el sistema nervioso, de forma que sus copias pueden aparecer de nuevo en la mente una vez que desapareció el estímulo externo, añadiendo que la imaginación (o fantasía) es la facultad de reproducir copias de los originales que se han percibido.

Además, Vygotsky (2003) señala que la imaginación está ligada a la creatividad, dentro de la relación entre fantasía y realidad, es la acción creadora del cerebro humano siendo esto algo irreal (lo que no se ajusta a la realidad y entonces carece de valor práctico) y la forma de adaptación es la plasticidad. En la imaginación deben existir ciertos factores psicológicos como origen o base de este fenómeno. Se toman los elementos de la realidad que son sometidos a una compleja modificación en el pensamiento y se transforman en los productos de la imaginación. En neurobiología es el proceso cognitivo que permite manipular la información generada intrínsecamente, para crear una representación percibida por los sentidos de la mente.

Tipos y funciones de la imaginación

La imaginación puede Reproducir (cuando las copias de los objetos que se percibieron con anterioridad y están en la memoria, son exactas) y lo hace visualmente (imagina lo que vio), auditivamente (imagina lo que escucha) y de forma motora (imagina lo hecho o practicado). Pero también puede Producir (cuando se combinan diferentes originales, que pueden ser reales o no, para una nueva creación, construyendo productos nuevos), mediante la imaginación plástica (imagina cosas precisas) y la imaginación difluente (imágenes vagas e imprecisas).

Además, la imaginación tiene una función Reconstructora (reconstruye objetos o experiencias pasadas) y Anticipadora (se crean planes, hipótesis, proyectos,... cuestiones que ocurrirán en el futuro; que es lo que acaba de ocurrir con la fabricación de algunas vacunas que se están empleando en la COVID-19).

Y, a las personas se les pueden aparecer mientras duermen (imaginación onírica) o sueñan despiertas (imaginan un mundo a su medida) y, en niñas y niños, a través del juego (lúdica).

Siguiendo a Simón (2002), las funciones de la imaginación serían:

* Rememoración: Verdadera creación de los acontecimientos pasados que se presentan a la conciencioa presente.

* Predicción de acontecimientos futuros del mundo exterior (realidad externa): cuando nos representamos diferentes escenarios que anticipan posibles realidades del mundo externo.

* Predicción de reacciones propias y planificación de la conducta (realidad interna): cuando imaginamos nuestra evolución ante acontecimientos, tratando de planificar nuestra conducta optimizando nuestras posibiliadades de supervivencia.

* Creatividad: la imaginación como herramienta fundamental de todo proceso humano creativo (de ciencia, de arte, de exploración...).

* Evasión o disfrute: imaginar situaciones que nos resultan placenteras con el objetivo de aliviar el dolor , el aburrimiento, evadirnos del mundo real y de vivir realidades más interesantes.

* Creación de la propia imagen: se trata de imaginar para crear aspectos de nosotros mismos que no nos da la realidad (creencias, expectativas...)

* Promoción de cambios en nosotros (corporales y emocionales): utilizar la imaginación para curarnos de enfermedades corporales y mentales.

* Crearnos un mundo virtual en el que creemos vivir, donde somos el centro y que nos protege de sentirnos marginales y prescindibles.

Cómo fomentar la imaginación

Todos los seres humanos poseen cierta capacidad de imaginación. En algunos puede estar muy desarrollada, mientras que en otros puede manifestarse débilmente.

Y, esta capacidad puede estimularse, entrenarse y crecer, mediante:

* El juego (pasatiempos, rompecabezas), que combina lo que ya sabemos en nuevas maneras de pensar, estimulando la mente.

* Leer, por ejemplo historias fantásticas y ciencia ficción, donde hay que imaginar un mundo diferente con imágenes mentales.

* Iniciar un diario con todas las ideas que genera la imaginación.

* Actuar como una niña o como un niño (viendo los dibujos animados, leyendo historietas, jugando con sus juguetes,...)

* Cambiar las rutinas (un camino diferente para ir al trabajo, receta nueva o de otra manera, cambiar de trabajo o buscar una actividad nueva en el que ya tenemos....).

* Ver una situación o problema de manera diferente, con nuevas posibilidades...

Aplicación

Coué (1922) aseguraba que la imaginación permite reducir el estrés de forma significativa, creía que el poder de la imaginación era superior al de la voluntad. Afirmaba que nuestros pensamientos acababan haciéndose realidad: si pensamos en cosas tristes/ansiosas, acabamos sintiéndonos tristes/ansiosos. Para sobreponerse, hay que concentrar la mente en imágenes positivas.

Tras lo dicho, puede afirmarse que las personas imaginan constantemente, pero suelen hacerlo en negativo (fracaso, enfermedad, desgracias,…), anticipando consecuencias negativas. Esto provoca emociones negativas. Esto es realmente lo que la mayoría de nosotros hacemos porque no usamos el poder de la imaginación correctamente. La comprensión de cómo usar la imaginación correctamente y poner este conocimiento en práctica para el beneficio propio y el de los demás conlleva satisfacción. Además, los pensamientos y visualizaciones positivas hacen que el cerebro elabore sustancias como la serotonina (neurotransmisor) que permite sentirse bien.

La visualizacón, las imagenes dirigidas y escuchar música son tres maneras de estimular la imaginación. Así pues, la visualización positiva permite controlar la mente, las emociones, el cuerpo, así como dirigir la conducta en el sentido deseado, facilita el logro de los objetivos de manera más fácil y rápida. Consiste en relajarse e imaginar vívidamente situaciones de manera realista, aportando todos los detalles que podamos incluir, a la par que se controlan las emociones, sensaciones y conductas. Por otra parte, la imaginación guiada es el uso de pensamientos y visualizaciones dirigidas que permiten tratar problemas de salud, usándose como herramienta terapéutica desde la antigüedad. Es una técnica de relajación basada en la

imaginación, que usa la visualización mental de situaciones, sensaciones y emociones como vehículo para alcanzar un estado de relajación. A través de una serie de instrucciones verbales, se induce al organismo a experimentar mentalmente estados de tranquilidad, sosiego y relajación mental (Lima, GonÇalves y Fernandes, 2019). El grado de eficacia depende da la actitud de cada persona y de su nivel de convencimiento.

A nivel general, se puede afirmar que la imaginación permite actuar sobre diversas enfermedades físicas y otras relacionadas con el estrés (cefaleas, espasmos musculares, dolor crónico sin causa determinada y ansiedad generalizada o situacional), cuyo alivio se puede notar de inmediato o bien exigir varias semanas de práctica.

Considerando que se está abordando el uso de la imaginación en la salud, es ahí donde ahora se centrará este documento. Sin embargo, sería interesante extrapolar, lo que a continuación sigue, al mundo educativo.

La imaginación para relajar y, así, afrontar problemas emocionales -como el estrés, la ansiedad, la depresión…-, **inducir el sueño y desviar la atención ante el dolor** (Meichenbaum, 1978). Y, por extensión, también para que las personas se relajen ante un examen, una exposición en público, ante un tribunal….

Cuestiones a tener en cuenta

* Se inicia cerrando los ojos y haciendo una respiración profunda o diafragmática o abdominal

* Se finaliza de forma gradual: lentamente, se abandona la imagen, se vuelve al lugar real donde la persona está ubicada, se abren los ojos y se realiza un estiramiento antes de volver a la actividad inicial.

* Las imágenes han de ser personales, cada persona tiene las suyas propias.

* Es importante el entrenamiento o experiencia previa en imaginación.

* Su eficacia depende de la confianza que tengamos en ella y de su práctica continuada.

* Por último, hay que recordar usarla implicando todos los sentidos.

Obtener los beneficios de esta técnica no es complicado, si se siguen las indicaciones. Para la relajación, inducir el sueño… podría bastar con recordar una experiencia gratificante, alegre o divertida que se haya vivido.

O bien, podemos lograrla, haciendo entrenamiento en el ejercicio que sigue:

Paseo por la playa:

Imaginación guiada

Imaginamos que andamos por la arena de la playa con los pies descalzos, usando los 5 sentidos.

* Con la vista. Se observa la costa, la arena mojada y la arena seca, el mar y las olas llegando a la arena, las rocas, más grandes y más pequeñas, las islas, las olas rompiendo en las rocas, el cielo, nublado, con sol, la lluvia, las gotas de la lluvia en el mar, las algas en el mar y sobre la arena, los pájaros, las gaviotas, otras personas que pasean...

Se ve el color de la arena, del mar, de las rocas, del cielo, de las algas, de los pájaros, de la puesta de sol…El tamaño, la inmensidad del mar, de las rocas, de la playa, de las islas… La forma, de la costa, de las islas en el horizonte, de las gaviotas…

* Con el oído. Se escucha el sonido de las olas del mar, golpeando contra las rocas, de los pájaros, de las gaviotas, el que producen al volar, el del viento, de niñas y niños jugando…

* Con el olfato. Se huele el mar, su intensidad según nos acercamos, las algas al acercarlas a la nariz…

* Con el gusto. Se saborea el agua del mar, salada, su intensidad, se compara este salado con otros que se hayan saboreado, de un bocadillo, de un helado…

* Con el tacto. Se nota en las piernas la llegada y regreso del mar, a la altura a la que llegan las olas en las piernas, se siente en los pies, la arena mojada y la arena seca, si se hunden los pies en la arena, la arena que se escapa de las manos, la arena pegada a los tobillos, piernas, la textura de las rocas al tropezar con una, cuando se tocan o al sentarse sobre una de ellas…

Se percibe la temperatura, del agua, de la arena (más o menos caliente), del clima (si hace frío o calor), la de la propia persona, de un helado, del sol...

También se nota la forma de las rocas, de las conchas… y, también los tamaños: si la arena es fina o es gruesa, de las rocas…

* Sentido kinestésico, que hace referencia al movimiento y posición del cuerpo al andar, pasear o correr por la arena, por la orilla, al lanzar las pelotas con las que juegan las personas en la playa, al subir (a una roca), sentarse (en la orilla) o acostarse (en la arena), al nadar en el mar…

Finalmente, se busca un lugar para tumbarnos cómodamente, sobre la arena o una toalla. Mantenemos los ojos cerrados, percibiendo la costa, ruidos, olores, temperatura… y se descansa.

Para volver a la realidad, se abandonan las imágenes lentamente y las personas se ubican en el espacio real en que se encontraban y, poco a poco, regresan a la actividad en la que estaban, tras abrir los ojos lentamente.

Paseo por la montaña: Se realiza lo anterior, en otro entorno, usando todos los sentidos.

La imaginación para realizar ensayos conductuales o imaginados (en entrenamiento motor, para mejorar los tratamientos médicos….) o ensayar el afrontamiento para aproximarnos a una situación estresante (lograr metas: un examen, una presentación en público, en el deporte, a quien agrede…), mediante la desensibilización sistemática (Wolpe, 1959).

Por lo que hace referencia al entrenamiento motor, puede afirmarse que se logra una mejoría similar a la que obtendríamos si hiciéramos la práctica en la realidad. Y, esto ocurre porque el cerebro no es capaz de diferenciar entre realidad y ficción, dado que al imaginar un acto, se activan las mismas partes del cerebro que durante la práctica real. Y, esto lo explican:

1) La teoría Psiconeuromuscular (Eccles, 1958; Hale, 1982; Jacobson, 1932) indica que cuando se imaginan los movimientos sin ponerlos en práctica, el cerebro transmite impulsos similares a los que tienen lugar en la situación real. El vivir sucesos en la imaginación genera una inervación en los músculos similar a la producida por la verdadera ejecución física del evento, si bien la actividad muscular es mucho menor en el transcurso del proceso imaginativo que en el movimiento real.

En este mismo sentido, Rizzolati et al. (1996) demostraron que el poder de la imaginación es real: solicitaron a voluntarios que observaran un objeto, a la par que evaluaba su actividad cerebral mediante una Tomografía de Emisión de Positrones (TEP), evidenciándose que se estimulaban los lóbulos frontal, parietal y occipital (donde están los órganos de la visión). Cuando se les pidió que imaginaran ese mismo objeto, la evaluación con el TEP mostró la activación de los lóbulos frontal y parietal. Demostraron que al imaginar hay cambios de actividad en el cerebro, que producen neurotransmisores, ejerciendo efectos en la bioquímica o fisiología de las células que participan en el proceso que la persona imagina similares a los cambios que ocurren cuando se usa la realidad.

2) La teoría del Aprendizaje Simbólico (Sackett, 1934) señala que la imaginación facilita la ejecución al ayudar a los sujetos a representarse o codificar sus movimientos en forma simbólica –plan o mapa del movimiento-, de manera que la ejecución de los mismos se hace más familiar y automática. Y, esto es lo que encontramos en diferentes entrenamientos en imaginación, relativos

a la destreza del pianista (Pascual-Leone, 2015), de la fuerza, de la puntería tirando a canasta o tiro al blanco con pistola… en los que se encontraron resultados similares entre los grupos que entrenaron en realidad y en imaginación, en algunos casos con una diferencia de 1 punto a favor del entrenamiento en realidad.

Así pues, la visualización guiada permite lograr metas y objetivos y son muchos los deportistas de élite que emplean la imaginación en sus rutinas competitivas, atribuyendo parte de su éxito deportivo a un entrenamiento que incluye dicha práctica.

Al hacer referencia a la imaginación para optimizar los beneficios de los tratamientos farmacológicos, para enfermedades graves (cáncer o sida), enfermedades psicosomáticas (insomnio, cefaleas, problemas digestivos), parece importante hablar del método SIMONTON contra el cáncer: Según París (2000), aunque el Dr. Simonton se resistía a creer en la influencia de la mente en el cáncer, hizo un estudio retrospectivo de pacientes que habían mejorado a pesar de los diagnósticos negativos y encontró un factor común: la creencia de que influían en el curso de la enfermedad, tenían un mayor deseo de vivir. Entonces se preguntó si esa actitud sería posible inculcársela a los enfermos e ideó un procedimiento: un programa de relajación y elaboración de imágenes mentales, para un hombre de 73 años, que debía seguir durante 7 semanas:

1. Relajación 3 veces/día (al levantarse, tras la comida y tras la cena), de 5 a 15 min., cada vez. La relajación es imprescindible para visualizar correctamente las visualizaciones positiva.
2. A la par, debía relajar los músculos del cuerpo, de la cabeza a los pies.
3. Tras relajarse, se imaginaría a sí mismo en un lugar tranquilo y relajado.
4. Tenía que imaginar su tumor de la forma que quisiese y seguir el tratamiento de radioterapia (ver los rayos de energía proyectados sobre las células sanas y enfermas). Imaginaría cómo las células sanas se recuperaban del impacto y cómo las enfermas morían a causa de él y de sus propios sistemas de inmunidad (imaginaría a los glóbulos blancos eliminando las células cancerosas muertas, sacándolas del cuerpo).
5. Debía visualizar su cáncer disminuyendo de tamaño y recuperando la salud.

Los resultados fueron que ganó peso y fuerza física, el cáncer desapareció progresivamente y 2 meses después estaba completamente curado y no tuvo recaídas. Y, a partir de estos resultados positivos, el Dr. Simonton generalizó este tratamiento en su trabajo, descubriendo que cuanto más positiva era la actitud, mejor era la respuesta. Concluye que existen

estrechos lazos que unen el cuerpo físico y la mente, la materia y el espíritu. Su método se extendió a las clínicas de USA, gracias a su aplicación a una enfermedad grave, como es el cáncer, con grandes implicaciones emocionales.

En la misma línea de refuerzo a los tratamientos farmacológicos tradicionales, está la imaginación para ayudar a niñas y niños con su dolor estomacal, según van Tilburg (2009), de la Facultad de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte. Participaron 34 niños de 6 a 15 años, con dolor estomacal funcional (sin enfermedad que se pueda objetivar). Un grupo recibió tratamiento estándar y otro, además, 8 semanas de terapia imaginativa guiada (4 sesiones de 20 min. cada 15 días y sesiones diarias de 10 min.). En la terapia imaginada había imágenes visuales para reducir la molestia abdominal (imaginaban un objeto especial que se derretía en sus manos, que colocaban sobre el estómago, propagando su calor, creando una protección que evitara la irritación estomacal). Resulta que quienes recibieron las sesiones de terapia con imaginación guiada mejoraron en mayor medida su dolor abdominal que quienes solo recibieron tratamiento estándar y estos beneficios se mantuvieron 6 meses después. Así pues, los propios niños y niñas, pueden reducir su dolor abdominal, logrando resultados mejores que con solo la atención médica.

Las ventajas de estos tratamientos es que son más baratos y se pueden usar a la par que otros. Estos resultados se pueden generalizar a quienes presenten la misma dolencia. Esto es así porque el dolor abdominal funcional surge, en algunos casos, de la hipersensibilidad de los nervios intestinales y la imaginación guiada reduciría esa alta sensibilidad.

Y, cuando se habla de aproximarse a una situación complicada, se genera, en la imaginación, una jerarquía de escenas, desde la menos a la más estresante. Esto ha de ser personalizado. Se trata de aproximarse, en la imaginación, de manera progresiva a las diferentes situaciones estresantes, mientras permanecemos relajados, hasta llegar a la de mayor estrés, una vez superadas todas las anteriores.

Meichenbaum (1987) lo señala así:

* La persona imagina que está afrontando la situación estresante (comienza por la menos estresante, pasando a escenas de más estrés, hasta llegar a la de mayor estrés, que sería la situación meta donde desea llegar).

* La persona ha de ser capaz de prever las señales de estrés de manera que sea capaz de producir respuestas de afrontamiento.

* Se usan imágenes de afrontamiento (la persona se imagina estresada, con pensamientos y sentimientos estresantes) y, usando las habilidades de afrontamiento que ha adquirido.

* Las situaciones estresantes de la vida sirven para practicar las habilidades de afrontamiento adquiridas (uso de las imágenes de afrontamiento que ha generado).

* Cuando hay dificultades para reducir el estrés en alguna escena, hay que retroceder a la anterior, que no sea tan estresante.

Referencias

Alloa, E. (2018). El poder de visualizar. La phantasia según Aristóteles. *Anuario Filosófico. (51/2)*, 243-234. https://doi.org/10.15581/009.51.2.243-274

Coué, E. (1922). *Self-Mastery through conscious auto-suggestion.* Allen and Unwin.

Eccles, J. (1958). The physiology of imagination. *Scientific American. 199,* 135. https://doi.org/10.1038/scientificamerican0958-135

Hale, B. D. (1982). The effects of internal and external imagery on muscular and ocular concomitants. *Journal of Sport Psychology. 7,* 379-387. https://doi.org/10.1123/jsp.4.4.379

Jacobson, E. (1932). Electrophysiology of mental activities. *American Journal of Psychology. 44*, 677-694.

James, W. (1890, 1950). *The principles of Psychology. Volumen I.* Dover publications, Inc. New York. https://doi.org/10.1037/10538-000

Lima, A. R., GonÇalves, P. M. & Fernandes, M. N. (2019). Técnica de Imaginación Guiada en el manejo de la ansiedad materna durante el embarazo. *Enfermería Global*. *53*, 608-620. https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.18.1.313361.

McKay, M., Davis, M., & Fanning, P. (1985). *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés.* Martínez Roca.

Meichenbaum, D. (1978) Why does using imagery in psychotherapy lead to change? En J. Singer & K. Pope (ED.), *The power of human imagination*. Plenum.

Meichenbaum, D. (1987). *Manual de inoculación del estrés*. Martínez Roca.

París, C. (2000). Método SIMONTON contra el cáncer. Las técnicas de visualización positiva y su efectividad en pacientes oncológicos. *Natura Medicatrix. 56*, 22-25.

Pascual-Leone, A. (2005). Promoviendo la salud cerebral. Conferencia ofrecida en el marco de la celebración del 50 aniversario del Institut Guttmann. 5 de octubre de 2015. Barcelona. https://www.youtube.com/watch?v=34uw3FXs3qk

Rizzolati, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *ELSEVIER Cognitive Brain Research*. 3 (2), 131-141.https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0

Sackett, R. S. (1934). The influences of symbolic reherarsal upon the retention of a maze habit. *Journal of General Psychology. 10,* 376-395. https://doi.org/10.1080/00221309.1934.9917742

Simón, V.M. (2002). Las trampas de la imaginación. *Picothema. 14 (3),* 643-650.

Van Tilburg, M., Chitkara, D. K, Palsson, O. S, Turner, M., & Blois-Martin, N. (2009). Audio-recorded guided imagery treatment reduces functional abdominal pain in children: a pilot study. *Pediatrics. 124 (5)*, 890-897. doi: 10.1542/peds.2009-0028

Vigotsky, L.S. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil.* Nuestra América.

Wolpe, J. (1959). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press. https://doi.org/10.1037/10575-013

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Los “you-are-here maps” de Moscú: Unos mapas didácticos que reflejan los conocimientos actuales

The “you-are-here maps” of Moscow. Didactic maps that reflect current standards and guidelines

Diego Campos-Juanatey (http://orcid.org/ 000-0003-3889-1657)
Universidade da Coruña

Autor de contacto: Diego Campos-Juanatey. Dcj.arquitec@gmail.com

Resumen

Una de las variables importantes de una ciudad para atraer el turismo es la seguridad en la ciudad, y un aspecto importante para que el turista se encuentre seguro en todo momento, es tener una buena señalización. Moscú se modernizó, y modernizó su señalización, para recibir la Copa del Mundo de Futbol, en 2018. En este trabajo se analizó si la señalización de Moscú se adecúa a las normas de calidad de la señalización, de tal forma que la rotación de las imágenes sea mínima. Para ello, se analizaron, en primer lugar, las características que deben poseer los carteles informativos de "usted está aquí", para, a continuación, analizar si, en el caso concreto de Moscú, se adapta a los conocimientos actuales sobre señalización, analizando un grupo de paneles informativos de la ciudad de Moscú. Se encontró que los paneles informativos analizados cumplen con los criterios establecidos como resultado de la investigación.

Palavras-chave: mapas usted-está-aquí, mapa mental, orientación espacial, orientación urbana, mapa turístico.

Abstract

One of the key variables in promoting tourism to a city is the ability to safeguard the tourists' personal safety, and a crucial aspect in ensuring the tourists' safety is adequate and accurate signposting. Moscow was modernized, as was the signposting of the city, in order to host the 2018 FIFA World Cup. This study analysed the degree to which the signposting in Moscow city complied with the standards and guidelines for quality signposting in terms of minimizing image rotation. Thus, the features of information panels and "you are here" maps were analysed prior to assessing the extent to which the city of Moscow had adapted to the current knowledge on signposting by analysing several information panels of the city. The information panels analysed in this study were found to comply with the established criteria and standards for quality signposting.

Keywords: you-are-here maps, mental map, spatial orientation, wayfinding, tourist map.

Los “you-are-here maps”, son un tipo específico de mapas, habitualmente de ciudades, que tienen un símbolo que indica la posición del observador en el mapa, con la finalidad de orientarse y planificar rutas dentro del espacio representado en el mapa (Campos-Juanatey, 2016; Klippel et al., 2006; Montello, 2010).Los “you-are-here maps” están diseñados siguiendo dos principios básicos, que son, el principio de orientación y el principio de emparejamiento o correspondencia estructural (Levine, 1982; Campos-Juanatey, 2016). El principio de orientación se refiere a la alineación del mapa con el entorno. Un mapa está alineado con el entorno cuando las direcciones del mapa (derecha, izquierda, arriba, abajo) coinciden con las referencias (derecha, izquierda, delante, atrás) del usuario del mapa para llegar a los lugares del mapa que están en esa dirección (Campos & Campos-Juanatey, 2020; Campos-Juanatey, 2016; Levine, 1982). Los mapas alineados o bien orientados son los que producen un mejor uso del mapa, reduciendo los errores y facilitando una rápida orientación, sin necesidad de rotar mentalmente el mapa.Si el mapa está colocado de forma vertical, la parte superior del mapa debe coincidir con lo que la persona que mira el mapa tiene delante, lo que está en la parte de abajo del mapa es lo que el usuario tiene detrás, lo que está a la derecha del mapa es lo que el usuario tiene a su derecha, y lo que aparece a la izquierda del mapa es lo que el usuario tiene a su izquierda, ver un ejemplo en la Figura 1 (Aretz & Wickens, 1992; Campos & Campos-Juanatey, 2017, 2020; Campos-Juanatey, 2016, 2017; Harwood & Wickens, 1991; Levine, 1982). Las personas están acostumbradas a ver lo que se encuentra delante en la parte de arriba del mapa, por efecto de la perspectiva visual, los objetos que están lejos los vemos más arriba en nuestro campo visual que los objetos que están más cerca (Shepard & Hurwitz, 1984). Los mapas que guardan esta relación con el entorno se dice que están alineados, y los mapas que no mantienen esta relación están desalineados y son más difíciles de comprender.

Figura 1

Mapa “you-are-here” (Tomado de Campos-Juanatey, 2016).

Los mapas desalineados provocan más errores y se tarda más en comprenderlos que los alineados, por eso lo habitual es alinearlos con el entorno antes de tomar las decisiones de desplazamiento. En los mapas manuales, lo que se acostumbra a hacer para alinearlos es girar el mapa o girarse el individuo con el mapa, comportamientos que no se pueden hacer cuando el mapa está clavado en el suelo (Campos & Campos-Juanatey, 2017, 2019; Campos-Juanatey, 2016; Levine et al. 1982). Cuando el mapa está fijo es necesario efectuar una rotación mental, es decir, hay que rotar mentalmente el mapa para que coincida con el entorno (alinearlos mentalmente) (Campos & Campos-Juanatey, 2017, 2019, 2020; Campos-Juanatey, 2016; Harwood & Wickens, 1991).

El tiempo que se tarda en efectuar esta alineación mental depende del grado de desalineación que tenga el mapa en relación con su entorno. El tiempo que tardamos en alinear mentalmente el mapa aumenta a medida que aumentan los grados que tenemos que girar mentalmente el mapa en sentido horario o antihorario, estando la máxima desalineación en 180º, aunque algunos estudios encuentran que la desalineación de 180º (mapas contraalineados) no influyen tanto como los de 90º, ya que en la posición de 180º únicamente se necesita invertir las referencias (Montello, 2010).

El segundo principio para la comprensión de los mapas, mencionado anteriormente, es el principio de emparejamiento o de correspondencia estructural. Este principio afirma que para la comprensión del mapa se necesita que, por lo menos, dos puntos o elementos del plano tengan una clara relación con la realidad, de tal modo que el lector del mapa pueda establecer fácilmente esa relación, y así poder orientar el mapa y orientarse él (Campos & Campos-Juanatey, 2017; Campos-Juanatey, 2016; Levine, 1982; Levine et al., 1982).

Los mapas de referencia internacional en el diseño de mapas de información peatonal son los que integran el sistema “Legible London”, un sistema de señalización diseñado para la ciudad de Londres, que integra los conceptos de tres disciplinas diferentes, pero que están muy relacionadas: los sistemas “wayfinding”, los “you-are-here maps”, y la aplicación a estos dos sistemas anteriores de los principios de los mapas mentales o cognitivos (Campos-Juanatey, 2016; Applied Information Group, 2006, 2007, 2016).

Muchas ciudades del mundo están incorporando en la señalización de sus ciudades los conceptos del “Legible London System”. Moscú se modernizó, y modernizó su señalización, para

organizar la Copa del Mundo de Futbol en 2018 y recibir muchos visitantes. En cambio, otras ciudades importantes de Rusia, con muchos turistas, como San Petesburgo, aún no han modernizado su sistema de señalización. En este trabajo se analizó si el sistema de paneles informativos de Moscú incorpora los criterios de diseño derribados del “Legible London System”.

Método

En primer lugar, hemos clasificado las características de los paneles del “Legible London System” en una serie de puntos (características esenciales del panel), y en segundo lugar, analizamos si los paneles de Moscú se adecúan a estas características.

Las características que hemos destacado de los paneles del “Legible London System” son las siguientes (Campos-Juanatey, 2016):

Propiedades del panel:

1.- *La forma*: Los paneles de información peatonal de Londres están formados por un único volumen que tiene una altura suficiente como para sobresalir entre los viandantes, y de este modo son sencillos de localizar. Las dimensiones dependen del tipo de panel de que se trate, del lugar disponible y de la información que incorporan.

2.- *Situación*: Se sitúan separados de los edificios, de forma que se tiene un mayor campo de visión, y se puede acceder fácilmente a las dos caras del panel.

3.- *Orientación*: Los paneles deben estar orientados de forma perpendicular al eje de la calle, perpendicular a la dirección de circulación de los viandantes. Esta orientación favorece que el peatón lo lea sin necesidad de girarse, y sin necesidad de hacer transformaciones mentales de las direcciones a seguir.

Contenido del panel:

4.- *Título o Dirección*: En la parte superior del panel aparece una franja de color amarillo que contrasta con el entorno y facilita la localización del panel. Justo debajo, aparece el título, que corresponde al barrio o la zona en la que se encuentra.

En el panel se crea una jerarquía de la información, los nombres en amarillo son más importantes que los blancos, y los nombres en mayúsculas son más importantes que los nombres en minúsculas.

5.- *Información de direcciones*: En la parte de arriba del panel (debajo del título) aparece una serie de flechas y nombres que indican las direcciones de las zonas próximas, así como los

edificios importantes en las cercanías. Estas flechas permiten conocer las direcciones a estos lugares de forma rápida, sin necesidad de pararse a analizar el resto de información del panel.

6.- *Distancias a puntos cercanos de interés*: Debajo de las direcciones se incorpora una lista de puntos cercanos de interés acompañados su distancia aproximada en minutos. Las distancias son cortas, para animar a los usuarios a desplazarse a ellos caminando en lugar de utilizar otro medio de transporte.

7.- *Mapas de planificación o de 15 minutos*: Este mapa presenta una circunferencia alrededor del símbolo "you-are-here", que indica la distancia que se recorre en aproximadamente 15 minutos (unos 1200 metros). Los elementos importantes se resaltan en amarillo, y las demás edificaciones se representan en color gris claro.

8.- *Mapa localizador o de 5 minutos*: Este mapa se diseña para que las personas tengan una idea de los lugares a los que puede llegar en 5 minutos, mediante una circunferencia alrededor del símbolo "you-are-here" que indica que hasta ella se tardan aproximadamente 5 minutos en llegar. Como las dimensiones del mapa son mayores que el de 15 minutos, y el área representada es menor, los elementos representados están ampliados, de forma que están más definidos, incluso los edificios más importantes (en amarillo) están representados en tres dimensiones. Este mapa está alineado con el entorno para facilitar su comprensión y evitar errores de desplazamiento.

9.- *Callejero y leyenda*: Debajo del mapa de 5 minutos, aparece una lista con el nombre de las calles ordenado alfabéticamente. También aparece la leyenda de los símbolos empleados en el mapa localizador.

Resultados y Discusión

A continuación analizamos los paneles informativos de la ciudad de Moscú, para comprobar si cumplen los criterios descritos anteriormente.

Propiedades del panel:

1.- *La forma*: En el sistema de información de Moscú existen paneles informativos de diferentes formas (rectangulares y circulares), pero todos están formados por un único volumen con una altura suficiente como para sobresalir entre los viandantes, y aportan información por ambas caras del panel.

2.- *Situación*: Se sitúan separados de las paredes para tener un campo de visión que permita extraer información del entorno y poder realizar el emparejamiento entre el mapa y la realidad. Además, garantiza la cómoda accesibilidad a las dos caras del panel.

3.- *Orientación*: Los paneles estar orientados de forma perpendicular al eje de la calle, perpendicular a la dirección de circulación de los viandantes, favoreciendo la comprensión sin necesidad de hacer transformaciones mentales de las direcciones a seguir.

Figura 2

Principales Formas de los Paneles Turísticos de Moscú.

Contenido del panel:

En la ciudad de Moscú se diseñaron diferentes formatos de panel con contenido diferente. Como se puede apreciar en la Figura 2, existen paneles como el redondo que únicamente cuentan con un mapa “You-are-here”, mientras que otros incorporan más elementos de los descritos anteriormente.

4.- *Título o Dirección*: Los paneles de Moscú no presentan una franja superior de color diferente al resto del panel, seguramente porque al ser todo el panel de fondo blanco y tener iluminación interior, se consideró que su contraste con el entorno era suficiente. En los paneles rectangulares el título se sitúa en la parte superior del panel, en alfabeto ruso (variante del cirílico) y latino, acompañado de la figura del peatón, y se crea una jerarquía de textos en función del tamaño. A diferencia de los paneles de Londres, en estos no se emplea el color para crear la jerarquía de la información.

5.- *Información de direcciones*: En los paneles de Moscú la información de direcciones aporta el nombre del lugar en alfabeto ruso y latino, e incorpora el tiempo que se tarde en llegar andando.

Figura 3.

Mapas You-Are-Here de los Paneles Turísticos de Moscú.

6.- *Distancias a puntos cercanos de interés*: Los paneles de Moscú no incorporan este apartado, ya que incorporan la información del tiempo completando las direcciones.

7.- *Mapas de planificación o de 15 minutos*: En los paneles de Moscú este mapa no presenta una circunferencia alrededor del símbolo “you-are-here”, sino que el perímetro del propio mapa es circular, pero el centro de este círculo no es el símbolo “you-are-here”.

8.- *Mapa localizador o de 5 minutos*: Este mapa sí tiene el círculo de los 5 minutos alrededor del símbolo “you-are-here”. Los edificios singulares se representan en tres dimensiones, pero sin emplear un color que contraste con el fondo o el color de las calles. Los mapas también están alineados con el entorno, por eso los mapas situados en caras opuestas de un mismo panel, están girados 180º uno respecto al otro.

Figura 4

Mapas You-Are-Here de Ambas Caras de un Mismo Panel.

9.- *Callejero y leyenda*: En la parte inferior del panel no existe callejero y leyenda, sino que se aporta información de la conexión wifi gratuita que tienen los paneles.

Conclusión

Como conclusión de este análisis, podemos afirmar que los paneles informativos de la Ciudad de Moscú incorporan gran parte de los criterios de diseño del sistema "Legible London", pero otros los modifica, presentando nuevas posibilidades en el diseño de este tipo de sistemas. Lo que está claro es que el correcto diseño de estos sistemas de información favorece que las personas tengan una imagen clara de la ciudad, favorece la movilidad de las personas, favorece que se sientan seguras, y, en definitiva, favorece el turismo y la riqueza.

Referencias

Applied Information Group (2006). *Legible London: A wayfinding study*. London.

Applied Information Group (2007). *Legible London: The yellow book*. London.

Applied Information Group (2016). *Legible London: West end prototype – Applied wayfinding*. London.

Aretz, A. J., & Wickens, C. D. (1992). The mental rotation of map displays. *Human Performance, 5*, 303-328. https://doi.org/10.1207/s15327043hup0504_3

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2017). Importancia de la rotación de imágenes para la comprensión de los "you-are-here maps" [Importance of rotating images for the understanding of you-are-here maps]. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación,* Vol. Extr. Nº. 1. https://doi.org/ 10.17979/reipe.2017.0.01.2149

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2019). Do gender, discipline, and mental rotation influence orientation on "You-Are-Here-Maps". *SAGE Open.*, 1-7. https://doi.org/10.1177/2158244019898800.

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2020). Measure of spatial orientation ability. *Imagination, Cognition and Personality,* 39(4), 348-357. https://doi.org/10.1177/0276236619896268.

Campos-Juanatey, D. (2016). *Diseño de mapas you-are-here*. Andavira Editores.

Campos-Juanatey, D., Tarrío, S., Dopico, J. A., & Campos, A. (2017). Habilidad de los estudiantes de arquitectura para la rotación de mapas urbanos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 4*(2), 106-111. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.3110

Harwood, K., & Wickens, C. D. (1991). Frames of reference for helicopter electronic maps: The relevance of spatial cognition and componential analysis. *The International Journal of Aviation Psychology,* 1, 5-23. https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0101_2

Klippel, A., Freksa, C., & Winter, S. (2006). You-are-here maps in emergencies - The danger of getting lost. *Journal of Spatial Sciences, 51*, 117-131. https://doi.org/10.1080/14498596.2006.9635068

Levine, M. (1982). You-are-here maps: “Psychological considerations”. *Environment and Behavior, 14*(2), 221-237. https://doi.org/10.1177/0013916584142006

Levine, M., Jankovic, I. N., & Palij, M. (1982). Principles of spatial problem solving. *Journal of Experimental Psychology General, 111*(2), 157-175. https://doi.org/10.1037/0096-3445.111.2.157

Montello, D. R. (2010). You Are Where? The function and frustration of you-are-here (YAH) maps. *Spatial Cognition & Computation, 10*, 94-104. https://doi.org/10.1080/13875860903585323

Shepard, R. N., & Hurwitz, S. (1984). Upward direction, mental rotation, and discrimination of left and right turns in maps. *Cognition, 18,* 161-193. https://doi.org/10.1016/0010-0277(84)90024-6

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Los "you-are-here maps" como modelos educativos en ciudades pequeñas: El caso de Aveiro

The "you-are-here maps" as educational models of small cities: The case of Aveiro

Diego Campos-Juanatey (http://orcid.org/ 000-0003-3889-1657)
Universidade da Coruña

Autor de contacto: Diego Campos-Juanatey. Dcj.arquitec@gmail.com

Resumen

Los mapas “usted está aquí” bien diseñados se suelen encontrar en grandes ciudades, como Londres o Moscú, y rara vez se encuentran en pequeñas ciudades. Para la elaboración de estos mapas existe bastante consenso internacional, de hecho, es habitual ver en distintas partes del mundo los mismos diseños, elaborados por las mismas empresas. Aveiro es una ciudad pequeña y turística, de alrededor de 60.000 habitantes, que cuenta, en la actualidad, con mapas “usted está aquí”. En esta investigación se analizó una muestra de mapas de la ciudad turística de Aveiro (Portugal), para ver si sus mapas “usted está aquí”, cumplen con los criterios de elaboración de mapas turísticos, que aseguran la mejor comprensión. Se ha encontrado que los mapas “usted está aquí” de Aveiro cumplen con los criterios aceptados internacionalmente para la elaboración de este tipo de mapas. Se analizan los resultados y se propone este modelo, mejorado, a otras pequeñas ciudades, no sólo de Portugal, sino a otras ciudades del mundo, con poblaciones similares.

Palavras-chave: mapas usted-está-aquí, mapa mental, orientación espacial, orientación urbana, mapa turístico.

Abstract

Well designed “you are here” maps are usually found in large cities such as London or Moscow, but are not so common in small cities. For the elaboration of these maps there is enough international agreement, with the same designs made by the same companies being increasingly circulated worldwide. Aveiro is a small tourist city of approximately 60.000 inhabitants that has installed “you are here” maps. In this study, a sample of the “you are here” maps of the touristic city of Aveiro (Portugal) was analysed to assess if the maps complied with the criteria and standards for the design of tourist maps to ensure they are easily understood by users. The “you are here” maps of Aveiro were found in this study to comply with the internationally accepted criteria for the design of “you are here” maps. The results are analysed and a novel and improved model is proposed, which is applicable not only to other small Portuguese cities, but to other similar sized cities worldwide.

Keywords: you-are-here maps, mental map, spatial orientation, wayfinding, tourist map.

Cuando visitamos una ciudad nos interesa tener una imagen de la ciudad lo antes posible para poder desplazarnos cómodamente, con rapidez, y con seguridad. La imagen de la ciudad es el mapa que tenemos en la cabeza y nos permite tener una idea de cómo es una ciudad, un barrio o un espacio concreto. Cuando tenemos una imagen clara de una ciudad, los desplazamientos son rápidos y precisos (Lynch, 1960).

Lynch (1960), después de diversas investigaciones, propuso que los mapas mentales de las ciudades estaban formados esencialmente por cinco elementos: Los nodos, los hitos o mojones, las sendas o trayectos, los bordes y los barrios o distritos (Campos & Campos-Juanatery, 2018; Campos-Juanatey, 2016). Los nodos son puntos de importancia estratégica en los que habitualmente confluyen los trayectos (son puntos singulares en los que se puede entrar). Los hitos o mojones son lugares de gran saliencia visual que se suelen utilizar como puntos de referencia, son puntos singulares, pero, a diferencia de los mojones, no entra el individuo, sino que son para observar desde fuera (son un punto de referencia). Las sendas o trayectos son líneas de tránsito importantes que unen puntos de referencia. Mediante estas sendas, la persona organiza y conecta todos los elementos del ambiente (por ejemplo, calles importantes, avenidas, etc.). Los bordes son límites entre dos fases (barreras a la libre circulación o cambios en la morfología urbana), rupturas lineales de la continuidad, como pueden ser las playas, el ferrocarril, los muros, grandes avenidas, los ríos, etc. Los barrios o distritos son partes de la ciudad que tienen unas características propias que las identifican (zonas de la ciudad). Pueden ser geográficas, de clase social, o cualquier otra característica que las distinga.

Para poder movernos con confianza por una ciudad necesitamos tener una imagen de la ciudad precisa, es decir, tener en la mente un esquema de la forma de la ciudad. Para construir el mapa mental, la manera más cómoda es estudiar un mapa turístico de la ciudad, pero también se puede construir el mapa metal mediante la experimentación, mediante la realización de recorridos por la ciudad. Para facilitar la formación del mapa metal a través del estudio de un mapa, este tiene que reflejar claramente un esquema de la ciudad en el que estén claramente especificados los puntos que habla Lynch (1960), y que acabamos de describir (Campos-Juanatey, 2016).

El diseño de un panel turístico didáctico y de fácil comprensión, además de cumplir con los conceptos de los mapas mentales, tiene que cumplir con conceptos de los you-are-here maps (mapas en los que hay que tomar decisiones de desplazamiento) y de orientación urbana (diseño wayfinding).

El principio básico del diseño de un panel turístico, aunque no es el único, es el principio de alineamiento, es decir, que el mapa que contiene el panel debe estar alineado con el entorno. Esto implica que el mapa tiene que estar colocado de forma que las direcciones del mapa coincidan con las coordenadas propias del usuario, de modo que la parte superior del mapa tiene que coincidir con lo que la persona que mira el mapa tiene delante, lo que está en la parte de abajo del mapa es lo que el usuario tiene detrás, lo que está a la derecha del mapa es lo que el usuario tiene a su derecha, y lo que aparece a la izquierda del mapa es lo que tiene a su izquierda (Aretz & Wickens, 1992; Campos & Campos-Juanatey, 2017, 2020; Campos-Juanatey, 2016, 2017, en prensa; Harwood & Wickens, 1991; Levine, 1982).

Si los mapas no están bien alineados con el entorno se dice que están desalineados. Estos mapas son más difíciles de comprender, y provocan más errores que los alineados (Campos & Campos-Juanatey, 2017, 2019, 2020; Campos-Juanatey, 2016, en prensa; Harwood & Wickens, 1991). La razón de que los mapas desalineados sean difíciles de comprender es porque para comprenderlos, el individuo necesita alinearlos con el entorno. Si el mapa es manual, la alineación del mapa se puede conseguir girando el mapa, o girando la persona y el mapa (Campos & Campos-Juanatey, 2017, 2020; Campos-Juanatey, 2016, en prensa; Harwood & Wickens, 1991), pero si el mapa está fijo al suelo, la única forma de alinearlo es efectuando una rotación mental, y esto lleva tiempo y esfuerzo (Shepard & Hurwitz, 1984).

En la ciudad de Londres, después de muchas investigaciones, se elaboró un modelo de señalización para mejorar la experiencia de moverse por la ciudad. Este sistema ha sido el modelo de referencia internacional, y se va incorporando en muchas de las grandes ciudades del mundo, y paulatinamente, también se está aplicando en pequeñas ciudades (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016).

En esta investigación nos proponíamos averiguar si los paneles turísticos de la ciudad de Aveiro (Portugal) se adecúan a los criterios del diseño de los mapas mentales, de los you-are-here maps y del diseño wayfinding, desarrollados para la ciudad de Londres (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016).

Método

En primer lugar, definiremos los elementos descritos por Campos-Juanatey (2016, en prensa), extraídos del análisis de los paneles informativos para peatones de la ciudad de Londres

diseñados por Applied Information Group (2006, 2007, 2016), modelo de referencia internacional. Estos elementos son:

Propiedades del panel: A) *La forma*. Los paneles informativos deben permitir incluir información por 2 o más caras. Deben ser altos, sobresalir por encima de los peatones, de tal modo que puedan ser vistos desde lejos y así ser fáciles de localizar. El ancho del panel depende del contenido y del espacio disponible en el sitio en el que se sitúe. B) *La situación*. Deben estar separados de los edificios, para que el usuario tenga un amplio campo de visión del que extraer información, y además para ser accesibles varias caras del panel y así aprovechar mejor el panel. C) *La orientación.* Los paneles deben estar orientados de forma perpendicular a la circulación de los peatones, de esta forma el usuario no necesita girarse para leer el panel, la posición de lectura coincide con la de desplazamiento, facilitando la toma de decisiones de desplazamiento.

Contenido del panel: D) *El título o dirección.* El título está escrito en la parte superior, e indica el barrio o zona en la que se encuentra el panel. Estas referencias a las zonas de la ciudad potencian su incorporación al esquema metal del usuario. E) *Información de direcciones*. En la parte superior del panel, después del título, se encuentran las flechas y nombres de los elementos singulares y zonas próximas. Los elementos citados también sirven de referencias para incorporar al mapa metal del usuario. F) *Distancias a puntos cercanos de interés*. Consiste en una lista de elementos singulares próximos y la distancia aproximada en minutos. Esta lista sirve para que el usuario se anime a ir caminando o en bicicleta hasta esos puntos en lugar de emplear otro medio de transporte. G) *Mapas de planificación o de 15 minutos*. Se trata de un mapa que aporta información de las zonas de la ciudad y la relación entre ellas. Se denominó de 15 minutos, porque el mapa contiene una circunferencia alrededor del símbolo “you-are-here” que indica la distancia que se recorre andando en aproximadamente 15 minutos (unos 1200 metros) desde el punto en el que se encuentra el individuo. H) *Mapa de localización o de 5 minutos.* Este mapa se centra en la posición del usuario y aporta información de la zona o barrio en el que se encuentra. En este mapa el círculo que rodea al símbolo “you-are-here” indica 5 minutos (aproximadamente 400m). Este círculo además de centrar la atención en la posición del usuario, también aporta la escala del plano de una forma fácil de entender. Este mapa ocupa una gran parte del panel, ya que contiene mucha información, como los nombres de las calles y los edificios importantes, de forma clara, legible, y vinculando la importancia de la representación a la importancia del elemento. I*) Callejero y*

Leyenda. Bajo el mapa de 5 minutos se incorpora la lista de las calles existentes en el mapa ordenadas alfabéticamente y el significado de los símbolos empleados.

Resultados y Discusión

A continuación se analizan los paneles informativos de Espaço Aveiro de la ciudad de Aveiro (Portugal) comprobando si cumplen los criterios de los paneles turísticos descritos anteriormente (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Campos-Juanatey, 2016, en prensa).

Figura 1

Panel Informativo Espaço Aveiro del centro de la ciudad de Aveiro

Propiedades del panel: A) *La forma*. Los paneles de Espaço Aveiro están formados por una lámina rectangular de metacrilato sostenida por unos perfiles metálicos en ambos extremos. La

lámina cuenta con información por sus 2 caras. Los paneles no son demasiado altos, pero sí lo suficiente para sobresalir por encima de la mayoría de los peatones y ser fáciles de localizar. B) *La situación*. Están separados de los edificios de manera que los usuarios tienen un amplio campo de visión, y son fácilmente accesibles por sus 2 caras. C) *La orientación.* Los paneles están bien orientados, de forma perpendicular a la circulación de los peatones. Las referencias, derecha, izquierda, delante, detrás, de la posición de lectura coinciden con la de desplazamiento, facilitando la toma de decisiones de desplazamiento.

Figura 2

Mapa Intervençao de Espaço Aveiro

Contenido del panel: D) *El título o dirección.* En la parte superior del panel existe una franja de color azul claro que contrasta con el entorno y facilita la localización del panel. La siguiente franja se divide en 2. La zona de la izquierda es el Título del sistema de paneles, Espaço Aveiro, que se repite en todos los paneles y los vincula entre ellos. La zona de la derecha contiene el nombre del barrio o zona de la ciudad en la que se encuentra el panel, sobre un color de fondo que es el que se utiliza en el mapa para delimitar esta esta zona. Esta referencia a las zonas de la ciudad y la vinculación de cada zona a un color potencian su incorporación al esquema metal del usuario. E) *Información de direcciones*. Los paneles de Espaço Aveiro no cuentan con la franja de flechas y direcciones principales. F) *Distancias a puntos cercanos de interés.* Los paneles de Espaço Aveiro tampoco cuentan con esta información, seguramente porque en las ciudades pequeñas es habitual

desplazarse caminando y no es necesario animar a la población a desplazarse de este modo. G) *Mapas de planificación o de 15 minutos*. En los paneles de Espaço Aveiro este mapa se denomina "Mapa de Intervençao", y no se sitúa en la parte superior del panel, sino en la parte inferior, junto a la leyenda, posiblemente demasiado bajo para una lectura cómoda sin agacharse. Este mapa no presenta el círculo de 15 minutos, pero sí muestra las diferentes zonas en las que divide la ciudad (o la parte más comercial de la ciudad). Este mapa mantiene siempre el Norte en la parte superior del mapa y sirve para que el observador se cree un mapa metal de las zonas que componen Espaço Aveiro.

Figura 3

Mapas de Localización de Espaço Aveiro de caras opuestas de un panel

H) *Mapa de localización o de 5 minutos.* Este mapa no cuenta con un círculo de 5 minutos que aporte la escala y facilite localizar el símbolo "you-are-here", pero sí tiene un símbolo "you-are-here" que indica la posición y la dirección en la que está mirando usuario, que facilita la vinculación entre el mapa y la realidad. El mapa no mantiene el Norte en la parte superior del panel, sino que se alinea con el entorno, manteniendo las referencias propias del usuario (derecha, izquierda, delante, detrás), evitando la necesidad de realizar la rotación mental de la imagen y facilitando la toma de decisiones de desplazamiento, por este motivo los mapas de las caras opuestas de un mismo panel están giradas 180º. El mapa aporta mucha información de la zona en el que se encuentra el panel, posiblemente demasiada. A pesar de ocupar una gran parte del panel, no es claro, posiblemente porque al incluir toda la zona denominada Espaço Aveiro Beira-Mar, los

elementos incluidos en el mapa se ven demasiado pequeños. El mapa mezcla la información de los locales comerciales con la de los elementos singulares, de forma que los locales tienen más importancia, pero son demasiados y se ven muy pequeños para su asimilación como elementos singulares en el mapa mental del usuario. I*) Callejero y Leyenda*. Bajo el mapa se incorpora una lista de los locales comerciales existentes en el mapa clasificados por gremios. La lista no está ordenada alfabéticamente sino por la numeración que se le ha asignado en el mapa, resultando difícil de utilizar. Debajo de la lista de locales se encuentra la leyenda y el mapa de intervençao. Finalmente el panel se termina con una franja de color azul claro similar a la del extremo superior del panel, pero más estrecha. Esta franja contiene los nombres y logotipos de los organismos que subvencionaron los paneles, y sirve para enmarcar la información del panel.

Conclusión

De este análisis podemos concluir que los paneles de Espaço Aveiro cumplen con algunos de los criterios de diseño de los paneles turísticos aplicados en el diseño de los paneles de Londres, modelo de referencia internacional (Campos-Juanatey, 2016, en prensa), pero presentan una serie de carencias que sería recomendable estudiar para, si se considera oportuno, completar estos paneles.

En España existen muchas ciudades pequeñas, como Mondoñedo (Lugo), o el mismo Lugo, que tienen mapas fijos, pero estos distan bastante de tener las características que hemos mencionado anteriormente, aunque algunos tienen características diferentes, como es el caso de Llanes (Asturias) que tiene mapas táctiles accesibles para invidentes.

Referencias

Applied Information Group (2006). *Legible London: A wayfinding study*. London.

Applied Information Group (2007). *Legible London: The yellow book*. London.

Applied Information Group (2016). *Legible London: West end prototype – Applied wayfinding*. London.

Aretz, A. J., & Wickens, C. D. (1992). The mental rotation of map displays. *Human Performance, 5*, 303-328. https://doi.org/10.1207/s15327043hup0504_3

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2017). Importancia de la rotación de imágenes para la comprensión de los “you-are-here maps” [Importance of rotating images for the understanding of you-are-here maps]. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación,* Vol. Extr. Nº. 1. https://doi.org/ 10.17979/reipe.2017.0.01.2149

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2018). The representation of imagery of the city: The impact of studies and imagery ability. *Japanese Psychological Research, 61*(3), 179-191. https://doi.org/10.111/jpr.12208

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2019). Do gender, discipline, and mental rotation influence orientation on "You-Are-Here-Maps". *SAGE Open.*, 1-7. https://doi.org/10.1177/2158244019898800

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2020). Measure of spatial orientation ability. *Imagination, Cognition and Personality,* 39(4), 348-357. https://doi.org/10.1177/0276236619896268.

Campos-Juanatey, D. (2016). *Diseño de mapas you-are-here*. Andavira Editores.

Campos-Juanatey, D. (en prensa). *Los "you-are-here maps" de Moscú: Unos mapas didácticos que reflejan los conocimientos actuales* [Comunicación]. XVI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Braga, Portugal.

Campos-Juanatey, D., Tarrío, S., Dopico, J. A., & Campos, A. (2017). Habilidad de los estudiantes de arquitectura para la rotación de mapas urbanos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 4*(2), 106-111. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.3110

Harwood, K., & Wickens, C. D. (1991). Frames of reference for helicopter electronic maps: The relevance of spatial cognition and componential analysis. *The International Journal of Aviation Psychology,* 1, 5-23. https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0101_2

Levine, M. (1982). You-are-here maps: "Psychological considerations". *Environment and Behavior, 14*(2), 221-237. https://doi.org/10.1177/0013916584142006

Shepard, R. N., & Hurwitz, S. (1984). Upward direction, mental rotation, and discrimination of left and right turns in maps. *Cognition, 18,* 161-193. https://doi.org/10.1016/0010-0277(84)90024-6

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Viveza y control de imagen en la ansiedad ante la muerte en estudiantes universitarios

Image vividness and image control in death anxiety in university students

María Esther López Pérez (https://orcid.org/0000-0003-3344-8277)
Universidad de Vigo

Resumen

La presente investigación está centrada en identificar si existen diferencias significativas en la Ansiedad ante la Muerte entre los estudiantes universitarios altos y bajos en Viveza de Imagen, entre los altos y bajos en Control de Imagen, y entre los que puntúan alto y bajo en la Escala de Actitud ante la Muerte. Para ello, se utilizan dos tipos de variables; las variables independientes, como la Viveza de imagen, Control de imagen y la Actitud ante la muerte y, como variable dependiente se emplea la Ansiedad ante la Muerte. Por consiguiente, se aplican los siguientes tests: Vividness of Visual Imagery Questionnaire, Gordon Test of Visual Imagery Control (TVIC), Death Attitude Profile-Revised (DAP-R), Death Anxiety Scale (DAS) y, por ultimo, la Image of Death Scale (IDS) a 250 estudiantes que cursan tercero y cuarto curso de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social, Ciencias Ambientales y Ciencia y tecnología de los alimentos del campus de Ourense, de la Universidad de Vigo, con edades comprendidas entre los 19 y 28 años. Se utiliza una metodología cuantitativa, con un diseño transversal, descriptivo y analítico. Los principales resultados ponen de manifiesto que los individuos que puntúan alto en Control de Imagen (TVIC) presentan menos Ansiedad ante la Muerte (DAS) que los individuos bajos en Control de Imagen. En la discusión se analizan las implicaciones a la luz de los resultados.

Palabras clave: Ansiedad ante la muerte, viveza de imagen, control de imagen, actitud ante la muerte.

Abstract

This research is focused on identifying if there are significant differences in Death Anxiety between high and low university students in Image vividness, between high and low in Image Control, and between those who score high and low on the Scale of Attitude towards Death. To do this, two types of variables are used; the independent variables, such as Image Vividness, Image Control and Attitude towards death and, as a dependent variable, Death Anxiety is used. Therefore, the following tests are applied: Vividness of Visual Imagery Questionnaire, Gordon Test of Visual Imagery Control (TVIC), Death Attitude Profile-Revised (DAP-R), Death Anxiety Scale (DAS) and, finally, the Image of Death Scale (IDS) to 250 students who are in the third and fourth year of Early Childhood Education, Primary School Education, Social Education, Social Work, Environmental Sciences and Food Science and Technology of the University Campus of Ourense, University of Vigo, aged between 19 and 28 years old. A quantitative methodology is used, with a transversal, descriptive and analytical design. The main results show that individuals who score high in Image Control (TVIC) have less Death Anxiety (DAS) than individuals low in Image Control. In the discussion, the implications are analyzed in light of the results found

Keywords: Death Anxiety, image vividness, image control, attitude towards death.

Influencia de la viveza y control de imagen en la ansiedad ante la muerte en estudiantes universitarios

La muerte es un fenómeno natural inherente al ser humano que lleva implícito rasgos sociales, culturales y biológicos, incluyendo facetas psicológicas, espirituales y emocionales. El hombre, junto con los demás animales comparte el objetivo de preservar su existencia. No obstante, la idea de morir está presente únicamente en la consciencia del ser humano, ya que este es el único organismo vivo sobre el planeta que destaca por su consciencia (Martí-García, 2014; Tomás-Sábado, 2016). La vida humana lleva consigo la dimensión temporal, que a su vez, lleva implícita el tiempo biográfico, el cual nos dirige hacia el fin, a la idea de la muerte (Hernández-Eloisa et al., 2011). La muerte provoca diferentes reacciones de miedo y ansiedad (Neimeyer y Van Brunt, 1995; Tomás-Sábado y Gómez-Benito, 2003), siendo la ansiedad ante la muerte, una de las principales causas de la ansiedad humana (Aries, 2000; Limonero, 1997), caracterizándose por una sensación de malestar que se origina por la percepción de una amenaza real o imaginaria para la propia existencia.

En la actualidad, dentro del campo de la psicología, las imágenes mentales se están convirtiendo en un aspecto clave en numerosas investigaciones, debido al interés que suscita el estudio acerca de la representación mental, sus formas y modalidades de funcionamiento. La imagen es uno de los pocos aspectos que ha implicado y desafiado a los investigadores que trabajan en ella. Las imágenes mentales son vivencias parecidas a la percepción, que tienen lugar cuando hay una ausencia de la mayoría de los estímulos que están representando (Campos, 1998; López-Pérez et al., 2020b). Se caracterizan por ser muy vivas, como la misma realidad o, por el contrario, muy vagas. A su vez, las personas pueden ejercer un control sobre las imágenes, reteniendolas un tiempo en la mente y observandolas desde distintas perspectivas o, pueden ser imágenes sobre las cuales no se tiene poder alguno, vienen y se van (Campos y Canto, 2019; López-Pérez et al., 2020b). Las imágenes mentales destacan por ser una variable que tiene una gran influencia en la ansiedad ante la muerte, sobre todo si esta imagen tiene carácter positivo o negativo (Borkovec et al., 2004).

Investigaciones previas ponen de manifiesto una clara relación entre las imágenes mentales y la ansiedad ante la muerte, miedo a la muerte y actitud hacia la muerte (Berna et al., 2011; Holmes et al., 2008; Nilsson et al., 2012). En este sentido, Dönmez y Bilgin (2020) llevaron a cabo una investigación con un grupo de enfermeras a las cuales se les aplicó una imagen guiada sobre la ansiedad hacia pacientes oncológicos terminales, obteniendo altas actitudes positivas hacia estos pacientes, en comparación con el grupo control.

Así pues, el presente trabajo explora la influencia de la viveza de imagen, entendida como la nitidez o la fuerza que tiene la imagen al ser reproducida por el sujeto como consecuencia de un estímulo verbal, y el control de imagen, definido como la capacidad de dominio que tiene el individuo para reproducir una imagen en la mente y observarla desde distintas perspectivas, en la ansiedad ante la muerte en estudiantes universitarios.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 250 individuos (49 hombres y 101 mujeres) estudiantes de 3º y 4º curso de diferentes grados del Campus de Ourense [Educación Primaria (49), Educación Infantil (39), Educación Social (62), Trabajo Social (56), Ciencias Ambientales (18), Ciencia y Tecnología Alimentos (26)], de la Universidad de Vigo, con una media de edad de 22.03, una desviación típica de 2.38, y un rango de 19 a 28 años.

Materiales

Se aplicó la versión española (Campos et al., 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (Marks, 1973). Está formado por 16 ítems que presentan distintas situaciones, y se pide a los participantes que puntúen la viveza de imagen en una escala de 5 puntos, que oscila entre 1 = Perfectamente clara y tan viva como una visión normal, y 5 = Ninguna imagen: tú sólo conoces lo que tú estás pensando del objeto. Una puntuación baja indica alta viveza de imagen (capacidad de imagen), y viceversa. Los participantes deben cubrir el test dos veces, la primera con los ojos abiertos, y la segunda con ellos cerrados. La fiabilidad se calculó a través del coeficiente alfa de Cronbach que presenta en su totalidad un índice de fiabilidad alto (α= .88) (Campos et al., 2002). El test no tiene límite de tiempo.

En segundo lugar, se empleó la versión española (Pérez-Fabello y Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (TVIC; Richardson, 1969). El test mide la capacidad de control de imagen que tienen los participantes. Consta de 12 ítems a través de los cuales se pide a los estudiantes que representen mentalmente un coche en distintas posiciones. La respuesta “si” se puntúa con dos puntos, la respuesta “inseguro” se puntúa con un punto, y la respuesta “no”, se puntúa con cero puntos. La puntuación puede oscilar entre 0 y 24 puntos.

En tercer lugar, se utilizó el Death Attitude Profile-Revised (DAP-R). El DAP-R es una versión del Death Attitude Profile (DAP, Gesser et al., 1988), una medida multidimensional de las actitudes hacia la muerte, desarrollada por Wong et al. (1994). La escala consta de 32 ítems que se

puntúan en una escala tipo Likert, que va de 1 = fuertemente desagradable, a 7 = fuertemente agradable. Las subescalas son: Miedo a la muerte (FD) (ítems 32, 18, 21, 7, 2, 20, 1), Evitación de la muerte (DA) (ítems 19, 12, 26, 3, 10), Aceptación neutral (NA) (ítems 24, 14, 6, 30, 17), Aceptación de acercamiento (AA) (ítems 16, 25, 15, 22, 28, 4, 31, 8, 13, 27), y Aceptación de escape (EA) (29, 23, 9, 11, 5). El test no tiene límite de tiempo.

En cuarto lugar, se empleó el Death Anxiety Scale (DAS; Templer, 1970). Consta de 15 ítems de respuesta dicotómica: VERDADERO/FALSO. El rango va de 0 a 15 puntos, de menor a mayor ansiedad. El test no tiene límite de tiempo.

Por último, se utilizó el Image of Death Scale (IDS; López-Pèrez, 2020). Una escala tipo Likert con un solo ítem: "Si tuvieras que explicar tu imagen de la muerte, ¿Dirías que es positiva (descanso, ausencia de dolor, etc.), o negativa (pérdida de la vida, de los familiares, etc.)?". La respuesta se da en una escala de 6 puntos: 1 = Muy negativa, 2 = Bastante negativa, 3 = Negativa, 4 = Positiva, 5 = Bastante positiva, 6 = Muy positiva.

Procedimiento

Una vez seleccionada la muestra, se contacta con los responsables de cada grado, para explicarles la finalidad y el alcance de la investigación y solicitar su autorización para aplicar los tests. A su vez, se consiguió el permiso del Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela. A continuación, los estudiantes son informados de la finalidad del estudio y su carácter confidencial, solicitándoles su participación voluntaria y anónima. Seguidamente, se aplica a los participantes los diferentes tests. Las pruebas se pasaron en un cuadernillo, las instrucciones que se les dieron fueron las de los propios tests y ninguno tenía límite de tiempo. Al principio, se formularon una serie de preguntas para recabar los datos sociodemográficos.

Diseño y análisis de datos

El diseño de la investigación es de tipo transversal, descriptivo y analítico. Los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el programa IBM SPSS 22.0. En primer lugar, se obtuvo el alfa de Cronbach para conocer la fiabilidad del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (Marks, 1973), del Gordon Test of Visual Imagery Control (TVIC; Richardson, 1969), el Death Attitude Profile-Revised (DAP-R), el Death Anxiety Scale (DAS; Templer, 1970) y la Image of Death Scale (IDS; López-Pèrez, 2020). Se realizó un análisis ANOVA de 2 (Viveza de Imagen: altos y bajos), x 2 (Control de Imagen: altos y bajos en control), x 2 (Actitud ante la Muerte).

Resultados

En primer lugar, se halló la fiabilidad de cada una de las pruebas mediante el alfa de Cronbach: *Vividness of Visual Imagery Questionnaire* (Marks, 1973) fue de .91., *Gordon Test of Visual Imagery Control* (TVIC; Richardson, 1969) fue .78., *Death Anxiety Scale* (DAS; Templer, 1970) fue de .79. y del *Death Attitude Profile-Revised (DAP-R;* Wong et al.,1994) se obtuvo el alfa de cada una de las escalas y del total: Approach Acceptance (AA) "Aceptación acercamiento" fue de .89., Fear of Death (FD) "Miedo" fue de .85., Death Avoidance (DA) "Evitación" fue de .91., Escape Acceptance (EA) "Aceptación de escape" fue de .83., Neutral Acceptance (NA) fue de .72.. Con respecto al total del test fue de .85.

En la tabla 1, se presentan las medias y las desviaciones típicas de la Ansiedad ante la Muerte (DAS) obtenidas por los distintos grupos (altos y bajos en Viveza de Imagen, VVIQ, altos y bajos en Control de Imagen, GTVIC, y altos y bajos en Actitud ante la Muerte)

Tabla 1.

Medias y Desviaciones Típicas Ansiedad ante la Muerte (DAS) obtenidas por los distintos grupos (altos y bajos en Viveza de Imagen, VVIQ, altos y bajos en Control de Imagen, GTVIC, y altos y bajos en Actitud ante la Muerte, DAP-R).

Grupos	*M*	*SD*
VVIQ Altos	7.55	1.85
VVIQ Bajos	7.25	1.86
TVIC Altos	7.14	1.88
TVIC Bajos	7.74	1.77
DAP-R Altos	7.87	1.64
DAP-R Bajos	7.00	1.93

Nota: Altas puntuaciones en el VVIQ indican baja viveza de imagen, y viceversa

Se efectuó el ANOVA de 2 (Viveza de Imagen: altos y bajos), x 2 (Control de Imagen: altos y bajos en control), x 2 (Actitud ante la Muerte), para averiguar si el Control de Imagen y la Actitud ante la Muerte influían significativamente en la Ansiedad ante la Muerte (DAS). No existió diferencia significativa en Ansiedad ante la Muerte (DAS), $F(1, 240) = 0.01$, $p = .97$, $\acute{\eta}^2_p = .01$, potencia = .05, entre los estudiantes universitarios altos y bajos en Viveza de Imagen (VVIQ). Sin embargo, los altos en Control de Imagen (TVIC) ($M = 7.14$, $SD = 1.88$) tuvieron menos Ansiedad ante la Muerte (DAS) que los individuos bajos en Control de Imagen ($M = 7.74$, $SD = 1.77$), $F(1,$

240) = 6.66, p = .01, $\acute{\eta}^2_p$ = .03, potencia = .73. Los individuos con una puntuación alta en Actitud ante la Muerte (DAP-R) (M = 7.87, SD = 1.64) tuvieron mayor Ansiedad ante la Muerte (DAS) que los individuos bajos en Actitud ante la Muerte (DAP-R) (M = 7.00, SD = 1.93), F(1, 240) = 14.23, p < .001, $\acute{\eta}^2_p$ = .06, potencia = .96.

No se han encontrado interacciones significativas: Viveza de Imagen (VVIQ) y Control de Imagen (TVIC), F(1, 240) = 0.55, p = .46, $\acute{\eta}^2_p$ = .01, potencia = .11; Viveza de Imagen (VVIQ) y Actitud ante la Muerte (DAP-R), F(1, 240) = 2.79, p = .10, $\acute{\eta}^2_p$ = .01, potencia = .38; y Control de Imagen (TVIC) y Actitud ante la Muerte (DAP-R), F(1, 240) = 0.83, p = .36, $\acute{\eta}^2_p$ = .01, potencia = .15. La interacción entre las tres variables, Viveza de Imagen (VVIQ), Control de Imagen (TVIC), y Actitud ante la Muerte (DAP-R) tampoco resultó significativa, F(1, 240) = 1.25, p = .27, $\acute{\eta}^2_p$ = .01, potencia = .20.

Discusión

El objetivo de esta investigación era saber si la viveza de imagen y el control de imagen influían en la actitud ante la muerte en un grupo de estudiantes universitarios. Los coeficientes alfa de Cronbach del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ) fueron altos, (alfa = .91). Esta puntuación es considerada por George y Mallery (2003) como "excelente", y es semejante a la encontrada en otros estudios que se realizaron con este test (Campos et al., 2002). El coeficiente alfa encontrado en el Gordon Test of Visual Imagery Control (TVIC; Richardson, 1969) fue de .78. Este resultado, según George y Mallery (2003) es "aceptable". Este resultado es también semejante al utilizado en otras investigaciones con este test (Pérez-Fabello y Campos, 2004). La fiabilidad de la Death Anxiety Scale (DAS; Templer, 1970) fue de .75, que, según George y Mallery (2003) es una fiabilidad "aceptable".

Los coeficientes alfa de Cronbach de las subescalas del Death Attitude Profile-Revised (DAP-R): Aceptación de Acercamiento (AA), Miedo a la Muerte (FD), Evitación de la Muerte (DA), Aceptación de Escape (EA), y Aceptación Neutral (NA) oscilaron entre .72 de la subescala Aceptación Neutral (NA), que según George y Mallery (2003) es "aceptable", y .91 de la subescala Evitación de la Muerte (DA), que de acuerdo con George y Mallery (2003) es "excelente". Estos resultados son semejantes a los obtenidos en otras investigaciones (López-Pérez et al., 2020a, b; Wong et al., 1994).

En este estudio, se ha encontrado que los estudiantes universitarios que tenían un mayor control de imagen mostraron menor ansiedad ante la muerte, en comparación con aquellos

estudiantes con un bajo control de imagen. Todo apunta a que los alumnos con mayor control de sus imágenes ejercen un mayor control sobre las imágenes de miedo a la muerte, controlando la evitación de la muerte, es decir, obtienen bajas puntuaciones en ítems como "evito totalmente pensar en la muerte", poniendo de manifiesto su control ante la situación. Los estudiantes con un grado de dominio óptimo sobre sus imágenes mentales saben cómo manejar las imágenes positivas y controlar las negativas. En este sentido, los estudiantes con una alta puntuación en Actitud ante la Muerte (DAP-R) muestran mayor Ansiedad ante la Muerte (DAS) que aquellos individuos bajos en Actitud ante la Muerte (DAP-R).

Así mismo, se pone de manifiesto que aquellos estudiantes que puntúan alto en control de imagen obtienen altas puntuaciones en la escala de Aceptación Neutral (NA), en comparación con los individuos con bajo control de imagen. Los estudiantes altos en control de imagen perciben la muerte "como un aspecto natural de la vida".

No se han encontrado diferencias significativas entre la Viveza de Imagen (VVIQ) y Control de Imagen (TVIC); Viveza de Imagen (VVIQ) y Actitud ante la Muerte (DAP-R), y Control de Imagen (TVIC) y Actitud ante la Muerte (DAP-R), por lo tanto, la interacción entre las tres variables, Viveza de Imagen (VVIQ), Control de Imagen (TVIC), y Actitud ante la Muerte (DAP-R) no ha resultado significativa.

Por otro lado, es importante resaltar las limitaciones de este estudio. En esta investigación, se han utilizado solamente dos tipos de imagen, que son la viveza de imagen y el control de imagen y, un rango específico de edad, que son los estudiantes universitarios. Por ello, resulta imprescindible llevar a cabo investigaciones posteriores con otros tipos de imagen y otras edades, analizando a su vez, la influencia del género y la cultura. Así mismo, como estos datos fueron recogidos antes del COVID-19, cabe destacar también la necesidad de llevar a cabo investigaciones que se realicen después de la pandemia para saber el vínculo del control de imagen y viveza de imagen con la ansiedad ante la muerte.

En síntesis, aceptar de forma positiva y realista la muerte es una de las mejores técnicas para llevar a cabo. Consiste en concebir la muerte como ley biológica ineludible, constituyendo el final de un proceso, ya sea corto o largo, en el que todo individuo participa. A su vez, esta forma positiva de pensar conlleva reconocer nuestra propia muerte y digerir emocionalmente y de forma positiva las consecuencias (Aguiar, 2010; Ariès, 1982, 1987). Trabajar una aceptación neutral en relación a la muerte constituye un grado de madurez humana muy alta, por ende la necesidad de

poner en práctica una educación orientada a la muerte (Aguiar, 2010; Barros de Oliveira, 1998; Vázquez, 2012).

Referencias

Aguiar, F. (2010). *Ansiedade, depresión e obsesión ante a morte en estudantes universitarios* [Tesis de doctorado no publicada, Universidade de Vigo].

Ariés, P. (1982). *La muerte en occidente*. Argos Vergara.

Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.

Ariés, P. (2000). *Historia de la muerte en occidente: Desde la edad media hasta nuestros días.* El Acantilado.

Barros de Oliveira, J. H. (1998). *Viver a morte. Abvordagem antropológica e psicológica*. Livreiria Almedina.

Berna, C., Vincent, K., Moore, J., Tracey, I., Goodwin, G. M., & Holmes, E. A. (2011). Presence of mental imagery associated with chronic pelvic pain: A pilot study. *Pain Medicine, 12* (7), 1086-1093. https://doi.org/10.1111/j.1526-4637.2011.01152.x

Borkovec, R. D., Alacine, O, & Behar, E. (2004). Avoidance theory of worry and generalized anxiety disorder. En R. G. Heimberg, C. L. Turk, & D. S Mennin (Eds.). *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practic*e (pp. 77-108). The Guilford Press.

Campos, A. (Ed.) (1998). *Imágenes mentales*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Campos, A. & Canto, M. (2019). Diferencias en imagen mental entre individuos españoles e italianos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 6*(1), 37-43. https://doi.org/10.17979/reipe.2019. 6.1.5271

Campos, A., González, M. A., & Amor, A. (2002). The Spanish version of the Vividness of Visual Imagery Questionnaire: Factor structure and internal consistency reliability. *Psychological Reports, 90*, 503-506. https://doi.org/10.2466/PR0.90.2.503-506

Dönmez, C. F., & Bilgin, J. (2020). The effect of guided imagery on death anxiety, empathy and attidude towards terminally ill patients in oncology nurses. *Journal of Nursing & Healtcare, 5*(1), 1-10. https://doi.org/10.33140/JNH.05.01.04

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.11.0 update*. Allyn & Bacon.

Gesser, G., Wong, P., & Reker, G. (1988). Death attitudes across the life-span: The development and validation of the Death Attitude Profile. *Omega – Jounal of Death and Dying, 18*, 113-128. https://doi.org/10.2190/ 0DQB-7Q1E-2BER-H6YC

Hernández-Eloisa, M.A., Oñate-Ramírez, D., Rodríguez-Ramírez, D.J., Sánchez- León, L., Bezanilla, J.M., & Campos, J.E. (2011). El adulto mayor ante la muerte: análisis del discurso en el Estado de México. *Revista de Psicología GEPU, 2*(1), 64-78.

Holmes, E. A., Geddes, J. R., Colom, F., & Goodwin, G. M. (2008). Mental imagery as an emotional amplifier: Application to bipolar disorder. *Behaviour Research and Therapy, 46*(12), 1251–1258. https://doi.org/ 10.1016/j.brat.2008.09.005

Limonero, J. T. (1997). Ansiedad ante la muerte. *Ansiedad y Estrés*, *3*, 37-46.

López-Pérez, M. E., Pino-Juste, M., & Campos, A. (2020a). *Mental imagery and anxiety towards death in adolescence.* (Manuscript submitted for publication). Department of Psychology, University of Santiago de Compostela.

López-Pérez, M. E., Pino-Juste, M., & Campos, A. (2020b). Image of death and attitude towards death. *North American Journal of Psychology, 22*(4), 701-710.

Marks, D. F. (1973). Visual imagery differences in the recall of pictures. *British Journal of Psychology, 64*, 17-24. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1973.tb01322.x

Martí Garcia, C. (2014). *Miedo a morir: estudio experimental de las repercusiones de la angustia ante la muerte en población joven, aplicaciones en procesos de fin de vida*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada] https://hera.ugr.es/tesisugr/23534813.pdf

Neimeyer, R. A., & Van Brunt, D. (1995). Death anxiety. In H. Wass, & R. A. Neimeyer (Eds.), *Series in death education, aging, and health care. Dying: Facing the facts* (pp. 49–88). Taylor & Francis.

Nilsson, J., Lundh, L., & Viborg, G. (2012). Imagery rescripting of early memories in social anxiety disorder: An experimental study. *Behaviour Research and Therapy, 50*, 387-392. https://doi.org/10.1016/j-brat.2012.03.004

Pérez-Fabello, M. J., & Campos, A. (2004). Factor structure and internal consistency of the Spanish version of the Gordon Test of Visual Imagery Control. *Psychological Reports, 94,* 761-766. https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.761-766

Richardson, A. (1969). *Mental imagery*. Routledge & Kagan Paul.

Templer, D. I. (1970). The construction and validation of a death anxiety scale. *Journal of General Psychology, 82,* 165-177. https://doi.org/10.1080/00221309.1970.9920634

Tomás-Sábado, J. (2016). *Miedo y ansiedad ante la muerte: Aproximación conceptual, factores relacionados e instrumentos de evaluación.* Herder.

Tomás-Sábado, J., & Gómez Benito, J. (2003). Variables relacionadas con la ansiedad ante la muerte. *Revista de Psicología General y Aplicada, 56* (3), 257- 279.

Vázquez, R. (2012). *Variables predictivas de la ansiedad, el miedo y actitudes ante la muerte en estudiantes de secundaria* [Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Vigo].

Wong, P., Reker, G., & Gesser, G. (1994). Death Attitude Profile-Revised: A multidimensional measure of attitudes toward death. En R. A. Neimeyer (Ed.). *Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application* (pp. 121-148). Taylor and Francis.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Estudio del color y el control de imagen en el agrado y emotividad de pinturas

A study of colour and image control in the pleasantness and emotionality of paintings

María José Pérez-Fabello (https://orcid.org/0000-0003-2856-4038)*, Thomas Apostolou (https://orcid.org/0000-0001-6447-0552)*

* Universidad de Vigo

Correspondencia a: María José Pérez-Fabello, fabello@uvigo.es

Resumen

En este estudio nos interesaba conocer la influencia del color y el control de imagen en el agrado y la emotividad de l0 pinturas. Para ello, utilizamos a 100 estudiantes de segundo curso de grado en bellas artes. Los participantes fueron divididos al azar en dos grupos, a un grupo se les pasaron 10 fotografías de los cuadros en color y al otro grupo, las mismas fotografías en blanco y negro. Cada fotografía se tenía que valorar en una escala de siete puntos tanto en agrado como en emotividad. Después todos los participantes rellenaron un test de control de imágenes mentales (Gordon Test). Los resultados indicaron que el color en los cuadros influyó en el nivel de agrado y en la emotividad de las pinturas, mientras que la habilidad de control de imagen solo influyó en la emotividad.

Palabras clave: Pintura, control de imagen, emotividad, agrado, percepción visual.

Abstract

The aim of this study was to show how colour and image control influenced pleasantness and emotionality aroused by 10 paintings. To do so, we used 100 second-year fine art students. The participants were randomly divided into two groups, one group was given 10 colour photographs of the paintings and the other group the same black and white photographs. Each photograph had to be rated on a seven-point scale for both pleasantness and emotionality. Then all participants filled out the Spanish version (Pérez-Fabello & Campos, 2004) of the Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test: Richardson, 1969). Results indicated that colour influenced the level of pleasantness and emotionality of the paintings, while the ability to control imagery influenced only emotionality.

Keywords: Painting, image control, emotionality, pleasantness, visual perception.

La importancia del color en la pintura se ha puesto de manifiesto a lo largo de la historia del arte desde sus inicios y en diferentes culturas (Heller, 2004; Itten, 2020). Según Itten (2020), el problema estético de los colores se puede contemplar desde un triple punto de vista: desde un punto de vista sensible y óptico (impresión del color), psíquico (expresión del color), o intelectual y simbólico (construcción del color). En este trabajo nos centraremos en la expresión del color a nivel psíquico desde el punto de vista del observador.

Los colores influyen en nuestro estado de ánimo. Pensemos cómo afecta un día soleado o un día gris y lluvioso. Así, el color claro y brillante transfiere movilidad y vigor y el color oscuro, tenue nos tranquiliza. Desde la antigüedad, los colores se han asociado a ciertos estados de ánimo, a motivos religiosos, mágicos. El significado del color puede ser distinto en cada cultura, el color influye en el ser humano y la humanidad le ha transferido una apariencia para producir distintas sensaciones e impresiones (Heller, 2004).

Nascimento et al. (2017) comprobaron cómo las personas muestran una preferencia específica por ciertas configuraciones de color en pinturas. Estos autores pidieron a los participantes de su estudio que manipularan los colores de obras de arte de artistas desconocidos (de varios períodos, artistas y estilos) girando una gama de colores a partir de orientaciones aleatorias hasta que obtuvieron su configuración de color preferida. Los participantes eligieron distribuciones de color muy cercanas a la configuración de color original de las pinturas, lo que sugiere que ciertas combinaciones de colores son percibidas como más agradables por la mayoría de los observadores y que los artistas saben seleccionar esas composiciones de color para sus pinturas. Basándose en los estudios de Nascimento y cols. (2017), Albers et al. (2020) demostraron cómo las pinturas pueden contener un componente estético, exclusivamente relacionado con el color, independientemente de la estructura espacial.

Por otro lado, el control de imagen fue asociado con el rendimiento académico en dibujo, pintura y escultura, siendo los estudiantes de bellas artes con mayor capacidad de control de imagen los que obtuvieron mejores calificaciones en dibujo, pintura y escultura (Pérez-Fabello et al., 2007). Pensamos que la habilidad de control de imagen puede influir también en la percepción de obra artística

Una característica que, potencialmente, influye en nuestras preferencias perceptivas y estéticas es el color (Bomford, 1995; Gage, 1999), de hecho, muchas grandes obras de arte, probablemente, no serían tan impresionantes en escala de grises (Albers et al., 2020). Por eso, nos

hemos planteado este estudio para conocer cómo influye el color y el control de imagen en el agrado y la emotividad de las pinturas.

Método

Participantes

En la presente investigación participaron 100 (86 mujeres y 14 hombres) estudiantes del segundo curso del grado de bellas artes, con una media de edad de 22.54 años (*SD* = 2.46), y un rango de 18-25 años.

Instrumentos:

Utilizamos las fotografías de 10 cuadros, en color original y en blanco y negro. Los cuadros fueron elegidos por dos expertos en arte teniendo en cuenta que fueran agradables y con color. Las obras pertenecen a artistas reconocidos de la historia del arte de distintas épocas y estilos. La selección fue la siguiente:

1.- "Cesto de manzanas" de Paul Cézanne de 1895

2.- "Eyes and no eyes" de Frank Bramley de 1987

3.- "Muchacha cosiendo a máquina" de Edward Hopper de 1921

4.- "La joven del aguamanil" (o mujer con jarra de agua), de Johannes Vermeer de 1662

5.- "El guitarrista ciego" de Pablo Picasso de 1903

6.- De la serie "Nenúfares" de Cloude Monet que pintó entre 1920-1926

7.- De la serie "Constelaciones" de Joan Miró que pinto entre 1939 a 1941

8.- "Second story sunlight" de Edward Hopper de 1960

9.- "Portrait of an artist" (pool with two figures) de David Hockney de 1972

10.- "Garrowby Hill" de David Hockney de 1998

También utilizamos dos cuestionarios, con un solo ítem cada uno, que contienen una escala tipo Likert de siete puntos. En un cuestionario el 1 indica poco agrado y el 7 indica mucho agrado (ver Apéndice 1), y en el otro cuestionario el 1 indica poca emotividad y el 7 mucha emotividad (ver Apéndice 1). Por último, a los participantes se les pasó la versión española (Pérez-Fabello & Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test: Richardson, 1969). Esta prueba mide la capacidad de control de las imágenes visuales que tienen los participantes y está formada por 12 ítems en los que se pide a los individuos que imaginen un coche en varios colores, posiciones y estados de movimiento. Posteriormente deben calificar cada ítem con una escala de 3 puntos donde "no" se puntúa 0, "inseguro" se puntúa 1 y "sí" se puntúa 2. La puntuación total tiene

un rango de 0 a 24 puntos, por lo que puntuaciones altas indican un mejor control de la imagen. Pérez-Fabello y Campos (2004) obtuvieron una alfa de Cronbach de .69.

Procedimiento

Los participantes fueron divididos al azar en dos grupos, a un grupo se les pasaron 10 fotografías de cuadros en color y al otro grupo, las mismas fotografías en blanco y negro. Cada fotografía se tenía que valorar en una escala de siete puntos (coma) tanto en agrado como en emotividad. Posteriormente, todos los participantes rellenaron la versión española (Pérez-Fabello & Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test: Richardson, 1969). Todo se llevó a cabo en sus clases habituales, en grupos de, aproximadamente, 20 estudiantes. A continuación, cada individuo fue clasificado como alto o bajo en control de imagen (Gordon Test), según su puntuación en la prueba estuviese por encima o por debajo de la media del grupo, respectivamente. La investigación se realizó de acuerdo con las normas de la Declaración de Helsinki de 2013. Los participantes eran mayores de edad, participaron voluntariamente, y en ningún momento tuvieron que poner ningún dato personal ni identificativo.

Análisis de datos

El análisis estadístico se ejecutó usando el IBM SPSS Statistics, Versión 25.0, statistical software (IBM Corporation, Armonk, NY, USA). Primero se calcularon las Alfas de Cronbach para medir la fiabilidad del Gordon Test.

Para averiguar si el color y el control de imagen influía en el agrado de 10 pinturas, se llevó a cabo un ANOVA de 2 (Color) x 2 (Gordon test), siendo la variable dependiente la puntuación en agrado.

Para averiguar si el color y el control de imagen influía en la emotividad de 10 pinturas, se llevó a cabo un ANOVA de 2 (Color) x 2 (Gordon test), siendo la variable dependiente la puntuación en emotividad.

Resultados y Discusión

En primer lugar, analizamos la fiabilidad de las pruebas utilizadas en este estudio, para ello llevamos a cabo la alfa de Cronbach. Encontramos una alfa de Cronbach de .80, más alta que en estudios previos de .69 (Pérez-Fabello & Campos, 2004). En la Escala del Agrado encontramos una alfa de Cronbach de .70, y en la Escala de Emotividad de .84.

El análisis estadístico ANOVA para averiguar las diferencias en el nivel de agrado de los 10 cuadros blanco y negro y color, y entre los altos y bajos en control de imagen (Gordon Test)

(ver medias en la Tabla 1), indicó que el color influyó significativamente en el nivel de agrado, $F(1, 96) = 26.62$, $p < = .001$, $\eta^2_p = .22$, potencia = .99. Los participantes dieron una puntuación significativamente mayor en agrado cuando los cuadros eran en color que cuando eran en blanco y negro. Sin embargo, el control de imagen no influyó significativamente en el nivel de agrado de los cuadros, $F(1, 96) = .33$, $p = .57$, $\eta^2_p = .003$, potencia = .09. La interacción entre color y control de imagen no resultó significativa, $F(1, 96) = .94$, $p = 33$, $\eta^2_p = .01$, potencia = .16.

Tabla 1

Medias y Desviaciones Típicas del Nivel de Agrado de las Pinturas, en Función del Color y el Control de Imagen (Gordon Test)

	Color					
Gordon Test	Blanco/Negro		Color		Total	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Bajos	44.67	6.47	53.43	5.26	47.89	7.36
Altos	46.88	4.61	52.86	8.37	50.45	7.65
Total	45.80	5.65	53.02	7.59	49.48	7.60

Se efectuó un análisis estadístico ANOVA para averiguar las diferencias en el nivel de emotividad de los 10 cuadros en blanco y negro, y en color, y entre los altos y bajos en control de imagen (Gordon Test). Las medias y desviaciones típicas en emotividad obtenidas por cada grupo se encuentran en la Tabla 2. Los resultados del ANOVA indicaron que el color influyó significativamente en el nivel de emotividad, $F(1, 96) = 26.62$, $p < = .001$, $\eta^2_p = .22$, potencia = .99. Los participantes dieron una puntuación significativamente mayor en emotividad cuando los cuadros eran en color que cuando eran en blanco y negro. El control de imagen también influyó significativamente en el nivel de emotividad de los cuadros, $F(1, 96) = 5.05$, $p = .03$, $\eta^2_p = .05$, potencia = .60. La interacción entre color y control de imagen no resultó significativa, $F(1, 96) = .93$, $p = 34$, $\eta^2_p = .01$, potencia = .16.

Tabla 2

Medias y Desviaciones Típicas del Nivel de Emotividad de las Pinturas, en Función del Color, y el Control de Imagen (Gordon Test)

Gordon Test	Color					
	Blanco/Negro		Color		Total	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Bajos	35.25	11.25	43.86	9.66	38.42	11.37
Altos	41.76	6.41	46.45	10.07	44.56	9.03
Total	38.57	9.59	45.75	9.94	42,23	10,37

En función de los resultados, podemos concluir que el color en los cuadros influyó en el nivel de agrado y de emotividad de las pinturas. Estos resultados van en la línea de los estudios previos (Albers, et al., 2020; Nascimento, et al., 2017), corroborando la importancia del color en la percepción sensorial de la obra de arte. Por otra parte, la habilidad de control de imagen también influyó en la emotividad de las pinturas, lo que pone de manifiesto que el punto de vista del observador también se ve influido por la habilidad del control de imagen, al igual que influye en la creatividad artística (Pérez-Fabello, et. al., 2007).

Estudiar arte es interesante en sí mismo, pero dado que el arte está diseñado para ser visto por otros humanos, las preferencias generales también pueden enseñarnos algo sobre el sistema visual humano (Graham & Redies, 2010) y su impacto emotivo, completando el sentido de la obra artística.

Referencias

Albers, A. M., Gegenfurtner, K. R., & Nascimento, S. (2020). An independent contribution of colour to the aesthetic preference for paintings. *Vision Research, 177*, 109-117. http://dx.doi.org/10.1016/j.visres.2020.08.005

Bomford, D. (1995). The history of colour in art. In T. Lamb & J. Bourriau (Eds.), *Colour, Art & Science* (1st editio, pp. 7 – 30). Cambridge University Press.

Gage, J. (1999). *Colour and Meaning: Art, Science and Symbolism*. Thames & Hudson Ltd.

Heller, E. (2004). *Psicología del color.* Editorial Gustavo Gili.

Graham, D., and Redies, C. (2010). Statistical regularities in art: Relations with visual coding and perception. *Vision Research, 50*, 1503–1509. https://doi.org/10.1016/j.visres.2010.05.002

Itten, J. (2020). *El arte del color. La experiencia subjetiva y el conocimiento objetivo como caminos para el arte*. Editorial Gustavo Gili, SL.

Nascimento, S. M. C., Linhares, J. M. M., Montagner, C., Joao, C. A. R., Amano, K., Alfaro, C., & Bailao, A. (2017). The colors of paintings and viewers' preferences. *Vision.Research, 130*, 76 – 84. https://doi.org/10.1016/j.visres.2016.11.006

Pérez-Fabello, M. J., & Campos, A. (2004). Factor structure and internal consistency of the Spanish version of the Gordon Test of Visual Imagery Control. *Psychological Reports, 94*, 761-766. https://doi.org/10.2466/PR0.94.3.761-766

Pérez-Fabello, M. J., Campos, A., & Gómez-Juncal (2007). Visual imaging capacity and imagery control in fine arts students. *Perceptual and Motor Skills, 104*, 815-822. https://doi.org/10.2466/PMS.104.3.815-815

Richardson, A. (1969). *Mental imagery*. Springer.

Apéndice 1

"Valora cada pintura en la escala que tienes a continuación, tanto en agrado como en emotividad. Primero en agrado, e inmediatamente, en emotividad, siguiendo las escalas siguientes".

Escala de Agrado:

Ítem	Puntuación
Muy agradable	7
Bastante agradable	6
Moderadamente agradable	5
Ni agradable ni desagradable	4
Algo desagradable	3
Bastante desagradable	2
Muy desagradable	1

Escala de Emotividad:

Ítem	Puntuación
Muy emotiva	7
Bastante emotiva	6
Moderadamente emotiva	5
Poco emotiva	4
Bastante poco emotiva	3
Casi nada emotiva	2
Nada emotiva	1

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Memoria espacial en estudiantes de bellas artes

Spatial memory in fine art students

María José Pérez-Fabello (https://orcid.org/0000-0003-2856-4038) *, Ana Seoane-Suárez (https://orcid.org/0000-0002-3655-4238) *, Diego Campos-Juanatey (http://orcid.org/0000-0003-3889-1647)**

*Universidad de Vigo, *** Universidad de A Coruña

Correspondencia a: María José Pérez-Fabello, fabello@uvigo.es

Resumen

Con el fin de estudiar el conocimiento del espacio en los estudiantes de bellas artes se diseñó un experimento en el que 83 estudiantes (64 mujeres) de segundo curso tenían que realizar una prueba de rotación de imágenes (MRT), una prueba ad hoc de reconocimiento de planos, un cuestionario de nombres de espacios, y un cuestionario de ubicación de espacios. El estudio se desarrolló en torno a planos de dos plantas del edificio de la facultad de bellas artes. Los resultados indicaron que la habilidad de rotación influyó en el recuerdo de la ubicación de espacios y en el recuerdo total de espacios, sin embargo, el recuerdo de nombres de espacios no se vio influenciado por la capacidad de rotación de imagen ni por el reconocimiento de planos. Estos resultados se analizan en la línea de los estudios precedentes generando nuevos interrogantes que necesitan ser estudiados a través de nuevas vías de investigación.

Palabras clave: Rotación espacial, orientación espacial, memoria espacial, imágenes mentales, estudiantes de bellas artes.

Abstract

In order to study spatial knowledge in fine arts students, an experiment was conducted in which 83 second-year students (64 women) had to perform an image rotation test (MRT), an ad hoc site plan recognition test, a questionnaire on space names and a questionnaire on space location. The study involved two floor plans of the building of the Faculty of Fine Arts. Results indicated that the ability to rotate influenced spatial location memory as well as the total recall of spaces. However, space naming was not influenced by the ability to rotate the image or by space recognition. Conclusions are analysed in the context of previous studies and lead to new questions that need to be addressed through further research.

Keywords: Spatial rotation, spatial orientation, spatial memory, mental images, fine arts students.

Estudios previos han puesto de manifiesto que los estudiantes de bellas artes tienen un estilo cognitivo de imagen de objeto, es decir, que se centran más en la apariencia de los objetos y son hábiles para visualizar detalles visuales como el color, la forma, el brillo, etc., en vez de un procesamiento espacial, más propio de los científicos, ingenieros o arquitectos, centrado en las relaciones espaciales entre los objetos, sus partes, ubicación, movimientos y transformaciones espaciales (para más información, ver Blajenkova et al., 2006; Lacey et al., 2009; Pérez-Fabello et al., 2018). No obstante, es conocida la importancia de la percepción espacial en el arte. Los artistas, especialmente desde el renacimiento, han buscado representar la tercera dimensión en superficies planas, sin ir tan lejos, en el arte contemporáneo es conocida la visión de pintura expandida, buscando alternativas al tradicional lienzo (Hernández-Navarro, 2007, Meana, 2000; 2016). Así, Campos et al. (2019) encontraron que los estudiantes de bellas artes, altos en capacidad de imagen espacial, obtuvieron mejores resultados en representación espacial que los estudiantes bajos en capacidad espacial. La representación espacial hacía referencia a situaciones relacionadas con la orientación en el espacio.

Con el fin de seguir indagando sobre el conocimiento del espacio en los estudiantes de bellas artes se diseñó un experimento para saber como influía la rotación de imágenes y el reconocimiento de planos igual/simétrico en el recuerdo de nombres de espacios, en el recuerdo de ubicación de espacios y en el recuerdo total de espacios de dos plantas del edificio de la facultad de bellas artes de la Universidad de Vigo.

Método

Participantes

Un total de 83 estudiantes de segundo curso de la facultad de bellas artes participaron en el estudio (64 mujeres y 19 hombres), con una media de edad de 21.40 años (*SD* = 5.84), y un rango de 18-27 años.

Instrumentos:

A los estudiantes se les entregaron las siguientes pruebas: el MRT, La prueba ad hoc de mapas, Cuestionario de nombres de espacios, Cuestionario de números de espacios.

El Mental Rotation Test (MRT; Vandenberg y Kuse, 1978) mide la rotación mental a través de 10 figuras geométricas tridimensionales de cubos pequeños. Cada ítem contiene una figura modelo y cuatro figuras de respuesta, dos correctas y dos incorrectas. Los participantes tienen que rotar mentalmente las figuras respuesta para ver si coinciden con la figura modelo. La puntuación

de cada ítem va de 2, (cuando las dos respuestas son correctas), 1 (se marca solo una respuesta y es correcta) ó 0 (si una respuesta es correcta y otra incorrecta ó las dos incorrectas). La puntuación máxima del test es de 40. El tiempo dado fue 3 minutos. Para ver un ejemplo de ítem, ver Apéndice 1.

La prueba ad hoc de planos (Campos-Juanatey, 2016) mide el reconocimiento de planos (igual/simétricos). Esta prueba es una parte del test de rotación de planos diseñado para un estudio experimental de la tesis doctoral de Campos-Juanatey. En su trabajo, Campos-Juanatey, utilizó distintos grados de rotación de mapas, 0º, 90º y 180º. Nosotros utilizamos la primera parte de la prueba que se compone de 30 ítem con grado de rotación 0º. Cada ítem contiene dos mapas que pueden ser exactamente iguales o simétricos, es decir, como vistos en espejo, y los participantes tienen que adivinar cuál es la respuesta correcta rodeando una de las dos condiciones. La puntuación máxima de la prueba es 30 puntos. El tiempo dado fue de 1 minuto. Para ver un ejemplo de ítem, ver Apéndice 1.

Los Cuestionarios de nombres de espacios y de numeración de espacios se utilizaron para medir el conocimiento del espacio a través del recuerdo de nombres de espacios y el recuerdo de ubicación de espacios. Para ello se utilizaron los planos de la planta baja y primera de la facultad de bellas artes de Pontevedra, Universidad de Vigo. En la representación de la imagen de un edificio no se suele diferenciar, como ocurre en la ciudad, entre Mojones, Nodos, Sendas, Bordes y Barrios (elementos propuestos por Lynch), ni entre Elementos Puntuales, Lineales y Superficiales, así que se ha seguido el método aplicado en investigaciones previas (Migueles & García Bajos, 1993, Campos-Juanatey, 2016), creando una lista de los elementos que forman la planta a representar, y contabilizando todos los elementos dentro del mismo grupo.

El cuestionario de nombres de espacios. Es una prueba creada para medir el recuerdo de nombres de espacios. Los participantes tenían que poner el nombre de los espacios que se presentaban en un plano con números. Para ello se presentaba una tabla con los números de los espacios del mapa y había que adivinar el nombre de cada espacio. El número total de espacios era 16. Se dio un punto por cada acierto. Este cuestionario se pasó para la planta baja y la planta primera del edificio de bellas artes y el ejercicio contenía los planos y los cuestionarios, uno por cada planta. El tiempo duración de esta prueba fue de 3,40 minutos para cada planta. (Ver Apéndice 2).

Cuestionario de numeración de espacios. Es una prueba creada para medir el recuerdo de la ubicación de espacios. Los participantes tenían que poner el número del espacio que aparecía en

el mapa a partir de los nombres de los espacios. Para ello, se presentaba una tabla con los nombres de los espacios y había que adivinar a qué número correspondía en el mapa. El número total de espacios era 16. Se dio un punto por cada acierto. Este cuestionario se pasó para la planta baja y la planta primera del edificio de bellas artes y el ejercicio contenía los planos y los cuestionarios, uno por cada planta. El tiempo de duración de este cuestionario fue de 2,30 minutos para cada planta. (Ver Apéndice 2)

El orden de los números y los nombres de los espacios en los cuestionarios fueron puestos al azar. También fueron asignados al azar los números a los espacios de los planos de la planta baja y primera del edificio de la facultad de bellas artes.

Procedimiento

Para participar en el estudio era necesario haber cursado durante dos años en la facultad. Elegimos la primera y la segunda planta porque es donde están los talleres y las aulas en las que se desarrolla la docencia en estos cursos, y, por tanto, garantiza su conocimiento.

A los participantes, en sus clases habituales, se les pasaron las pruebas en el siguiente orden: MRT, Prueba ad hoc de planos, Cuestionario de nombre de espacios de la planta baja, Cuestionario de numeración de espacios de la planta baja, Cuestionario de nombre de espacios de la planta primera y Cuestionario de numeración de espacios de la planta primera.

La investigación se realizó de acuerdo con las normas de la Declaración de Helsinki de 2013. Los participantes eran mayores de edad, participaron voluntariamente, y en ningún momento tuvieron que poner ningún dato personal ni identificativo.

Análisis de datos

El análisis estadístico se ejecutó usando el IBM SPSS Statistics, Versión 25.0, statistical software (IBM Corporation, Armonk, NY, USA). Primero, se calcularon las Alfas de Cronbach para medir la fiabilidad de las pruebas. Para averiguar si la capacidad de rotación mental y el reconocimiento de planos igual/simétrico influía en el recuerdo de nombres de espacios se llevó a cabo un ANOVA de 2 (MRT) x 2 (prueba ad hoc de planos), siendo la variable dependiente la puntuación en el cuestionario de nombres de espacios.

Para averiguar si la capacidad de rotación mental y el reconocimiento de planos igual/simétrico influía en el recuerdo de la ubicación de espacios se llevó a cabo un ANOVA de 2 (MRT) x 2 (prueba ad hoc de planos), siendo la variable dependiente el cuestionario de numeración de espacios. Para averiguar si la capacidad de rotación mental y el reconocimiento de planos

igual/simétrico influía en el recuerdo total de espacios se llevó a cabo un ANOVA de 2 (MRT) x 2 (prueba ad hoc de planos), siendo la variable dependiente la puntuación total de la suma del cuestionario de nombres de espacios y de numeración de espacios.

En el MRT y en la prueba ad hoc de planos igual/simétrico, los individuos que obtuvieron puntuaciones por encima de la media se consideraron altos en las puntuaciones en ambas pruebas, y los que obtuvieron puntuaciones por debajo de la media se consideraron bajos en ambas pruebas.

Resultados y Discusión

En primer lugar, analizamos la fiabilidad de las pruebas utilizadas en este estudio. La alfa de Cronbach del MRT fue de .79, un poco más baja a la encontrada en estudios previos .92 (Pérez-Fabello et al. 2018). En la prueba ad hoc de mapas la alfa de Cronbach fue de .92, similar a la obtenida en estudios previos de .94 (Campos-Juanatey, 2016).

Se realizó un análisis estadístico ANOVA para averiguar si la capacidad de rotación mental y el reconocimiento de planos igual/simétrico de los estudiantes de bellas artes influía en el recuerdo de nombres de espacios. Las medias y desviaciones típicas del recuerdo de nombres de espacios se encuentran en la Tabla 1. El análisis indicó que la rotación de imágenes no influyó significativamente en el recuerdo de nombres de espacios, $F(1, 72) = 2.73$, p = .11, $\eta^2_p = .036$, potencia = .37. Tampoco influyó el reconocimiento de mapas igual/simétrico, $F(1, 72) = 2.73$, $p = .10$, $\eta^2_p = .04$, potencia = .37, ni la interacción de las dos variables independientes, $F(1, 72) = .40$, $p = .53$, $\eta^2_p = .01$, potencia = .10. Aunque se puede observar que los participantes que puntuaron bajo tanto en el MRT como en la prueba ad hoc de mapas, obtuvieron también menor puntuación en el recuerdo de nombres de espacios que los participantes que puntuaron alto en ambas variables, estas diferencias no fueron significativas. En el recuerdo de los nombres de los espacios no se vio influenciado por la capacidad de rotación de los participantes ni por el reconocimiento de mapas.

Tabla 1

Medias y Desviaciones Típicas del Recuerdo de Nombres de Espacios, en Función de la Rotación Mental (MRT) y el Reconocimiento de Planos Igual/Simétrico (Prueba Ad Hoc de Planos)

	Prueba ad hoc de planos					
MRT	Bajos		Altos		Total	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Bajos	12.10	5.15	15.00	5.80	13.24	5.52
Altos	15.00	4.82	16.30	5.54	15.81	5.26
Total	13.39	5.15	15.88	5.58	14.70	5.49

En el segundo ANOVA se medía la influencia de la capacidad de rotación mental y el reconocimiento de planos igual/simétrico de los estudiantes en el recuerdo de ubicación de espacios. Las medias y desviaciones típicas del recuerdo de ubicación de espacios se encuentran en la Tabla 2. Los resultados dieron significativa la diferencia en la capacidad de rotación mental, $F(1, 72) = 6.70$, $p = .01$, $\eta^2_p = .09$, potencia = .72. Los estudiantes con puntuaciones altas en rotación de imágenes obtuvieron mejor recuerdo de la ubicación de espacios que los estudiantes que obtuvieron puntuaciones bajas. La variable de reconocimientos de planos igual/simétrico no influyó en los resultados de la ubicación de espacios, $F(1, 72) = .01$, $p = .94$, $\eta^2_p = .01$, potencia = .05, ni tampoco influyó la interacción entre rotación mental y reconocimiento de planos igual/simétrico, $F(1, 72) = .39$, $p = .53$, $\eta^2_p = .01$, potencia = .10.

Tabla 2

Medias y Desviaciones Típicas del Recuerdo de Ubicación de Espacios en Función de la Rotación Mental (MRT) y el Reconocimiento de Planos Igual/Simétrico (Prueba Ad Hoc de Planos)

	Prueba ad hoc de planos					
MRT	Bajos		Altos		Total	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Bajos	17.55	3.56	16.77	5.61	17.24	4.42
Altos	19.75	5.03	20.37	4.80	20.14	4.83
Total	18.53	4.35	19.20	5.29	18.88	4.85

Por último, se realizó un ANOVA para ver la influencia de la capacidad de rotación mental y el reconocimiento de planos igual/simétrico de los estudiantes en el recuerdo total de los espacios. Las medias y desviaciones típicas del recuerdo total de los espacios se encuentran en la Tabla 3. Al igual que en el segundo ANOVA, los resultados pusieron de manifiesto que la capacidad de rotación mental influyó en el recuerdo total de los espacios, $F(1, 72) = 5.09$, $p = .03$, $\eta^2_p = .07$, potencia = .61. El reconocimiento de planos igual/simétricos no influyó en el recuerdo total, $F(1, 72) = .83$, $p = .37$, $\eta^2_p = .01$, potencia = .15, ni tampoco influyó en el recuerdo total la interacción de ambas variables independientes, $F(1, 72) = .002$, $p = .96$, $\eta^2_p = .01$, potencia = .05.

Tabla 3

Medias y Desviaciones Típicas del Recuerdo Total de Espacios en Función de la Rotación Mental (MRT) y el Reconocimiento de Planos Igual/Simétrico (Prueba Ad Hoc de Planos)

	Prueba ad hoc de planos					
MRT	Bajos		Altos		Total	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Bajos	29.65	7.62	31.77	10.53	30.48	8.78
Altos	34.75	9.19	36.67	9.88	35.95	9.56
Total	31.92	8.62	35.08	10.22	33.58	9.57

En conclusión, el recuerdo de los nombres de los espacios no se vio influenciado por la capacidad de rotación de los participantes ni por el reconocimiento de mapas. Sin embargo, la habilidad de rotación influyó en el recuerdo de la ubicación de espacios y en el recuerdo total de espacios. Resultados similares encontraron Campos et al. (2019) al comprobar como la representación espacial y la capacidad para rotar imágenes mentales no influyeron en el recuerdo de las instrucciones de orientación espacial. Esto corrobora la teoría dual, de imagen y verbal, de Paivio (1971) que considera que el procesamiento espacial y verbal son independientes. Campos et al. (2019) encontraron que la habilidad de rotación no influyó en la representación espacial, así pues, nuestros resultados contradicen los precedentes, aunque en el estudio de Campos et. al., a diferencia del presente estudio, el conocimiento del espacio estaba relacionado con la orientación espacial subjetiva. Sin embargo, en otro estudio, Campos-Juanatey y Campos (2019) demostraron la influencia de la capacidad de imágenes espaciales en la representación de mapas mentales. Estos resultados generan nuevos interrogantes que necesitan ser estudiados a través de nuevas vías de investigación.

Referencias

Blajenkova, O., Kozhevnikov, M., & Motes, M. A. (2006). Object-spatial imagery: A new self-report imagery questionnaire. *Applied Cognitive Psychology, 20*, 239–263. http://dx.doi.org/10.1002/acp.1182

Campos, A., Campos-Juanatey, D., & Pérez-Fabello, M. J. (2019). Influencia de la imagen espacial y la rotación de imágenes en la representación espacial. Comunicación íntegramente publicada en las Actas del *XV Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 438-448). A Coruña: Universidade da Coruña. ISBN: 978-84-9749-726-8.

Campos-Juanatey, D. (2016). *Técnicas de representación de los "you-are-here maps" e imagen de la ciudad* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad da Coruña. https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/17006

Campos-Juanatey, D., & Campos, A. (2019). Differences among architecture undergraduates in the mental-map representation of a university library. *Journal of Architectural and Planning Research 36*:2, 102-113.

Hernández-Navarro, M. A. (2007). *El archivo escotómico de la modernindad. Pequeños pasos para una cartografía de la visión*. Ayuntamiento de Alcobendas.

Lacey, S., Tal, N., Amedi, A., & Sathian, K. (2009). A putative model of multisensory object representation. *Brain Topography, 21*, 269–274. http://dx.doi.org/10.1007/s10548-009-0087-4

Lynch, K. (1960) *The image of the city*. MIT Press. [Trad. Cast. (2013). La imagen y la ciudad. Gustavo Gili].

Meana, J. C. (2000). *El espacio entre las cosas*. Diputación de Pontevedra.

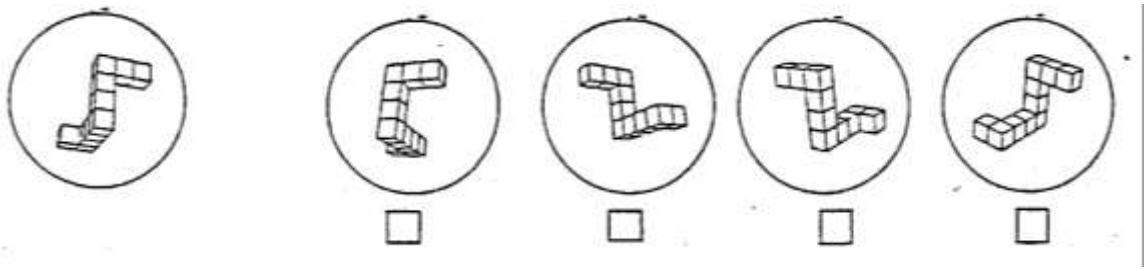
Meana, J. C. (2016). An approach to the understanding of pictorial space: Three case studies. *Creative Education, 7*, 1891-1898. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.714191

Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Holt Rinehart & Winston

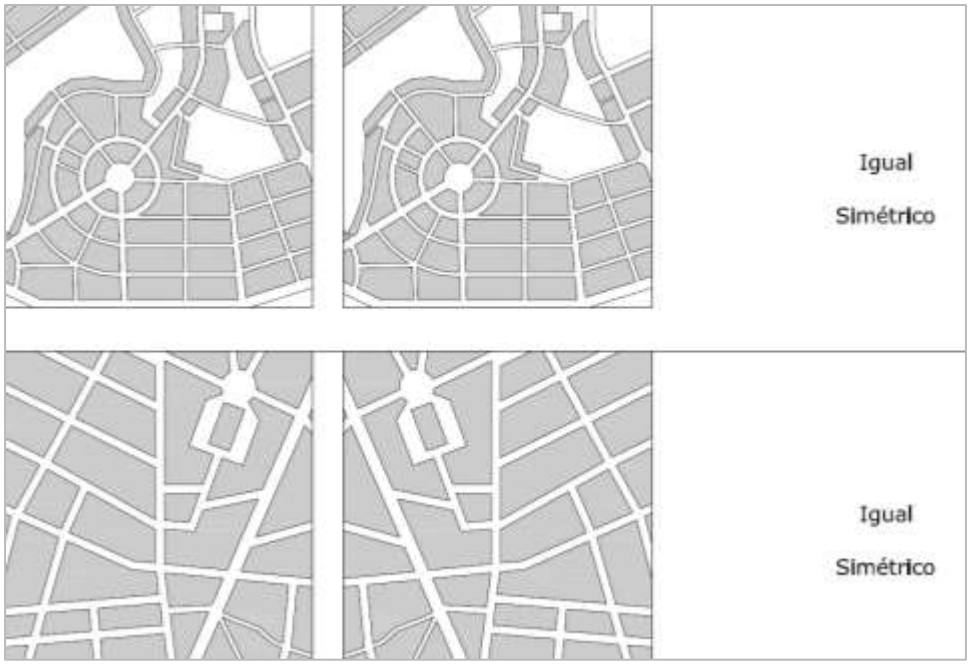
Pérez-Fabello, M. J., Campos, A., & Felisberti, F. M. (2018). Object-spatial imagery in fine arts, psychology, and engineering. *Thinking Skills and Creativity, 27*, 131-138. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.005

Apéndice 1

MRT
Ejemplo de ítem:
¿Qué dos figuras de la derecha son iguales a la figura modelo de la izquierda?

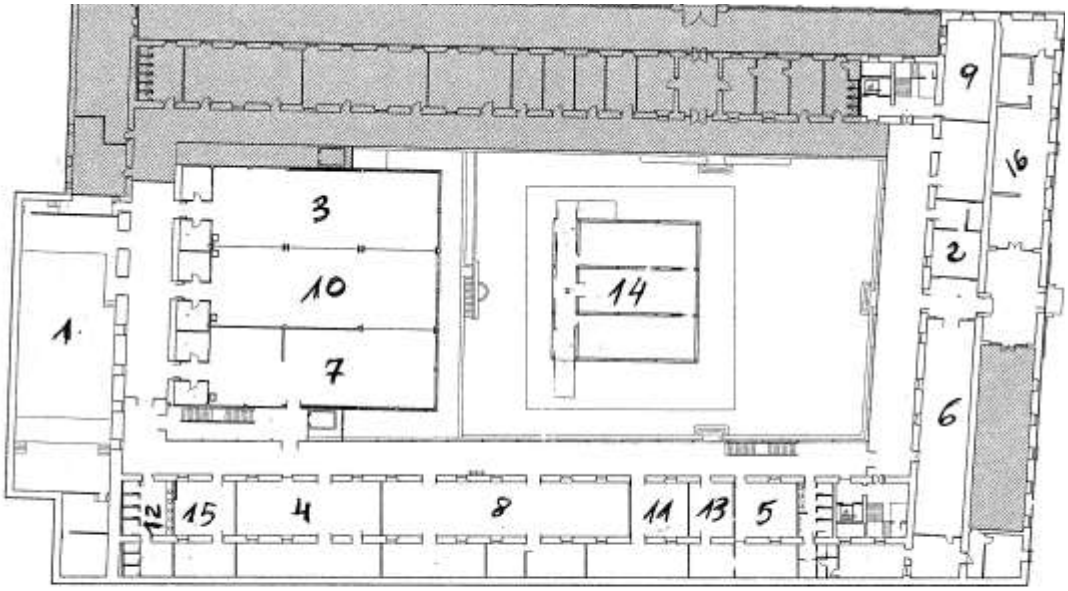


Prueba ad hoc de mapas iguales/simétricos
Ejemplo de ítem
Su tarea consiste en redondear la palabra igual o simétrico dependiendo de si los dos mapas coinciden exactamente o son figuras invertidas, como en espejo.

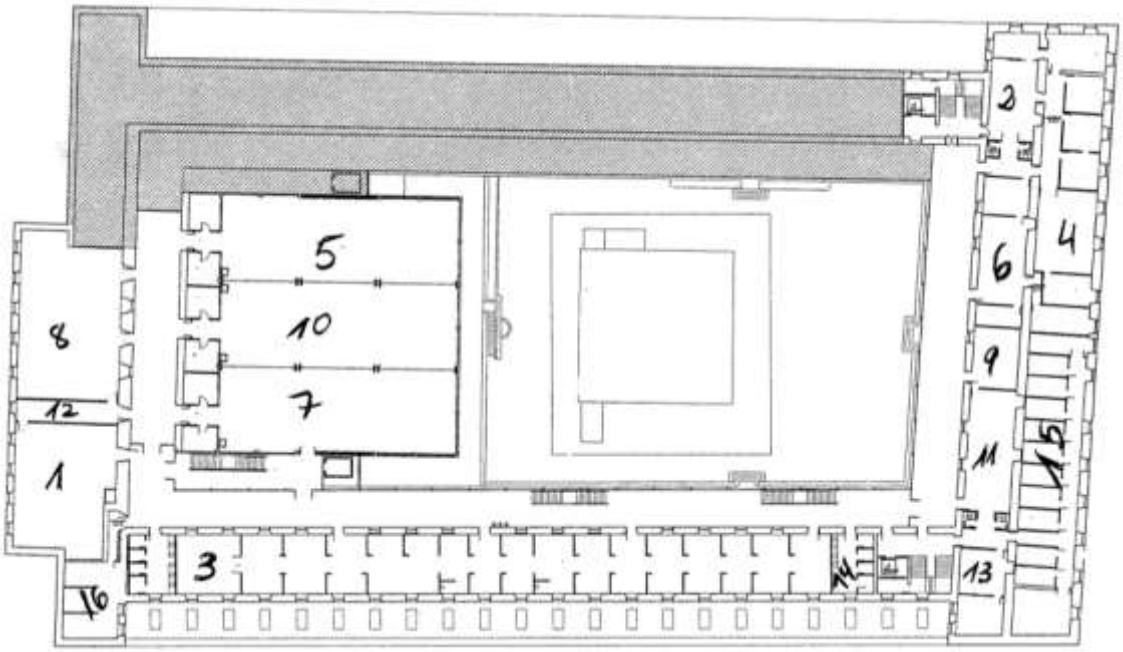


Apéndice 2

Plano de la planta baja



Plano de la planta primera



PLANTA BAJA: NOMBRA LOS ESPACIOS DEL MAPA

Pon el nombre del espacio señalado en el plano con los siguientes números:

NÚMEROS	ESPACIOS
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	

PLANTA BAJA: NUMERA LOS ESPACIOS EN EL MAPA

Pon el número con que se indica los siguientes espacios en el plano:

Espacios	NÚMEROS
Taller Metal	
Taller Aerografía	
Conserjería	
Espacio 04 Taller Escultura Dibujo	
Taller Plásticos	
Cafetería	
Taller Serigrafía	
Baños	
Patio/Moda	
Espacio 06 Taller Pintura Dibujo	
Salón de Actos	
Taller Escayola	
Reprografía-Fotocopiadora	
Espacio X	
Taller Madera	
Espacio 05 Taller Escultura-Pintura-Dibujo	

PLANTA PRIMERA: NOMBRA LOS ESPACIOS DEL MAPA

Pon el nombre del espacio señalado en el plano con los siguientes números:

NÚMEROS	ESPACIOS
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	

PLANTA PRIMERA: NUMERA LOS ESPACIOS EN EL MAPA

Pon el número con que se indica los siguientes espacios en el plano:

Espacios	NÚMEROS
Espacio Teórico 14	
Espacio 018 Taller Dibujo Pintura	
Sala de Opacos	
Despachos Escultura	
ESDEMGA	
Observatorio A+D+I Investigación Escultura	
Espacio Teórico 13	
Baños	
Decanato	
Sala de Reuniones del Dpto. Escultura	
Espacio 19 Taller Dibujo Pintura	
Departamento de Escultura	
Secretaría de Alumnado	
Espacio 17 Taller Escultura	
Espacio Teórico 16	
Despacho Psicología- Historia del Arte	

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O pensamento crítico e a matemática: uma proposta didática para alunos do 3.º ano de escolaridade

Critical thinking and mathematics: a didactic proposal for 3rd grade pupils

Cristina Sá*, Lina Fonseca* (0000-0001-8034-453X), Fátima Fernandes* (0000-0002-3913-6939)

*Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação

Resumo

Orientar as práticas educativas para a exploração do pensar criticamente do aluno é, atualmente, uma necessidade. Sendo esta uma das exigências da sociedade do século XXI torna-se essencial que a educação apresente dinâmicas que desafiem o aluno, o mais cedo possível, a colocar questões, a emitir opiniões e a utilizar argumentos que fundamentem as suas decisões. Assim, foi desenvolvido um estudo que pretendeu compreender que competências de pensamento crítico manifestam, alunos do 3.º ano do 1.º CEB, através da exploração de tarefas orientadas para a promoção do pensar criticamente. Definiram-se três questões de investigação: 1) Que processos cognitivos são evidenciados pelo grupo de alunos do 3.º ano de escolaridade ao nível das competências de pensamento crítico? 2) Que dificuldades manifestam os alunos na resolução de propostas orientadas para a promoção de pensamento crítico? e 3) De que forma é que as tarefas permitem o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno? No sentido de responder ao problema, desenhou-se um estudo de caráter exploratório, integrado no paradigma interpretativo e sustentado por uma metodologia qualitativa. O estudo foi projetado para 11 participantes, do 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. Devido à impossibilidade de implementação, em consequência da pandemia de COVID-19, não foi possível recolher dados para análise. No entanto, apresenta-se uma proposta didática, constituída por seis tarefas centradas na área da matemática, e, ainda, um possível plano de categorização para as três questões de investigação.

Palavras-chave: matemática, pensamento crítico, proposta didática, 1.º CEB.

Abstract

Guiding educational practices for the exploration of the student's critical thinking is now a days a necessity. As this is one of the demands of the society in 21st century, it is essential that education use dynamics to challenge the student, just from the early years, to ask questions, present opinions and use arguments to support their decisions. Thus, a study was developed that aimed to understand what critical thinking skills reveal 3rd year pupils, through the exploration of tasks aimed at promoting thinking critically. Three research questions were defined: 1) What cognitive processes are evidenced by pupils in terms of critical thinking skills? 2) What difficulties do pupils manifest in solving proposals aimed at promoting critical thinking? and 3) In what way do oriented tasks allow the development of the pupils critical thinking? To answer the problem, an exploratory study was designed, integrated into the interpretive paradigm and supported by a qualitative methodology. The study was designed for 11 participants, from the 3rd grade, aged between 8 and 9 years old. Due to the impossibility of implementation as a result of the COVID-19 pandemic, it was not possible to collect data for analysis. However, a didactic proposal is presented, consisting of six mathematical tasks, and a possible categorization plan for the three research questions.

Keywords: mathematics, critical thinking, didactic proposal, primary school

A educação é reveladora de um poder indescritível no crescimento de um ser humano e, como tal, é importante o investimento em formação intencional ao nível das competências de pensamento crítico. De acordo com os resultados divulgados nas provas de aferição realizadas e com o relatório apresentado pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, 2019), no ano de 2018, alunos do 1.º CEB manifestaram classificação mais baixa nas atividades de maior complexidade e que requeriam maior reflexão e pensamento crítico. Assim, considera-se fundamental orientar as práticas educativas de modo a fomentar a competência crítica do aluno. Desta análise surge o presente estudo, destinado a alunos do 1.º CEB, que baseia a sua investigação na exploração da capacidade crítica. O estudo procurou compreender que competências de pensamento crítico manifestam, alunos do 3.º ano do 1.º CEB, através da exploração de tarefas orientadas para a promoção do pensar criticamente, com base numa problemática ambiental. Para tal, definiram-se três questões de investigação: 1) Que processos cognitivos são evidenciados pelo grupo de alunos do 3.º ano de escolaridade ao nível das competências de pensamento crítico? 2) Que dificuldades manifestam os alunos na resolução de propostas orientadas para a promoção de pensamento crítico? e 3) De que forma é que as tarefas permitem o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno?

Pensamento crítico

Um olhar sobre o pensamento crítico

O pensamento crítico é reconhecido como essencial ao desenvolvimento, tanto a nível académico, como profissional, individual e mesmo social (Lopes et al., 2019). De acordo com a literatura, a pesquisa do pensamento crítico abrange três correntes de pensamento: educação, filosofia e psicologia. Como tal, vários são os autores que dedicaram a sua investigação ao pensamento crítico focando-se, naturalmente, em diversos aspetos, mas com a preocupação de procurar e delimitar a sua natureza específica (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2013). Dewey (1933), é um dos marcos fundamentais no uso do termo "pensamento crítico", defendendo que, através do questionamento, se promove uma maior e melhor compreensão da natureza do problema, antes da identificação da solução (Vincent-Lancrin et al., 2020). Já McPeck (1981, 1990), citado em Tenreiro-Vieira e Vieira (2013), afirma que o pensamento crítico apresenta variações de acordo com o domínio em exploração, não devendo, por isso, ser interpretado como um conjunto de capacidades gerais passíveis de transferir para qualquer contexto. Para Sternberg (1986), citado por Lopes et al. (2019), o pensamento crítico é definido como um conjunto de "processos, estratégias e representações mentais que as pessoas usam para resolver problemas, tomar decisões e aprender

novos conceitos" (p. 83). Lipman (1991), um outro seguidor da investigação de Dewey, referido por Tenreiro-Vieira e Vieira (2013), definiu pensamento crítico como a prática de julgamento baseada em critérios. Uma outra definição, citado em Tenreiro-Vieira e Vieira (2013), é a de Halpern (1996), onde o autor defende que a competência de pensamento crítico é desenvolvida através do uso de capacidades ou mesmo processos cognitivos que favorecem a obtenção de resultados pretendidos. Também Bloom (1956), citado em Santos e Bergano (2016), delineou o seu percurso investigativo em torno do processo de pensamento, na área educacional. Bloom procurou explorar este campo focando-se nas capacidades e processos cognitivos. Em resultado do seu estudo, apresentou em 1956 *Os Objetivos do Processo de Aprendizagem*, definindo seis níveis cognitivos promotores ao desenvolvimento do pensamento crítico: 1. Recordar, 2. Compreender, 3. Aplicar, 4. Analisar, 5. Avaliar e 6. Criar. Estes seis níveis estão organizados por ordem crescente de complexidade envolvem capacidades de ordem inferior, enquanto que os processos de analisar, avaliar e criar implicam capacidades de ordem superior. Em suma, as visões mencionadas caraterizam o pensamento crítico como reflexivo e avaliativo e associam-no a estratégias de identificação e/ou resolução de problemas. Como é referido por Vincent-Lancrin et al. (2020), as várias definições culminam, essencialmente, no "pensamento lógico ou racional, ou seja, a competência de raciocinar, avaliar argumentos e evidências e argumentar de modo sólido para chegar a uma solução relevante e apropriada para um problema" (p. 60).

O pensamento crítico no ensino e aprendizagem da matemática

A matemática é uma área de conhecimento fundamental na formação de qualquer aluno, uma vez que contribui para o desenvolvimento de capacidades e competências essenciais (Ponte, 2002), como a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação. Na verdade, o pensamento crítico surge associado a todas estas capacidades. A própria resolução de problemas implica, entre outros requisitos, recorrer aos diferentes tipos de raciocínio, no interpretar, analisar, argumentar e chegar a conclusões que, de acordo com Ennis (2011) e Lai (2011), citados em Fonseca e Arezes (2016), estão associados ao pensamento crítico. Este é um motivo pelo qual a matemática é considerada uma área de eleição para desenvolver o pensamento crítico (Fonseca & Arezes, 2016) uma vez que possibilita a preparação progressiva do aluno para a sua integração e intervenção em sociedade, como cidadão reflexivo e consciente. Além de o preparar para ser um cidadão ativo e interventivo na sociedade, permite, também, que aprimore o seu sentido crítico face a diversos desafios do quotidiano (Matos, 2005). Para que esta associação resulte em conformidade, é

importante que as dinâmicas em contexto educacional sejam orientadas para o efeito. Ao professor cabe "criar situações de aprendizagem para os/as alunos/as desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas" (ME-DGE, 2018, p. 14), assumindo, por isso, um agente fundamental nesta dinâmica de promoção e desenvolvimento do pensamento crítico.

Metodologia

Opções metodológicas

De acordo com o problema, o estudo exploratório realizado integra-se no paradigma interpretativo e na metodologia qualitativa, por se centrar nas "interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e perceções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem" (Coutinho, 2006, p. 5). O carácter exploratório advém da intencionalidade da obtenção de um primeiro conhecimento sobre as competências de pensamento crítico que são aplicadas e desenvolvidas por alunos do 3.º ano de escolaridade, na resolução de problemas em torno de questões ambientais. Desta intenção, surge uma sequência de seis tarefas centradas na área da matemática e impulsionadoras à exploração de conhecimentos e capacidades inerentes a outras áreas do saber: português, estudo do meio e cidadania e desenvolvimento. O estudo foi projetado para uma turma de 3.º ano do 1.º CEB composta por onze participantes, cinco do sexo feminino e seis do masculino, tendo a maioria oito anos.

Recolha e análise de dados

A fase de recolha e análise de dados é essencial para a concretização e fundamentação de um trabalho de investigação. Para tal, propõe-se a utilização da observação, meios audiovisuais como forma de registo da dinâmica em contexto educativo, e documentos do aluno. Elaborou-se uma proposta didática como instrumento de recolha de dados. Para a sua concretização utilizaram-se documentos orientadores em vigência, em Portugal, para o 1.º CEB.

Bloom (1956) e a sua taxonomia, retratada pelos seis processos cognitivos e respetivas ações que caracterizam situações de exploração específica do aluno, estiveram na base de fundamento da proposta. Assim, as tarefas da proposta didática possibilitam o desenvolvimento dos seis processos cognitivos, potencializam a evolução do pensar criticamente e visam o desenvolvimento da proficiência matemática do aluno.

Para a análise de dados definiram-se três possíveis categorias. A primeira centra-se na taxonomia de Bloom (1956), destacando uma subcategoria destinada aos seis processos cognitivos possíveis de serem atingidos e/ou desenvolvidos pelo aluno. A segunda categoria, sustentada pelo

modelo de resolução de problemas de Pólya (1945), permite a análise das possíveis dificuldades dos alunos aquando da resolução das tarefas. A categoria desenhada para a terceira questão de investigação, centra-se na análise do desempenho do aluno, no processo de desenvolvimento das competências de pensamento crítico.

Proposta didática

A proposta didática é constituída por seis tarefas que desafiam o aluno a resolver problemas, a investigar e a explorar conhecimentos, na área da matemática, de modo a justificar as suas soluções, e mais duas tarefas: uma introdutória e outra final. Contextualizada por uma história original *Abelha, por que estás a desaparecer?* que destaca aspetos da vida das abelhas e da apicultura, esta proposta inclui problemas ambientais que provocam o declínio destes seres vivos. Desta ligação surge a possibilidade de conexões com objetivos curriculares do 1.º CEB na área do português, do estudo do meio e da cidadania e desenvolvimento.

"Abelha, por que estás a desaparecer?"

Com a proposta didática, procurou-se desenvolver um recurso que contextualizasse a temática selecionada. Como tal, *Abelha, por que estás a desaparecer?* reúne seis textos, sendo cada um ponto de partida para a realização da tarefa. As tarefa introdutória e final desafiam o aluno a escrever palavras que, na sua perspetiva, se relacionam com a abelha. Na introdutória, ao identificar palavras relacionadas com abelha, o aluno recorda, define, distingue, compara e aplica conhecimentos prévios referentes ao tema. Na final, espera-se que o aluno vá além das ideias apresentadas inicialmente, uma vez que ao longo das sessões ampliou e aprofundou conhecimentos sobre as abelhas.

Tarefas

Na impossibilidade da divulgação de toda a proposta didática desenhada, apresentam-se, seguidamente, duas tarefas: a tarefa 2 e a tarefa 4.

Tarefa n.º 2 - A forma geométrica dos alvéolos

Figura 1 - Alvéolos
Fonte: Wikipédia

Os favos são conjuntos de alvéolos onde são colocados ovos, pólen, geleia-real ou néctar.

1. *Como podes observar na figura ao lado, a entrada de cada alvéolo assemelha-se a uma forma geométrica. Qual é?*

2. *Ao observar um quadro, Clarisse exclamou:*

- Oh, não sei por que razão as abelhas não constroem alvéolos circulares! Era muito melhor!

2.1. Preenche o retângulo ao lado, com círculos do mesmo tamanho, sempre juntos, mas não sobrepostos.

2.2. Compara o desenho que fizeste com a imagem (Figura 1). Será que a Clarisse tem razão? Explica a tua ideia.

2.3. Que outras formas geométricas, sempre iguais, poderiam as abelhas dar aos seus favos?

Conteúdos curriculares passíveis de exploração. No que respeita à matemática, e tendo por base o Programa e Metas Curriculares (2013) e as Aprendizagens Essenciais (2018), esta é uma tarefa que potencializa a exploração dos conteúdos curriculares do 3.º ano de escolaridade referentes ao domínio da Geometria e Medida, nos subdomínios das figuras geométricas, da localização e orientação no espaço e da comunicação matemática.

Exploração de outras áreas curriculares. Além da matemática, a tarefa envolve as áreas de estudo do meio e de cidadania e desenvolvimento, pelo que se considera que permite estabelecer conexões. Pode ser o ponto de partida para abordar os seres vivos do ambiente próximo, conteúdo programático do Bloco 3 da área de estudo do meio, e a educação ambiental e o bem-estar animal da área de cidadania e desenvolvimento.

Processos cognitivos. No alinhamento da taxonomia de Bloom prevê-se a exploração de determinados processos cognitivos por cada alínea apresentada. Cada questão foi projetada de modo a promover, no geral, os seis processos cognitivos. Pretende-se com a primeira questão que o aluno recorde as figuras geométricas, ao analisar os alvéolos, e aplique, consequentemente, os conhecimentos que possui face ao domínio. A questão 2.1 desafia o aluno a recordar e a analisar o plano disponibilizado, tendo por base conhecimentos referentes à pavimentação. No momento da aplicação e criação, espera-se que o aluno conclua que ao desenhar círculos, não se torna possível a pavimentação total do plano. Já a alínea 2.2 surge como questão de partilha, favorecendo a exploração dos processos cognitivos analisar e avaliar. A questão 2.3 pretende levar o aluno a recordar as figuras geométricas e as suas propriedades, a compreender e a analisar o objetivo da questão e, por fim, a avaliar e criar novas pavimentações.

Tarefa n.º 4 – As plantas

Há plantas que são muito procuradas pelas abelhas para recolher néctar, pólen ou resinas. Diz-se que estas plantas têm grande valor apícola. Por exemplo as abelhas procuram o alecrim, o girassol e a astromélia, mas não se interessam da mesma forma pelo cravo. Curiosamente, na bordadura do canteiro da Clarisse encontram-se várias plantas floridas de acordo com a sequência:

alecrim	*girassol*	*astromélia*	*cravo*	*alecrim*	*girassol*	*astromélia*	*cravo*	*alecrim*
1.º	*2.º*	*3.º*	*4.º*	*5.º*	*6.º*	*7.º*	*8.º*	*9.º*

1. *Continua a sequência até à vigésima planta.*

2. *Se a bordadura tivesse 100 plantas, a última planta teria grande valor apícola? Explica como pensaste.*

3. *Ao observar estas flores, Clarisse sugeriu à mãe que, no ano seguinte e com o mesmo tipo de plantas, fizessem uma sequência diferente, segredando-lhe ao ouvido a condição para essa sequência. No ano seguinte, a bordadura teria as mesmas plantas, mas os cravos estariam nas posições 5, 10,15,20, 25,30,35 …*

3.1. Que condição poderá ter sugerido a Clarisse para que os cravos ocupassem estas posições?

3.2. Qual seria a sequência das plantas?

Conteúdos curriculares passíveis de explorar. Tendo por base o Programa e Metas Curriculares (2013) e as Aprendizagens Essenciais (2018), na área da matemática, a tarefa em questão possibilita a exploração dos conteúdos curriculares do 3.º ano de escolaridade referentes ao domínio do Números e Operação, nos subdomínios dos números naturais, da adição e subtração e da multiplicação.

Exploração de outras áreas curriculares. A proposta revela um ponto de partida para a exploração da área do estudo do meio, no Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural, no conteúdo os seres vivos do ambiente próximo. No âmbito da cidadania e desenvolvimento, torna-se possível a exploração dos temas educação ambiental, e bem-estar animal.

Processos cognitivos. As questões apresentadas favorecem o desenvolvimento dos processos cognitivos tanto de ordem inferior (recordar, compreender e aplicar), como de ordem superior (analisar, avaliar e criar). Ao resolver a questão 1 o aluno recorda conhecimentos, compreende-os e, consequentemente, aplica-os. Na questão 2 espera-se que o aluno analise e interprete a sequência, aplique conhecimentos para chegar à centésima posição e, por fim, avalie, argumentando, a sua resolução e respetiva solução. A alínea 3.1 permite recordar os múltiplos de um número, compreender a sequência descrita, aplicar os conhecimentos essenciais, analisar as estratégias a utilizar e a avaliar a sua resolução. A alínea 3.2 orienta o aluno a aplicar conhecimentos, a analisar e a avaliar a possibilidade de sequência de plantas e, por fim, a criar uma sequência que satisfaça as condições apresentadas no enunciado.

Procedimento de Análise de Dados

Atendendo ao problema em estudo e às questões de investigação, definiram-se categorias de análise. Para análise de dados provenientes da primeira questão, sugere-se a categoria, as subcategorias e os itens de análise apresentados na Figura 2.

Estima-se que nesta questão de investigação, os alunos manifestem, numa primeira fase da resolução das tarefas, os processos cognitivos de ordem inferior, culminando numa evolução e respetiva manifestação dos processos cognitivos de ordem superior estabelecidos na taxonomia de Bloom (1956).

Figura 2

Categorias de análises de dados, respetivos processos cognitivos e ações de análise

Questão de investigação	Categoria	Subcategoria		Itens de análise
Q1) – Que processos cognitivos são evidenciados pelo grupo de alunos do 3.º ano de escolaridade a nível das competências de pensamento crítico?	Pensamento Crítico	Processos cognitivos Taxonomia de Bloom	*Recordar*	Definir, descrever, distinguir, identificar, listar, memorizar realçar, reconhecer, relacionar, relembrar, …
			Compreender	Classificar, construir, defender, descrever, discutir, distinguir, estimar, explicar, identificar, prever, reconhecer, selecionar, …
			Aplicar	Aplicar, demonstrar, desenvolver, dramatizar, escrever, esboçar, interpretar, organizar, praticar, preparar, programar, resolver, usar, …
			Analisar	Analisar, comparar, contrastar, diferenciar, distinguir, examinar, identificar, inferir, questionar, relacionar, selecionar, testar, …
			Avaliar	Argumentar, aferir, comprovar, defender, detetar, formular, rever, selecionar, valorizar, …
			Criar	Argumentar, aferir, comprovar, defender, detetar, formular, rever, selecionar, valorizar, …

De forma a analisar dados provenientes da segunda questão, sugere-se a categorização apresentada na Figura 3.

Figura 3

Sugestão de categoria de análise de dados

Questão de investigação	Categoria	Subcategoria		Itens de análise
Q2) – Que dificuldades manifestam os alunos na resolução de propostas orientadas para a promoção de pensamento crítico?	Dificuldades dos alunos na resolução das tarefas	Modelo de resolução de problemas de Pólya	*1.ª fase Compreensão do problema*	- Lê o enunciado; - Compreende o apresentado; - Identifica a questão problema; - Reproduz o enunciado por escrito ou oralmente; - Identifica elementos chave que o permitam compreender o objetivo do problema.
			2.ª fase Elaboração de um plano	- Enumera os dados; - Separa componentes; - Seleciona a(s) estratégia(s) a utilizar.
			3.ª fase Execução do plano	- Procede à execução dos processos de resolução; - Executa os passos da estratégia seleciona; - Avalia os diferentes passos percorridos; - Identifica uma solução para a questão problema.
			4.ª fase Verificação dos resultados	- Avalia a solução dada; - Confronta a solução com a questão problema; - Analisa a veracidade da resposta dada; - Altera a sua resposta e respetivo método de resolução, caso a resposta esteja incorreta.

No que respeita à questão de estudo diretamente relacionada com as possíveis dificuldades, aquando da exploração, prevê-se que o aluno revele dificuldades relacionadas com a interpretação, com a compreensão das propostas apresentadas, com a seleção das estratégias à resolução, e/ou mesmo, com a execução e verificação da solução. Estas previsões têm por base o modelo de resolução de problemas de Pólya (1945).

Relativamente à terceira questão de investigação, apresenta-se a Figura 4 com a categoria sugerida, os descritores e os itens de análise sugeridos.

Relativamente à terceira categoria e questão de estudo, espera-se que numa fase inicial se manifestem algumas das capacidades inerentes ao *pensar criticamente*, equiparando-se a uma reduzida capacidade crítica face ao exposto. Prevê-se, contudo, que com o avançar da exploração didática intencional, o aluno revele progressiva evolução ao nível da reflexão, da argumentação, da apresentação de alternativas, da análise e avaliação cuidada do seu processo de resolução e da criação de estratégias ao problema/situação em contacto.

Figura 4

Sugestão de categoria de análise de dados

Questão de investigação	Categoria	Descritores	Itens de análise
Q3) – De que forma é que atividades orientadas permitem desenvolvimento do pensamento crítico do aluno?	Desenvolvimento das competências de pensamento crítico	Desempenho dos alunos	- Recorre a conhecimentos (matemáticos) que comprovam a sua solução; - Justifica as suas opções de solução e descreve o processo de resolução; - Analisa criticamente diferentes perspetivas; - Reflete criticamente sobre a tarefa e respetiva solução; - Manifesta abertura para a possibilidade de existência de outras soluções/estratégias de resolução. - Cria, pelo menos, uma alternativa à solução dada, recorrendo a conhecimentos matemáticos, caso a mesma esteja errada; - Revela uma perspetiva fundamentada face à temática que contextualiza a tarefa;

Considerações finais

O objetivo do estudo focava-se na exploração didática, em contexto de 1.º CEB, sustentada em tarefas que permitissem desenvolver as competências de pensamento crítico de alunos do 3.º ano de escolaridade. Devido às medidas de confinamento estabelecidas pelo governo português e à consequente impossibilidade de implementação, o presente estudo sofreu variação nas opções

metodológicas estabelecidas inicialmente, culminando na inexistência da fase de recolha de dados e, consequentemente, na falta de resultados.

A literatura sobre o pensamento crítico é clara relativamente à importância de desenvolver esta competência desde cedo. Desta forma, e de acordo com alguns estudos, nomeadamente no âmbito do desenvolvimento do pensar criticamente, torna-se possível identificar possíveis respostas às questões de investigação definidas neste estudo. Ayobi (2016) concluiu que a intervenção educativa orientada cria efeitos no desenvolvimento das competências de pensamento crítico do aluno. Já Campos (2019) constatou que a resolução de problemas contribui para uma maior exploração dos processos de raciocínio na aplicação de soluções e no desenvolvimento da autonomia e competência crítica fase aos trabalhos realizados. Fonseca e Arezes (2016) através do seu estudo, e na mesma linha de investigação, identificaram traços da capacidade crítica por meio da avaliação realizada pelo aluno das alternativas, no reconhecimento das inconsistências nas resoluções, na análise e avaliação dos argumentos e na obtenção de conclusões. Em relação às possíveis dificuldades manifestadas, o mesmo estudo (Fonseca & Arezes, 2016) identificou algumas limitações no analisar a adequação das resoluções, no apreciar e avaliar, na utilização da terminologia matemática, no explicar o raciocínio e no pensar sobre o próprio pensamento.

Desta forma, e em resultado da análise, é importante destacar que o pensar criticamente requer toda uma dinâmica orientada, contínua e progressiva, para que revele traços a longo prazo, respeitando, sempre, todo o processo de evolução do aluno.

Referências

Ayobi, M. (2016). *Investigating Grade Seven Students' Critical Thinking Skills through Math Intervention*. [Tese de mestrado inédita. British University in Dubai, Departamento de Educação da Faculdade de Educação]. Repositório Aberto The British University in Dubai. http://bspace.buid.ac.ae/handle/1234/869

Campos, C. (2019). *A Resolução de Problemas como promotora do Desenvolvimento do Pensamento Crítico na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Tese de mestrado inédita. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia da Escola de Ciências Humanas e Sociais]. Repositórios da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. http://hdl.handle.net/10348/9687

Educação para a Cidadania. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Direção-Geral de Educação, Ed.).

Fonseca, L., & Arezes, S. (2016). Desenvolvimento do Pensamento Crítico: Uma Abordagem com Alunos do 6.º ano de escolaridade. In A. Canavarro, A. Borralho, J. Brocardo, & L. Santos (Eds.), *Livro de Atas do EIEM 2016, Encontro em Investigação em Educação Matemática - Recursos na Educação Matemática*. Sociedade portuguesa de investigação em educação matemática.

Lopes, J., Silva, H., & Morais, E. (2019). Teste do Pensamento Crítico e Criativo para estudantes do ensino superior. *Revista Lusófona de Educação* de Lisboa. Recuperado de < https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6869>

Matos, J. (2005). *Matemática, educação e desenvolvimento social–questionando mitos que sustentam opções actuais em desenvolvimento curricular em matemática*. Texto inédito. Universidade de Lisboa, Departamento do Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências. http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/jfm_seminario_pa.pdf

ME-DGE. (2013). Programa e Metas Curriculares. Matemática. Ensino Básico. Ministério da Educação e da Ciência.

ME-DGE. (2017). *Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. Direção-Geral de Educação.

Santos, G., & Bergano, S. (2016). *EDUCAÇÃO : PENSADORES AO LONGO DA HISTÓRIA Biografia Obras publicadas* (Vol. 1).

Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2013). Literacia e pensamento crítico: Um referencial para a educação em ciências e em matemática. *Revista Brasileira de Educacao*, *18*(52), pp. 163–188. https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100010

Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., & Vidal, J. (2020). *Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola*. Fundação Santillana.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Mulheres em projetos colonizadores: Vozes silenciadas e corpos sujeitados

Women in colonizing projects: Silenced voices and subjected bodies

Paulino Eidt (https://orcid.org/0000-0001-7731-7696)*, Roque Strieder (https://orcid.org/0000-0002-0007-7628)**

*Secretaria Estadual de Educação/SC, ** Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Autor de contacto: Paulino Eidt, paulinoeidt1@gmail.com

Mulheres em projetos colonizadores: Vozes silenciadas e corpos sujeitados

Resumo

O artigo aborda elementos da reestruturação da Igreja Católica no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, dentro do cenário de restauração de princípios e valores em decadência no Velho Mundo, face à emergência de novas correntes de pensamento. Aponta que nas frentes agrícolas dos estados do sul, em resposta à descristianização na Alemanha, houve experiências de revigoração do naturalismo e do romantismo, no final do século XIX e primeira metade do XX. Expressa como os meios educacionais, culturais, econômicos e o uso da imagem e linguagem reproduziram, longe dos espaços dos novos tempos, o direito divino pelo teocentrismo e o padroado. O eixo de análise da produção bibliográfica apresenta três reflexões básicas: e emigração europeia como resposta às bandeiras do modernismo e do liberalismo; a formação do Projeto Porto Novo/SC e a criação do protótipo de cristão novo; e a restauração da autoridade patriarcal por meio de mecanismos de enquadramento e normatização do papel da mulher e da família dentro do paradigma naturalista da colonização.

Palavra Chave: colonização. direito divino. autoridade patriarcal. papel da mulher

Abstract

The article addresses elements of the restructuring of the Catholic Church in Rio Grande do Sul and Santa Catarina, within the scenario of restoration of decadent principles and values in the old world, in the face of the emergence of new currents of thought. It points out that on the agricultural fronts of the southern states, in response to dechristianization in Germany, there were experiences of reinvigoration of naturalism and romanticism in the late 19th century and first half of the 20th. It expresses how educational, cultural, economic means and the use of image and language reproduced, far from the spaces of the new times, the divine right through theocentrism and patronage. The axis of analysis of the bibliographical production presents three basic reflections: the European emigration as a response to the flags of modernism and liberalism; the formation of the Porto Novo/SC Project and the creation of the new Christian prototype; and the restoration of the patriarchal authority through mechanisms of framing and standardization of the role of women and the family within the naturalist paradigm of colonization.

Keywords: colonization. divine right. patriarchal authority. role of women

A Europa vivenciou uma série de mudanças no campo econômico e cultural durante o século XIX. O advento da Revolução Industrial, a crise do paradigma naturalista, o surgimento de novas linhas de pensamento, a miséria econômica, as guerras da unificação e o *Kulturkampf* criaram as condições para a emigração de milhões de pessoas de nacionalidades diversas, entre as quais a alemã. A migração intercontinental também foi uma resposta a uma sociedade que se descristianizava a partir do surgimento do estado laico em muitos países do velho continente. A igreja católica, escolheu o sul do Brasil, para criar projetos jesuíticos dentro do cenário de restauração de princípios e valores cristãos em decadência no Velho Mundo. Estes valores situavam-se entre o liberalismo, onde todos são largados à sua sorte e, comunismo onde a coletividade é submetida aos auspícios do Estado.

Uma das experiências mais singulares dentro do processo migratório foi a implantação de uma colonização alemã na terceira década do século XX no Oeste de Santa Catarina/ Brasil. O Projeto Porto Novo[1], criado sob matizes religiosos, pautou-se no misticismo e numa visão sacralizada da natureza e da sociedade. Os colonos, sob orientação dos jesuítas, instauraram um território confessional e etnicamente homogêneo, determinando uma fronteira entre o sagrado e o profano. Seus protagonistas foram orientados a se evadir da sociedade moderna, vista como pecaminosa, para reacender antigos valores em meio à selva subtropical catarinense. Milhares de pessoas, pobres e tementes a Deus, atenderam ao pedido migratório para, num espaço cativo, fazer frente à miscigenação racial e aos grupos urbanos emergentes nos espaços de emigração. Os idealizadores conseguiram, longe de tudo e de todos, inventar um espaço eficientemente submetido cultural e economicamente aos propósitos da religião católica. Embora não se possa estigmatizar o projeto religioso como avesso à civilização e à civilidade, Porto Novo conseguiu ser instrumento de conservação cultural e moral por muito mais tempo que qualquer outro espaço de imigração.

Porto Novo, forçadamente idealizada enquanto negação do Outro, foi uma resposta à crise do paradigma naturalista, do teocentrismo e da decadência dos padrões tradicionais de sociabilidade da primeira metade do século XX. A possibilidade da emergência de um território com sentido único a fim de expressar uma única cultura e história também deve ser atribuída à crença de um povo que confiava no paradigma natural de sua superioridade étnica. Ademais, os protagonistas do projeto, embora emergentes de pontos múltiplos, em especial da Encosta Inferior

[1] O território do antigo Projeto Porto Novo é atualmente ocupado pelos municípios de Itapiranga, São João do Oeste e Tunápolis e situam-se no Extremo Oeste de Santa Catarina.

do Rio Grande do Sul, são gestados dentro de um mesmo discurso onde vão aos poucos se encaixando, unificados pelas necessidades impostas pelo tempo. A hegemonia de um espaço tão singular também pode ser associada à deficiência nos meios de transporte e comunicação, que tornavam os espaços numa espécie de ilhas, completamente desconhecidos entre si.

Ao conceber uma civilização autônoma, sem embates nem rivalidades de língua e religião, o projeto jesuítico, com seu indisfarçável desejo de superioridade na relação estabelecida com outras culturas, vai encontrando pela frente rugosidades que nem sempre atenderam às expectativas iniciais. O espaço não foi somente unidade. Dentro das fronteiras cerradas, houve rivalidades. Indivíduos exerceram sua individualidade. O poder nivelador, por vezes, não conseguiu uma passiva adequação de todos aos seus produtos culturais. Grupos dissidentes fizeram recortes claros no tecido social único. Um jogo de forças, silenciosamente, atuava contra o poder monopolizador. Exíguas minorias perseguiram, de modo incontestável, um mundo substancialmente autônomo. Essa trajetória das minorias, obscura e quase indecifrável, aflora, porém, após novas pesquisas sobre o audacioso projeto.

O eixo de análise da produção bibliográfica apresenta três reflexões básicas: a emigração europeia como resposta às bandeiras do modernismo e do liberalismo; a criação de um protótipo de cristão novo no Projeto Porto Novo/SC; e a restauração da autoridade patriarcal por meio de mecanismos de enquadramento e normatização do papel da mulher e da família dentro do paradigma naturalista da colonização.

Século XIX: Emigrar para isolar, doutrinar para submeter

No século XIX, as relações burguesas e proletárias no velho continente tornaram cada vez menos natural o paradigma naturalista. As bandeiras do modernismo e do liberalismo, entre outras correntes de pensamento, foram contestadas por instituições conservadoras, dentre as quais a Igreja, que as colocou como responsável pelo ateísmo e a imoralidade. Os novos tempos questionaram a aura de sacralidade atribuída aos representantes religiosos e de sua autoridade inconteste. A secularização dos bens do clero católico desencadeou a perda da sua autonomia econômica e abalou sua influência política.

> A igreja, quanto ao seu lugar, à sua organização e à sua competência na sociedade, era evidentemente incompatível com os novos ventos que começaram a varrer o mundo desde a Europa, a partir da segunda metade do século dezoito. Pregava-se a liberdade como pressuposto para que a realização individual e coletiva fosse possível. A liberdade pressupunha o direito do indivíduo sobre a livre escolha de sua profissão, de seu estilo de

> vida, do lugar onde morar, da ideologia a seguir, da confissão religiosa a professar (RAMBO, 2002, p. 282).

Especificamente na Alemanha, a laicização das instituições públicas, criou as condições para reacender, em terras distantes , os valores cristãos em decadência. pelos agentes católicos. No sul do Brasil, vários projetos jesuíticos foram criados dentro do cenário de restauração de princípios e valores em decadência no Velho Mundo. Kreutz (1991, p.35) destaca: "Expulsos da Alemanha (1872), boa parte dos jesuítas foi trabalhar junto à colonização alemã no Rio Grande do Sul, onde assumiram todo um projeto de atividades religiosas e sociais sem precedentes".

Os projetos criados pela Igreja católica foram uma resposta à sociedade alemã que estava se descristianizando, face à emergência de uma classe operária e novas corretes de pensamento. A volta ao naturalismo e ao romantismo, em crise nas regiões de emigração, recebem novo impulso nas frentes agrícolas dos séculos XIX e XX. A Igreja, no seu plano de organização temporal, longe dos espaços dos novos tempos, revigorou o direito divino expresso pelo pensamento teocêntrico e o padroado.

> A pessoa nascia num determinado contexto e por isso mesmo passava a integrá-lo, sem que se lhe oferecesse oportunidade de, por livre escolha, seguir outro caminho. O contexto marcava o espaço em que a pessoa necessariamente tinha que se movimentar. Estabelecia limites para a sua visão do mundo, do homem, do ideário ideológico, social, econômico e também e de modo especial do religioso. É neste último aspecto que o fato se torna mais visível. Nascia-se numa sociedade cristã e por isso mesmo era-se cristão. Não havia o mínimo espaço para uma escolha livre fora destes parâmetros (RAMBO, 2002, p. 282).

Rambo (2002) destaca ainda que os sacerdotes estimulavam o fervor religioso, a vida sacramental e a fidelidade religiosa. Nessa direção, a Igreja dos imigrantes caracterizou-se pelo envolvimento na vida do povo, incentivando a educação e o bem-estar material como um pressuposto para a vida espiritual saudável. Envolveram-se e concentraram maior atenção na assistência social e na liderança em projetos que visavam à promoção da vida humana.

Kreutz (1991) aponta o romantismo alemão como um movimento de ideias nitidamente conservadoras que se manifestaram entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Constituiu-se de um movimento que fez renascer a espiritualidade, sendo, sobretudo, uma reação ao iluminismo e ao liberalismo, que mais ou menos à mesma época, inspiraram transformações políticas, econômicas, sociais e mentais. Os românticos alemães sonhavam com a unidade perdida com o fim do Sacro-Império e clamavam por uma comunidade ideal, projetada pela imaginação, ora no futuro, ora no passado. Promoveram a glorificação do passado medieval e feudal dos povos alemães e a valorização do tradicional, do popular e do nacional.

Em algumas frentes agrícolas do sul do Brasil, emergiram experiências e estilos, comparáveis *ao ancien régime.* A dourina social, com sua obras coletivas, hierarquia religiosa, escolas privadas, mutirões comunitários, entre outras experiências, ignoraram a existência de um estado nacional.

> A materialidade era de fato apenas aparente, pois, inseria-se existencialmente numa civilização que na sua essência era religiosa. Concluía-se, daí, que as autoridades civis necessitavam da investidura religiosa para legitimar suas funções. Deduzia-se dessa situação, também, que todo o poder sobre a sociedade civil emanava de Deus (RAMBO, 2002, p. 4).

A grande leva de imigrantes europeus que adentraram no território brasileiro no século XIX, vitimados pela conjectura econômica, cultural e política do velho continente, reproduziu em solo brasileiro seu *modus vivendi*, interceptado pelos novos tempos. O caráter comunitário das colonizações foi condição necessária para a reprodução da família camponesa. Em meio a disputas territoriais e à constante flutuação das fronteiras, o modelo comunitário e a solidariedade constituíram uma blindagem contra a insegurança e a instabilidade e, em última instância, condição necessária para a sobrevivência do próprio tecido social. O associativismo e a construção de vínculos sociais permitiram, a partir dessa relação intersubjetiva, a formação do sujeito dependente do contexto com o qual ele se relacionava interativamente.

Mergulhados em seus sonhos migratórios, esses migrantes conseguiram elaborar um conjunto de princípios étnicos que inviabilizavam qualquer contradição profunda ou instabilidade desestabilizadora. Os migrantes, isolados geográfica e culturalmente, foram induzidos a dedicar a maior parte de suas preocupações e de suas atividades a exercer ações coletivas. O fracionamento da área colonizada em comunidades criou laços coletivos determinantes para a edificação de estabelecimentos escolares, religiosos e sociais sustentados por uma rede de associações.

> Numa comunidade podemos contar com a boa vontade dos outros. Se tropeçarmos e cairmos, os outros nos ajudarão a ficar de pé outra vez. Ninguém vai rir de nós, nem ridicularizar nossa falta de jeito e alegrar-se com nossa desgraça. Se dermos um mau passo, ainda podemos nos confessar, dar explicações e pedir desculpas, arrepender-nos se necessário; as pessoas ouvirão com simpatia e nos perdoarão, de modo que ninguém fique ressentido para sempre. E sempre haverá alguém para nos dar a mão em momentos de tristeza. Quando passarmos por momentos difíceis e por necessidades sérias, as pessoas não pedirão fiança antes de decidirem se nos ajudarão; não perguntarão como e quando retribuiremos, mas sim do que precisamos. E raramente dirão que não é seu dever ajudar-nos nem recusarão seu apoio só porque não há um contrato entre nós que as obrigue a fazê-lo, ou porque tenhamos deixado de 1er as entrelinhas. Nosso dever, pura e simplesmente, é ajudar uns aos outros e, assim, temos pura e simplesmente o direito de esperar obter a ajuda de que precisamos (BAUMAN, 2003, p. 09).

A existência de uma comunidade pressupõe que um número considerável de pessoas tenha coisas em comum, que se "considerem" ou se "imaginem" integrantes desse grupo. Nessa acepção, dispositivos e significados adquirem forças, quando partilhados por todos. O controle sobre o outro por meio da partilha comunitária descentrou e expropriou a subjetividade própria para implantação de um pensamento comum. "Uma vez identificada com uma essência a comunidade vem murada no interior de si própria e separada do seu exterior" (EXPOSITO, 2017, p. 34). O sistema comunitário incumbia-se de prever e, ao mesmo tempo, anular conflitos e contradições, dentro do pensamento cristão.

Bauman (2003, p. 08), ao se referir à força comunitária, enfatiza:

> Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos. Nunca somos estranhos entre nós. Podemos discutir — mas são discussões amigáveis, pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui e, embora levados pela mesma vontade de melhorar nossa vida em comum, podemos discordar sobre como fazê-lo. Mas nunca desejamos má sorte uns aos outros, e podemos estar certos de que os outros à nossa volta nos querem bem.

No sul do Brasil, numa espécie de bandeiras, ao estilo do Brasil colonial, as colonizações frutificaram e mostraram que o pensamento naturalista continuava povoando suas mentes, independente da conjetura política e econômica da nova pátria.

A formação de cristãos novos no projeto Porto Novo

No Extremo Oeste de Santa Catarina/Brasil, ao estilo dos "Sete Povos das Missões", em 1926, longe de qualquer outra habitação capitalista, foi erguida uma colonização de alemães católicos de caráter ímpar no Brasil: o Projeto Porto Novo, conhecido, na literatura alemã do Brasil, como um dos mais fechados e homogêneos concebidos dentro do processo migratório do século passado. Para tanto, seus idealizadores contaram com a ajuda de uma instituição afinada ao projeto católico. A Sociedade União Popular (*Volksverein*[2]) deu os suportes ideológicos, técnicos e materiais para a concretização do projeto imunológico. O modelo de *Einheitskolonie* (étnica e confessionalmente homogêneo), de caráter fechado, foi a saída encontrada para a restauração de

[2] Criada em 1890, a União Popular para a Alemanha Católica foi a mais representativa organização associativa católica da Alemanha, para a promoção e divulgação das ideias do catolicismo social. No sul do Brasil, organizou frentes agrícolas, financiou terras, organizou paróquias e comunidades, criou escolas paroquiais. Assumindo funções de Estado, também criou casas de saúde, asilos e instituições de caridade.

antigos valores morais e religiosos que estavam definhando no espaço de imigração das chamadas colônias velhas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

O Projeto Porto Novo, criado e movido pelos padres jesuítas, assumiu mais do que em qualquer outra colonização, uma natureza eclesiástica sacra, mesmo quatro décadas após a instalação do Estado laico no Brasil. O catolicismo e a organização societária do Projeto Porto Novo estavam por longos anos livre do vínculo com o Estado. As diretrizes sociais e culturais, desalinhadas com a comunhão nacional, estavam estreitamente ligadas com a Igreja Católica Romana. Fortalecida frente à sociedade, reforçou seu papel de organizadora, disciplinadora e condutora do sentido da história.

Como um recuo no tempo, os modelos arquitetônicos, a forma de pensar e linguajar, as festas, os rituais e as práticas religiosas, o romantismo rural, o teocentrismo, as práticas coletivas remontam ao período feudal da história. Assim, o gerenciamento da economia, a condução da família e da sociedade tiveram seus alicerces em parâmetros religiosos. Nos espaços público e privados, os protagonistas do audacioso projeto imunológico, incessantemente, faziam seus contratos, alianças e promessas por meio da evocação das imagens, orações e súplicas.

O projeto jesuítico recebeu, no início da década de 1930, a visita do Padre Provincial da Companhia de Jesus, Padre Petrus Lenz, o qual, na missa dominical, numa das comunidades que serviram de Porta de Entrada (Sede Capela), traçou um paralelo entre o Projeto Porto Novo e a Terra Prometida bíblica de outrora. Conforme ele, a Terra Prometida atual tem um povo escolhido, para transformar um cantinho do mundo num paraíso. E segue:

> Queridos ouvintes, vocês que escolheram por livre espontânea vontade esta bela Terra, única em sua beleza, neste lado de vosso Jordão, o maravilhoso Uruguai, vocês que aceitaram arcar com a difícil tarefa, o imenso trabalho, sacrifícios e privações de um novo começo nesta mata virginal – ainda não maculada pelos maus costumes do mundo – que se encerrava intocada em sua pureza como criação divina, e se tornou um lar para vós e vossos filhos: estejam e permaneçam conscientes de vossa responsabilidade, que vocês aceitaram ao escolher a bênção, de mantê-lo, para vocês, para vossos filhos e futuras gerações. Mantenham longe desta terra os perigos morais e relativos aos costumes que vigoram no mundo exterior, não os deixem encontrar a entrada pelos portões de vossa terra junto das águas de vosso Jordão, para que, para sempre, esteja garantida contra a maldição e a perdição. Contem para vossos filhos e netos como o Senhor vos guiou e os ensinem a seguir seus mandamentos. Permaneça fiel, meu amado povo de Porto Novo (ROHDE, 2011, p. 157).

O protótipo do "Cristão Novo", criado a partir da demarcação de território, exclusivamente de confissão católica, gestou uma tradição religiosa hegemônica de negação da pluralidade religiosa. As vidas de seus protagonistas não foram expostas à alteridade. A pregação

antiprotestante, a negação de casamentos mistos, a não aceitação da condição de solo, a crueldade com as mães solteiras, entre tantas outras formas da não aceitação da diferença provocou discórdias por muitas décadas. Lúcio Kreutz (1991, p. 63) destaca os três pilares indispensáveis para a sustentação do Projeto Católico da Restauração: o associativismo, o controle da imprensa, a escola e o professor paroquial. A religião se constituía num espaço onde as respostas e os significados eram procurados, encontrados e finalizados. Isolados na selva, sem miragens externas, os "escolhidos da Terra Prometida" eram confiantes e tementes a Deus, revelando na crença o sentido dos seus propósitos. Há de se reconhecer que a religiosidade inspirou atos profundos de caridade, solidariedade e serviço altruísta, embora com barreiras étnicas e religiosas bem definidas. Essas contribuições positivas geraram ressonâncias em várias gerações, como a inclusão e a caridade, além do intenso progresso econômico decorrente, em especial, da disciplina e obediência a que os colonos estavam submetidos. Emilio Willems (1980, p. 306) enfatiza o efeito da coerção comunitária, no sentido de pensamento único:

> A comunidade inteira participa da educação dos menores. Qualquer adulto pode censurar uma criança que não se comporta de acordo com os padrões da comunidade local. Essas censuras encontram geralmente não a oposição, mas a aprovação dos pais. Há uma espécie de frente única dos adultos em geral, contra os imaturos, uma solidariedade de pais, vizinhos, professores e pessoas do mesmo status ou de nível superior.

O papel das mulheres de Porto Novo/SC

Porto Novo também nasceu pelas mãos de mulheres – raríssimas vezes citadas na literatura alemã e tampouco na história oficial dos municípios que compunham o projeto imunológico. Desconhecidas, ignoradas e varridas das biografias dos homens ilustres do projeto, sua importância está vindo à tona graças à tecnologia, que tem interligado pesquisas e pesquisadores. Essas protagonistas, embora não possam ser vistas com perspectivas e dinâmicas libertadoras das mulheres, conseguiram romper com a sociedade masculina na medida em que participaram ativamente nos debates públicos das associações católicas.

Lermen (2009) registra que as autoridades masculinas, quando chamavam as mulheres para a participação em eventos como palestras, não visavam à verdadeira "participação" feminina, mas, muito pelo contrário, objetivavam mantê-las como membros dóceis e submissos dentro das estruturas sociais e eclesiásticas tradicionais, como o sistema patriarcal.

> A presença delas somente foi admitida enquanto se mostrava útil para uma finalidade definida já de antemão. Como sujeitos autônomos e agentes independentes, no entanto, que pudessem contribuir com as suas próprias experiências para a configuração e construção do projeto da Restauração, elas não interessaram (LERMEN, 2009, p. 08).

O desempenho institucional da religião para a manutenção da heteronomia foi endossada pelas mulheres presentes nos alicerces de Porto Novo. Estes limites devem ser entendidos dentro da objetividade possível em uma sociedade masculina. Embora movidas pelo saudosismo e pelo pensamento naturalista, Anna Josefine Wiersch e suas três filhas altamente letradas[3] e com conhecimento universalizado, acompanharam os primeiros anos da colonização homogênea. A filha de Anna Josefine Wiersch destaca:

> Nossos melhores e mais felizes anos foram os primeiros anos como pioneiros, apesar de todas as dificuldades e do trabalho duro. Sentia-se melhor a presença de Deus ali onde Ele era mais necessário, sua Providência sábia se fazia sentir com maior intensidade na imensidão esmagadora da natureza indomada. Época em que o amor ao próximo ainda era a atitude comum, e o espírito dos homens ainda não havia sido corrompido pelas tentações tolas e vícios da sociedade moderna. Ali, onde havia tanto trabalho a ser feito, não sobrava tempo para coisas e pensamentos inúteis. Era necessário trabalhar e rezar para que não faltasse a benção divina (ROHDE, 2011, p. 18).

A família Wiersch, desde o início da colonização, conclamou a intelectualidade cristã presente no projeto para o engajamento em prol da educação escolar das crianças. Numa época que grande parte da população brasileira era analfabeta, praticamente 100% dos filhos de Porto Novo foram alfabetizados.

Embora letradas e com um pensamento mais universalizado, a mãe e suas três filhas não representaram um contraponto da mulher de Porto Novo. Elas se moviam dentro das possibilidades dadas e ao que convinha socialmente. A exemplo das demais, tiveram que assumir a condição de aprendiz do marido, tanto nas decisões sobre seu corpo, quanto nas decisões políticas e administrativas do grupamento familiar.

> Se é uma mulher que fala sobre experiências obtidas em três mundos, então ficamos duplamente atentos: não é próprio da mulher, rapidamente a partir de algumas experiências fugazes – e muitas vezes às pressas – realizar julgamentos gerais, como com facilidade os homens ou as crianças o fazem. O olho da mulher está voltado para o amor e para a aparência dos fenômenos concretos[4] (GRAACH, 1936, p. 06).

O sentido feminino, quando chamadas para o espaço público, era para referenciar a ordem tradicional e contribuir para cessar ameaças dos novos hábitos e costumes do mundo moderno. A

[3] Anna Josefine Wiersch, de nacionalidade alemã, nasceu em 1860 na cidade de Trier. Com 11 anos se mudou para Luxemburgo onde viveu sua adolescência. Migrou para os EUA no início do século XX, onde nacionalizou suas três filhas (Maria, Margot e Antônia). Em 1920 imigraram para o sul do Brasil, e, em 1926 Maria, já casada com o diretor da colonizadora do Projeto Porto Novo (Carlos Rohde), acompanhou-o à implantação do Projeto imunológico. A mãe e as outras duas filhas, chegaram em 1931. Anna Josefine, em uma das suas obras, retrata o entusiasmo pela formação de espaços sem mistura étnica. Na obra prima de maior repercussão no velho continente "Durch drei Welten" (1936, p. 426), escreve: "*Escolhemos Porto Novo como nosso lar final há um ano (1931), temos a firme esperança de que [...] uma tribo alemã pacífica criará terra natal lá, que estilo e costumes alemães também se tornarão lá, que sons e melodias alemãs soarão e fazendas e cidades amigáveis serão refletidas nas inundações do poderoso Rio Uruguai*".

[4] O prefaciador da obra mais importante da pioneira alemã Anna Josefine Wiersch, intitulada "*Durch Drei Welten*" (Por Três Mundos), deixou claro o pensamento social acerca do papel da mulher.

naturalização da subserviência feminina, embora menos opressora quando se remete à participação em dispositivos familiares, era notadamente desacreditada e silenciada no conjunto de regras que regiam a cultura coletiva. A história raramente registra conflitos de ordem moral matrimonial, de mães e esposas, do projeto imunológico de Porto Novo. A imigrante alemã Anna Josefine Wiersch, antes de migrar para o Projeto Porto Novo, escreveu, no velho continente, as diretrizes que deveriam nortear o papel feminino:

> No dia em que as nossas mulheres (alemãs) trocam sua liberdade pela dignidade de donas de casa [...] de um modo geral sabem proteger sua dignidade e, de outro lado, dependem das opiniões e do comportamento do chefe da casa [...]. Quanto mais uma mãe se afasta dos grandes deveres de uma mãe cristã, tanto maiores serão os danos que recairão sobre ela mesma. Uma simpatia excessiva e uma atitude comunicativa muitas vezes são mal entendidas e facilmente colocam a pessoa envolvida em situação de inconveniência. É por isso que uma dama já se previne para evitar intrusões (WIERSCH, 1936, p. 430).

A família Wiersch se engajou no projeto católico o que foi fundamental para vida cotidiana dos colonos. Marcada pelo humanismo que herdou na Europa no século XIX assumiu a defesa de causas coletivas, distantes de interesses particulares e da transgressão da ordem existente. Longe do conforto do primeiro mundo, não teve, no meio da selva, uma postura de passividade e observação e sim de ação. As intelectuais católicos engajados, na medida em que saíram de sua reflexão cristã passiva e ampliaram o espaço da religiosidade pela ação política e social dentro do projeto. Foram determinantes para assentar as bases de uma uma doutrina social consubstanciada no cuidar, zelar e incluir, mas para tanto, tiveram que renunciar a dignidade do corpo individual, capturado pela dureza de uma práxis e de uma imagem coletiva. Enfim, para muito além do papel educativo, sua participação econômica na colonização necessita uma versão que vai além da história oficial, como destaca a pioneira Maria Rohde (2011, p. 221):

> Quantas vezes, andando a cavalo pela colônia, eu via mulheres executando, de forma igual aos homens, os trabalhos mais pesados. Eu via muitas mulheres ajudar a derrubar com machado, capoeiras e até árvores. Eu as via ajudar cortar de traçador (trummsäge), os troncos mais grossos, tábuas e vigas para suas casas, até na montagem e construção dos seus casebres eu as via botar mão. E quando terminava a jornada pesada, e no silencioso casebre colonial toda a família já fora descansar, muitas vezes perto do fogão ainda ardia a luzinha de banha e a incansável mãe se debruçava sobre a roupa a ser remendada da sua família, porque não podia sacrificar para isso o precioso dia de trabalho. E mal amanhecia o novo dia, ela como primeira estava em pé de novo, cuidando do lar, antes que a família estivesse sentada em torno da mesa do café da manhã, para então enfrentar de novo, com ânimo, o trabalho pesado de roça.

As marcas indeléveis de um passado masculino são visíveis e tangíveis em nomes de ruas, escolas, praças e monumentos. Os suportes materiais, em especial no espaço público, retratam um passado sem a presença feminina, evidenciando o quanto a cultura masculina atravessou os espaços públicos de forma exclusiva. Contudo, Porto Novo não foi lugar de lamentação, choro, vidas

infelizes e parcas. Embora tenha assumido a caricatura e a subserviência, houve um desfilar de elementos culturais raros, pinçados como relíquias e hoje em vias de extinção. O progresso técnico-científico quebrou a unidade da cultura endogâmica e arcaica na qual, num mesmo lugar, todos participavam, ao mesmo tempo, como atores e espectadores da vida comunitária expressa em festas, ritos e cerimônias. Enfim, o Projeto etnocêntrico de Porto Novo não foi um erro histórico. Representou o pensamento de uma época. As questões das diferenças de gênero, cultura, etnia/cor seguem borbulhando absurdamente no mundo. Em pleno século XXI, à luz das sociedades plurais, Estados, regimes políticos e maiorias seguem escravizando e matando em nome de Deus. Assim, as práticas xenofóbicas e de intolerância não são mais especificidades de territórios exclusivos: elas acontecem incessantemente em escala global.

Referências

Bauman, Zygmunt. Comunidade: a busca de segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. Tradução de Plínio Dentzien.

Exposito, Roberto. Comunidade, Imunidade, Biopolítica. Introdução de Timothy Campbell; tradução de Luiz Ernani Fritoli (Introdução; Parte II; Parte III, itens 3 e 4), João Paulo Arros (Parte I), Angela Couto Machado Fonseca (Parte III, itens 1 e 5) e Ricardo Marcelo Fonseca (Parte III, item 2). Curitiba: UFPR, 2017.

Graach, Heinrich. Prefácio da Obra WIERSCH, Josefine. Durch drei Welten. Lebensveg einer deutschen Frau/Josefine Wiersch. Saarbrucken: saarbrucken Druckerei und Verlag, 1936, p.06. Tradução de Valdir Eidt.

Lermen, Gisela Büttner. Mulheres católicas da década de 1930. Porto Alegre: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, 2009**.**

Kreutz, Lúcio. O professor paroquial: magistério e imigração alemã. Porto Alegre: UFRGS; Florianópolis: UFSC; Caxias do Sul: EDUSC, 1991.

Rambo, Arthur Blásio. Restauração católica no Sul do Brasil História: Revista Questões & Debates, Curitiba, n. 36, p. 279-304, 2002.

Rohde, Maria. Wie eine Frau eine Urwaldsiedlung wachsen sah. Beitrag zur 25jährigen Geschichte der Volksvereinskolonie Porto Novo. Nova Petrópolis: Editora Amstad, 1996.

Rohde, Maria. Espírito Pioneiro: Herança dos antepassados. Itapiranga/SC, Gráfica e Editora Porto Novo, 2011.

Willems, Emílio. Assimilação e populações marginais no Brasil. Estudo sociológico dos imigrantes germânicos e seus descendentes. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1940).

Willems, Emílio. A aculturação dos alemães no Brasil : estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

Wiersch, A. Josefine. Durch drei Welten. Lebensveg einer deutschen Frau. Saarbrucken: saarbrucken Druckerei und Verlag, 1936, 430 p. Tradução de Valdir Eidt

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Ciência e tecnologia: instrumentos, não fundamentos do conviver humano

Science and technology: instruments, not fundamentals of human coexistence

Paulino Eidt (https://orcid.org/0000-0001-7731-7696)*, Roque Strieder (https://orcid.org/0000-0002-0007-7628)**

*Secretaria Estadual de Educação/SC, ** Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Autor de contacto: Paulino Eidt, paulinoeidt1@gmail.com

Resumo

Diariamente constatamos a eficácia das ciências e das técnicas. Ambas testemunham a força da condição humana sobre o ser humano, sobre outros seres vivos e sobre o entorno ambiente - a natureza. Frutos do glorioso império racional tornaram-se um falso mito unificador que exige obediência, exclusão e negação, como fontes base, para a estruturação social. É próprio do conhecimento objetivo fazer desaparecer a pessoa por produzir um domínio tecnológico dos processos de vida e de morte, de viver e de conviver. Considerando esses encontros e desencontros, cabe a situação problema: Existe alguma possibilidade para limitar o desenvolvimento científico e tecnológico? A quem cabe a competência de estabelecê-lo? Quem faria a implementação e a respectiva cobrança pelo seu cumprimento? Nosso objetivo é, com base em referenciais teóricos, refletir a relevância dos sucessos da tecnociência e considerar prudente distanciá-la do pântano das ideologias que insistem em usar a força para sentenciá-la como verdade única. É coerente reconhecer que os conhecimentos como e pela tecnociência, inauditos no decorrer dos últimos séculos, transformaram a forma de viver, a forma de sentir-se humano, de maneira radical considerando as dimensões cognitivas e práticas. Porém, as evoluções seguem sendo lentas em termos de dimensões afetivas e éticas. Cabe esperançar que nos ambientes formativos escolares ou não, as experiências formativas decidam pela retomada de também experiências éticas, criando sensibilidades capazes de minimizar o grave fluxo das tentações de domínio explorador e servidão, bem como maximizar a sabedoria criadora na utilização da inteligência em substituição ao predomínio astucioso baseado na exploração.

Palavra Chave: Educação; Tecnociência; Experiências formativas.

Abstract

Every day we see the effectiveness of science and techniques. Both testify to the force of the human condition on the human being, on other living beings and on the surrounding environment - nature. Fruits of the glorious rational empire have become a unifying false myth that demands obedience, exclusion and denial as basic sources for social structuring. It is characteristic of objective knowledge to make the person disappear by producing a technological mastery of the processes of life and death, of living and living together. Considering these encounters and disagreements, the problem situation is: Is there any possibility to limit scientific and technological development? Who is responsible for establishing it? Who would implement and charge for compliance? Our objective is, based on theoretical references, to reflect the relevance of technoscience's successes and to consider it prudent to distance it from the swamp of ideologies that insist on using force to sentence it as the only truth. It is coherent to recognize that knowledge as and through technoscience, unheard of in recent centuries, has radically transformed the way of living, the way of feeling human, considering the cognitive and practical dimensions. However, evolutions continue to be slow in terms of affective and ethical dimensions. Hopefully, in educational environments in schools or not, formative experiences decide to resume ethical experiences as well, creating sensibilities capable of minimizing the serious flow of temptations of exploitative domain and servitude, as well as creative wisdom in the use of intelligence to replace the cunning predominant based on exploration.

Keywords: colonization. divine right. patriarchal authority. role of women

"Deus e Satã não estão fora de nós
nem acima de nós: estão em nós.
O pior da crueldade e o melhor da bondade do mundo
estão no ser humano".
(Morin, 2005, P. 192)

Na atualidade vivida nos encontramos por meio de códigos e números, emergindo de tecnologias e dispositivos de poder que nos temperam por meio de cálculos estatísticos frios e algoritmos inomináveis. Nos distanciamos cada vez mais de momentos de harmonia, quietude e calma, possibilitados pela sabedoria, no tempo em que também nos distanciamos das rodovias do acolhimento com ternura, afetividade e amar. Na contemporaneidade, tanto os viveres quanto os conviveres acontecem por entre conflitos e já não confiamos nas noções transcendentais que, em outros tempos históricos inspiravam sentido à vida e ao viver humanos. Na modernidade decidimos apostar cegamente na ciência e na tecnologia como modelizações para o progresso e o bem-estar, entendendo-se progresso como aumento do conttrole e domínio sobre o entorno ambiente.

Na contemporaneidade creditamos fé na eficácia das ciências e das técnicas. Ambas testemunham a força, também manipulativa da condição humana, manipulativa sobre o entorno ambiente - a natureza - sobre outros seres vivos e sobre o próprio ser humano. Na centralidade da competição, do eficientismo produtivista e consumista nos afastamos da esperança do saber esperar e, basicamente, adoecemos de e no ativismo, porque reféns da cronometria, das disputas e das metas a cumprir.

Ciência e técnica são frutos do glorioso império racional que, de certa forma, tornou-se um falso mito unificador, uma vez que exige a obediência, a exclusão e a negação, como fontes base para a estruturação social. Essa tirania é também impeditiva para experiências de liberdade e de ética. Temos dificuldades de aliar os conhecimentos científicos com a reflexão, uma reflexão que nos faz conscientes de nossas necessidades, mas também de nossos desejos e responsabilidades pelas consequências de nossos fazeres, causadores, muitas vezes, de desequilíbrios relacionais e eco ambientais. Na insaciabilidade do lucro, na pressa e na avidez aumentamos as sensações de insegurança fazendo disparar os índices de cansaço, de ansiedade e medo do amanhã.

Dessa forma, encontramo-nos em permanente estado de alerta e quase sempre sobram obrigações pendentes pois, as exigências diante das expectativas projetadas nos espreitam em cada amanhecer e fazem o entardecer demasiadamente dependente dos resultados.

Numa perspectiva, obviamente não absoluta, é inerente ao conhecimento científico objetivo, fazer desaparecer a pessoa. A eficácia científica e tecnológica, de mãos dadas com a fria

lógica racionalista, fica eclipsada, quando não radicalmente anulada, diante da crescente fragilidade relacional de conviver, diante das desigualdades objetivadas e diante da indiferença naturalizada. O conhecimento científico e objetivo produziu e ainda produz um domínio tecnológico de controle dos processos, tanto de vida como de morte, quanto de viver e de conviver. Diante da fecunda racionalidade, concebemos suportes para controlar, basicamente, não só os nascimentos e as mortes, mas as vivências, a doença e a dor. A violência dessa dominação se alarga na relação direta de sua eficácia por conferir um poder de vida e de morte, aos que a dominam. Criam-se mecanismos de vigilância, dispositivos de controle e punição, de algoritmos que produzem a nós mesmos e que, ao produzirem nossos corpos e espíritos, conformam os comportamentos e as condutas, tanto pelos dispositivos de poder quanto pelas ameaças da avenida do projeto genoma, da avenida das terapias gênicas, entre outras. Considerando esses encontros e desencontros, cabe colocar situações problemas: Existe alguma possibilidade para limitar o **desenvolvimento científico e tecnológico?** A quem cabe a competência de estabelecê-lo, e mais, quem faria a implementação e a respectiva cobrança pelo seu cumprimento? Assim, nosso objetivo é, com base em referenciais teóricos, refletir, no contexto e limites desse artigo, a relevância dos sucessos da tecnociência e, ao mesmo tempo considerar prudente distanciá-la do pântano das ideologias que insistem em usar a força para sentenciá-la como verdade única.

O domínio e a exploração da natureza, de outros seres vivos e de outros seres humanos segue marcando presença na ordem do dia, por meio da técnica e da dominação que, no anonimato do racionalismo se torna possível. É coerente reconhecer que os conhecimentos pela tecnociência, inauditos no decorrer dos últimos séculos, transformaram a forma de viver dos humanos, a forma de sentir-se humano, de maneira radical, tanto em relação às dimensões cognitivas quanto práticas. Porém, as evoluções seguem sendo muito lentas em termos de dimensões afetivas e éticas. É nesse sentido que se deseja esperançar que, nos ambientes formativos sejam escolares ou não, as experiências formativas decidam pela retomada de também experiências éticas, criando sensibilidades capazes de minimizar o grave fluxo das tentações de domínio explorador e servidão à serviço de interesses particulares, a serviço do exercício de poder, na forma de biopoder. Considera-se fundamental a criação de sensibilidades visando compatibilizar com sabedoria a utilização da inteligência, uma sabedoria criadora em substituição à predominante utilização astuciosa baseada na exploração.

Tecnociência um sonho de omnipotência

> "A atividade do conhecimento não pode estar ao abrigo da ambivalência do bem e do mal, da vida e da morte, da felicidade e do sofrimento, do bem-estar e do mal-estar seus e de outrem; e isso, mesmo que se admita que a busca desinteressada da verdade possa, para alguns, constituir a sua motivação essencial" (Atlan, 2000, p. 78).

Atlan (2000), Morin (2005), Maturana (2001), entre tantos outros sustentam ser a ciência objetiva, neutra e impessoal. Seu triunfo e êxitos fantásticos são creditados à sua metodologia nos procedimentos racionalizados de intervenção e domínio sobre a natureza e seus recursos bem como à construção de lógicas de convencimentos, submissão e condutas geradoras de credibilidade à veracidade de seus enunciados. De forma preocupante essa lógica tornou-se possível "Graças ao seu método, baseado num consenso operacional, em que se estabelece uma distância entre o objecto do nosso conhecimento e a nossa vida interior na sua subjectividade" (Atlan, 2000, p. 217). Na condição da objetividade científica e da existência de leis universais, a serem descobertas, por existirem independentemente da presença humana, o ser humano torna-se secundário, segregado à condição de marginalidade. Para o autor, essa marginalidade "se caracteriza pela desumanização sendo a pessoa humana não mais considerada o foco central" (p. 217). Marginalização e desumanização passeiam de mãos dadas com a universalização planificadora ao aceitar que é capaz de referenciar realidades independentemente do observador - ser humano.

Dessa forma, a ciência e seu fascinante desenvolvimento tecnológico acontecem como uma espécie de anexo impessoal que acaba dirigindo a nossa existência, de forma independente, sem que possamos prever os seus rumos e alcances. Melhorias no tratamento de doenças, extensão do tempo de vida, melhoria e ampliação da produção de alimentos, de mobilidade, entre outros, bem como as incontáveis catástrofes dos nominados acidentes de trabalho, acidentes de trânsito, mortes por armas de fogo, a existência de armas bacteriológicas, até as lógicas do poder, da biopolítica, do biopoder, da necropolítica, da ansiedade e do estresse são consideradas uma extensão do natural, um preço a ser pago, evidenciando o fantasma da omnipotência da tecnociência.

São, certamente, imensuráveis os efeitos destrutivos dessa suposta omnipotência da tecnociência e por que não dizer também da omnipotência econômica, porque impulsionadas por um crescente excesso de poder, de vigilância e controle, de exploração e lucro. Entendemos-nos satisfeitos diante de uma natureza desencantada e despersonalizada, porque lhe negamos, como afirmam Prigogine e Stengers (1997, p. 4), "a complexidade e o devir em nome dum mundo eterno e cognoscível regido por um pequeno número de leis simples e imutáveis". Esses conhecimentos,

visando compreender para modificar, nos asseguram uma eficácia técnica de domínio jamais conhecida no passado. Prigogine e Stengers seguem afirmando que a Ciência moderna clássica "desecanta o mundo: tudo o que ela descreve se encontra irremediavelmente reduzido a um caso de aplicação de leis gerais desprovidas de interesse particular" (1997, p. 22). Essa objetividade científica resulta do consenso de uma comunidade de eruditos, fechada em formas de retóricas discursivas em defesa de uma verdade operacional que visa dominar essa natureza desencantada por ser, ao mesmo tempo, considerada manipulável (Prigogine, & Stengers, 1997).

É aceitável afirmar que a ciência, com base na luz da racionalidade objetiva alavancou um progresso tecnológico gigantesco, como também possibilitou galgar os degraus do crescimento econômico, da exploração dos recursos naturais, da oferta de bem-estar, entre outros tantos. Somos consideramos superinformados em relação às curvas de oferta e procura que possibilitamm usufruir uma avenida consumista alimentada pela urgência estampada na data de vencimento e de uma sempre liquidez de curto prazo.

Tornamo-nos dependentes de uma visão mercadológica de mundo e de forma de viver, imposta pela ideologia neoliberal economicista, de âmbito global na atualidade, que não somente canaliza, mas cria desejos humanos, cria formas de viver, cria formas relacionais, intercambiadas pelo fetiche da mercadoria, numa convergência crucial em direção à lógica do consumo e da acumulação. Essa lógica sustenta o crescimento econômico ilimitado que, obrigatoriamente exige a extração predatória de recursos naturais limitados. A ciência objetiva e a revolução tecnológica, em franca proliferação criou, não só a esperança e a afirmação antropocêntrica, mas a fé na possibilidade de moldar o mundo visando a satisfação de nossas necessidades, de nossos desejos, também de ostentação. São as promessas expostas nas metanarrativas iluministas de progresso, bem-estar e felicidade que, nesse momento encontram patrocínio nos pulsos magnéticos e sob os auspícios daqueles que controlam a "inteligência artificial".

Ao mesmo tempo em que a doutrina neoliberal impõe uma visão mercadológica de mundo ela estreita os laços de poder e dominação porque se encontra de mãos dadas com a tecnociência que torna possível uma visão cibernética de mundo, uma algoritmização dos modos de viver, forjados numa constante corrente manipulativa de vigilância, controle e modelizações. Entramos numa era de abstração do indivíduo, 'identidade sem pessoa' (Agamben, 2010), incapaz de autonomia, não mais reconhecido como unidade ou como individualidade (Maturana E Varela, 1997). Numa perspectiva estatística e planificadora somos essa abstração, um registro biopolítico,

como ressalta Carvalho (2016, p. 4) “No registro biopolítico, um indivíduo não é mais um corpo individual. É, antes de tudo, uma cifra, um número, um código ou, no limite, um corpo abstraído em um núcleo populacional passivo de gestão administrativa, visando qualquer instância de sua vida.”

Mas, a ciência, a biotecnologia, a bioengenharia não se sentem satisfeitas com manipulações comportamentais de apelo produtivista, consumista e hedonista e decidem apostar em intervenções – entenda-se de âmbito reducionista -, com promessas de curas rápidas e permanentes de doenças, de performances aos corpos, performance operativa altamente eficientes, entre outras modelizações. O biotecnologia já implica profundas mudanças e alterações no funcionamento do mundo natural e se estende para além do âmbito da genética invadindo a medicina, a indústria da produção alimentar e, outros tantos. Shattuck (1998, p. 214) alerta “Mesmo sem a terapia genética, a triagem pré-natal escolhida por aqueles que podem pagar por ela poderia levar a situações vagamente descritas pelas expressões ‘meritocracia hereditária’, ‘subclasse biológica’ e ‘discriminação genética’”. As tecnociências e suas diversas ramificações estão exigindo mudanças radicais sobre o que concebemos como natural, sobre o que entendemos como ser humano, sobre os dados fundamentais da existência humana.

Ainda na década de 1980, nas entranhas da tecnociência, iniciava-se a gestação do movimento transumanista no Vale do Silício na Califórnia. Essa movimentação tecnocientífica almeja apostar na remodelagem da natureza humana tendo como suporte a ‘inteligência artificial’. Essa fantasia imaginativa propõe-se a projetar um futuro promissor ao viver ‘humano’ sob os auspícios dos algoritmos. Prevê-se uma planificação plena, uma indiferenciação que conduziria a humanidade a uma utopia de harmonização gerenciada pela ‘inteligência artificial’ e capaz de eliminar as singularidades, as desordens, as diferenças e porque não dizer as liberdades. Um sonho que retoma possibilidades para novos dispostitivos de poder, tornando fato as previsões estatísticas como forma de reativar o mito ocidental da exploração e do domínio ilimitado da natureza e da sociedade.

Projeta-se que numa organização tansumanista o outro seja plenamente prescindível. A figura de outrem, o rosto de um outro o rosto de um qualquer (qual quer) nos termos de Agamben (2013, p. 10) um]: “*qudlibet ens* não é ‘o ser, não importa’, mas ‘o ser tal que, de todo modo importa”. Um ser humano ao qual cabe reconhecimento pelo que foi e é, tal qual foi e “tal é qual-*se-queira*, isto é amável” (2013, p. 11) será uma abstração. Seremos uma ‘identidade sem pessoa’

(Agamben, 2010), com aparência indistinta sem voz particular e, não seremos mais considerados uma unidade autopoiética (Maturana, & Varela, 1997).

Um reforço à ciência clássica que, na atualidade, segue sendo objetiva e impessoal e deixa intocável a distância entre o objeto do conhecimento e a vida interior, a subjetividade e a intersubjetividade. Em outras palavras, uma ciência que não é capaz de reconhecer a complexidade da natureza humana, da condição humana e do devir humano. É nos labirintos dessa face da tecnociência que encontra sedimento a característica da desumanização, uma vez que a pessoa humana segue sem ser considerada sua essência.

Nas esteiras da normatização e da normalização abrem-se as portas para novos regimes autoritários para diferentes formas de domesticação e amplificação da vigilância com apoio em diferentes frentes técnicas como de biometria, telecomunicações, satélites e drones espiões. Porém, mesmo diante da situação de omnipotência da ciência que também desumaniza, persistem resistências, persistem fissuras que desejam conservar viveres e conviveres humanos. Esse sonho, essa esperança em apostas numa sociedade diferente, na qual possam verter a nobreza de princípios como justiça, responsabilidade e ética é também indicativa da superação da lógica patriarcal, bem como da estreita visão economicista, que humilham, segregam e matam. Esses lapsos de imaginários serão desenvolvidos na sequência, mesmo que de froma introdutória diante dos limites desse escrito.

Resistir: a sementeira da re-existência

> O sentido que eu dou, enfim, à ética [...] é o de resistência à crueldade do mundo e à barbárie humana. A resistência à crueldade do mundo compreende a resistência ao que há de destrutor e de impiedoso na natureza: a resistência à barbárie humana é a resistência à crueldade do *sapiens* e ao lado negro do *demens*. (Morin, 2005, p. 199)

Desapego às certezas e à verdade, desapego à concretude do eficientismo, à condição de autossuficiência individualista e solipsista, desapego à completude em si mesmo, da condição de empreendedor de si, desapego à lógica fria e desinteressada, são passos importantes para retomar reflexões sobre o existir humano, sobre a condição humana, sobre o viver e conviver como seres humanos. Reconhecer a violência da desonestidade, a violência da indiferença, a violência da cegueira de que as dores e os sofrimentos humanos são produzidos por nós mesmos, pode abrir as portas para caminhares baseados na compreensão, como central na convivência entre seres humanos.

Para tanto importa reconhecer que, submetidos por séculos à cultura patriarcal, envoltos no decorrer de centenas de anos numa lógica mercantilista e economicista e, a décadas reféns da ideologia neoliberal, seja compreensível termos naturalizado de forma ampla, o aceite de que é parte integrante da realidade, em especial a da natureza humana, a ideia de que o bem-estar, a liberdade e a possibilidade de realização humana estão decisivamente atreladas à acomodação na servidão voluntária e ao entendimento de que a natureza é um local hostil regido por uma dinâmica competitiva e predatória.

O modo de viver em desigualdade, em hierarquias, privilégios e apropriação, assentados em bases patriarcais, quanto o modo de produzir a satisfação de nossas necessidades, baseado na lógica do mercado mercantilista e consumista, bem como o modo de gerenciar nossos desejos, nossas relações e inter-relações, fundamentados na ideologia neoliberal, de certa forma convergem em suas finalidades por visarem obediência e negação de si e do outro. E, como sustentam Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 37) essa convergência se dá

> pelas coordenações de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade.

Contudo, imaginários e gestos de insatisfação, sinais de cansaço, ansiedades e imprudências inauguram uma atualidade, reconhecendo a complexidade da amplitude e da singularidade do existir humano, na contramão da planificação e da homogeneização que caracteriza nossa crise civilizatória. Crise capaz de avivar reflexões, avivar a consciência de nossas responsabilidades para também criar diferentes verdades científicas. Mais do que apostar cegamente na existências da realidade objetiva começamos a compreender que as atividades e os fazeres das ciências, do senso comum, das religiões e outros construtores de conhecimentos, mesmo os mais abstratos e formais, não se produzem no vazio e na independência de nossa presença, de nossas experiências. Todos e cada um deles envolve um largo conjunto de nossos comportamentos, tanto individuais quanto sociais. Neles residem diferentes pressupostos que convidam para a presença das experiências do viver, que considera fundamentais as perguntas: como se deseja viver? Desejamos conviver? Perguntas que, em seu reflexionar reconhecem e aceitam o dizer de Einstein (Apud MATURANA, 2001, p. 59) “As teorias científicas são criações livres do espírito humano”, portanto, não segredos a serem revelados pela natureza ou por alguma realidade com existência independente de nós, seres humanos.

Fundamentados nas reflexões podemos compreender, como anuncia Atlan (2000, p. 271) que a

> [...] racionalidade científica actual constitui necessariamente o *horizonte*, o pano de fundo cultural das questões, interrogações, dúvidas, receios e esperanças, na origem de problemas de existência e de civilização, tanto mais difíceis quanto se colocam *nas margens* dos nossos conhecimentos científicos e técnicos. Colocam-se problemas não só a propósito de 'valores', mas também sobre a natureza do real, a partir da experiência de novos objectos descobertos ou fabricados e de novos modos de existir, sem que as ciências e as técnicas na origem desses problemas dêem, por si mesmas, os meios para os resolver (Grifos do autor).

Uma diferente **cultura, uma diferente ciência,** não mais autorreforçadora e nem criadora da blindagem a favor de sua permanência, **mas capaz de** perceber a coexistência da singularidade e da multiplicidade, da certeza e da incerteza, da diversidade e da homogeneidade, a presença das contradições, da interdependência, da alteridade e a reconhecer, particularmente, a existência de uma íntima ligação humano/natureza criando e constituindo a complexidade do mundo real, os nichos de nosso habitar. Conhecer e compreender, como resistência, não mais atrelados ao exclusivo saber manipular, porque abertos ao diálogo e ao jogo onde o silêncio e a subserviência do outro já não são ponto de chegada, mas afirmativas para uma re-existência. Uma ciência renovada, uma ciência que reencanta, como escreve Moscovici (Apud Prigogine, & Stengers, 1997, P. 209/210)

> As ciências, arrastadas nessa aventura, a nossa, existem para refrescar tudo o que tocam e aquecer tudo o que penetram, a terra na qual vivemos e as verdades que nos fazem viver. A cada virada ouve-se, não só o eco de um fim, o dobre de um desaparecimento, mas a voz de renascimento e de um recomeço, a duras penas, da humanidade e da materialidade, um instante fixado em sua efêmera permanência. É por isso que as grandes descobertas como a de Copérnico, não são furtadas num leito de morte, mas oferecidas, como a de Kepler, no caminho dos sonhos despertos e das paixões bem vivas.

Trata-se de uma ciência humana, ciência feita por humanos, ciência capaz de reconhecer que o outro não é uma abstração, mas a existência de uma voz singular e, como tal, imprescindível. Uma ciência que reconheça que nada, nem ninguém é irrevogavelmente uma medida da maldade e que podemos mudar ações e comportamentos, direcioná-los para encontros e convivências.

É nesse sentido que entendemos relevante a criação de sensibilidades, como experiências formativas, retomando a ética como possibilidade de minimizar as tentações do poder desenfreado que serve interesses particulares, que exerce poder sobre a natureza, sobre os seres vivos e sobre outros seres humanos.

Nesse viés entende-se como prudente limitar os usos e as aplicações do desenvolvimento científico e tecnológico. Nossa trajetória histórica contempla inúmeros registros de que projetos planificadores de controle absoluto falharam diante da potencialidade do dizer: não. O cotidiano das vivências e convivências humanas envolve-se com o inesperado, lá onde a aura do inacabado nos lança na incerteza e nos distancia da perfeição. Uma rendição absoluta à subserviência será estremecida porque em algum amanhecer nos reencontraremos, cientes de que estamos vivos e somos corresponsáveis pelo nosso próprio viver ao conviver com outros. Igualmente, cientes de que finalidades desumanas, criminosas e antissociais são desafios gigantescos à espera de uma alternativa que consiga separar e distanciar o conhecimento da astúcia aplicativa com finalidades de ferir, causando dor e sofrimento.

Em suas reflexões no livro 'Conhecimento proibido' Shattuck (2000, p. 224) escreve: "A ciência não é nem um pecado e nem um Graal. Não sendo nossa filha, e sim nossa invenção, a ciência como disciplina jamais se tornará adulta a ponto de pensar e assumir responsabilidade por si mesma. Somente os indivíduos podem fazer essas coisas." Em 'Habitar Humano' Maturana e Ximena Dávila (2009, p. 48) escrevem "Não sabemos qual será o curso de nosso devir humano, embora saibamos, sim, que inevitavelmente surgirá, momento a momento, das dimensões psíquicas dos s*entires* íntimos e dos que conservamos no viver que vivemos em nosso presente cambiante contínuo" (grifo dos autores)

Entendemos que cabe a cada cientista, administrador, governante, intelectual, educador, pai e mãe, ou de forma mais densa e complexa, cabe a cada ser humano ser cuidadoso e orientar-se por um padrão de conduta ética e responsável reconhecendo como imprescindível a existência de restrições. Não há uma entidade única a ser responsabilizada pela implementação de restrições às atividades e finalidades dos conhecimentos de qualquer natureza. Trata-se de compromisso enquanto humanidade, feito com seriedade e responsabilidade como oportunidade para escolher viver e conviver em universos reflexivos como seres humanos e éticos. Uma resistência capaz de consolidar uma re-existência.

Referências

Agamben, G. (2010). *Nudez*. Lisboa/Portugal: Relógio D'Água.

Agamben, G. (2013). *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Atlan, H. (2000). *O livro do conhecimentro*: as centelhas do acaso e a vida. Lisboa: Instituto Piaget.

Carvalio, A. F. (2016). A função-educador na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade neoliberal. *IHU Ideias*. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Ano 14 • nº 244 • vol. 14. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/cadernos-ihu-ideias.

Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG.

Maturana, H., Varela, F. (1997). *De máquinas e seres vivos*: autopoiese a organização do vivo. 3ª edi. Porto alegre: Artes Médicas.

Maturana, H., Verden-Zoller, G. (2004). *Amar e brincar*: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena.

Maturana, H., Dávila Yáñez, X. (2009). *Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural*. São Paulo: Palas Athena.

Morin, E. (2005). *O método 6 – Ética*. Porto Alegre: Sulina.

Prigogine, I., Stengers, I. (1997). *A nova aliança*: metamorfose da ciência. 3ª edi. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Shattuck, R. (1998). *Conhecimento proibido*. São Paulo: Companhia das Letras.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊSDEPSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A multiplicação de números racionais no 4.º ano de escolaridade em contexto de ensino exploratório

The multiplication of rational numbers in the 4th year of schooling in the context of exploratory teaching

Mariana Gomes de Carvalho*, Hélia Pinto (https://orcid.org/0000-0002-7891-2523)**

* ESECS, Politécnico de Leiria, ** Ci&DEI, Politécnico de Leiria

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDP/05507/2020.

Resumo

Conscientes de que o conceito de número racional se reveste de especial importância para a aprendizagem matemática dos alunos ao longo de todos os ciclos e de que é no 1.º ciclo do ensino básico que os alunos têm o primeiro contacto formal com estes números, importa perceber como compreendem os alunos estes números e que domínio possuem relativamente às operações elementares com estes números.Neste artigo apresenta-se um estudo que teve como objetivo perceber o processo de ensino e aprendizagem da multiplicação de números racionais em alunos do 4.º ano, num contexto de ensino exploratório. Deste objetivo decorreram as seguintes questões de investigação:1) Que estratégias apresentam os alunos na resolução de tarefas de multiplicação de números racionais? e 2) Que dificuldades apresentam os alunos na resolução de tarefas de multiplicação de números racionais?Para atingir o objetivo proposto, foi implementada uma sequência de tarefas, em contexto de ensino exploratório, tendo-se adotado como opções metodológicas o paradigma interpretativo com uma abordagem essencialmente qualitativa e design de estudo de caso. Para a recolha dos dados, recorreu-se à observação participante, à análise documental e às gravações em vídeo. Da análise dos dados emana que as principais estratégias usadas pelos alunos foram a representação icónica e a adição sucessiva, sendo as maiores dificuldades a conexão entre o raciocínio aditivo e o raciocínio multiplicativo. Nesteartigo discutir-se-ão as implicações educacionais dos resultados deste estudo.

*Palavras-chave:*aprendizagem da matemática, multiplicação,números racionais.

Abstract

Aware that the concept of rational number is of special importance for the mathematical learning of students throughout all cycles and that it is in the 1st cycle of basic education that students have their first formal contact with these numbers, it matters to understand how students understand these numbers and how well they have mastered the elementary operations with these numbers. This article presents a study that aimed to understand the teaching and learning process of the multiplication of rational numbers in 4th grade students, in a context of exploratory teaching. From this objective, the following research question arose: 1) What strategies do students present in solving rational number multiplication tasks? and 2) What difficulties do students have in solving rational number multiplication tasks? To achieve the proposed objective, a sequence of tasks was implemented in an exploratory teaching context, adopting the interpretative paradigm as methodological options with an essentially qualitative approach and case study design. For data collection, participant observation, document analysis and video recordings were used. Data analysis shows that the main strategies used by the students were iconic representation and successive addition, with the greatest difficulties being the connection between additive reasoning and multiplicative reasoning. In this article, the educational implications of the results of this study will be discussed.

Keywords: learning mathematics,multiplication,rational numbers.

Os números racionais são um dos temas mais complexos no ensino da matemática (Behr et al. (1983). No entanto, é um dos assuntos mais importantes no ensino básico, pois irá proporcionar o desenvolvimento das estruturas mentais dos alunos, ajudando-os em futuras aprendizagens. Moss e Case (1999) consideram que as dificuldades no ensino e aprendizagem dos números racionais não se devem apenas à complexidade deste conjunto de números, mas também a algumas práticas educativas, nomeadamente: a) o tempo dedicado ao treino de procedimentos é maior do que o tempo dedicado ao desenvolvimento de conceitos; b) as representações informais das crianças na resolução de problemas não são valorizadas; c) não é dada ênfase à diferenciação na representação de números racionais inteiros e não inteiros e ainda, d) a forma como as orientações curriculares apresentam os números racionais, ou seja, como algo que pode ser dado como definição. Acresce ainda, as dificuldades manifestadas por professores do 1.º ciclo do ensino básico, com o conceito de fração e suas propriedades, identificadas por Sousa e Mamede (2017). Estes resultados levam as autoras a alertarem para a necessidade de uma abordagem aprofundada a estes temas na formação inicial e contínua de professores, a fim de se evitarem práticas de ensino que nem sempre promovem aprendizagens matemáticas significativas nos primeiros anos de escolaridade.

Por conseguinte, conscientes da importância do ensino e da aprendizagem do conceito de número racional para a aprendizagem matemática dos alunos, ao longo do seu percurso escolar, que tem início no 1.º ciclo do ensino básico, realizou-se um estudo que teve como objetivo perceber o processo de ensino e aprendizagem da multiplicação de números racionais em alunos do 4.º ano, num contexto de ensino exploratório. Deste objetivo decorreram as seguintes questões de investigação:1) que estratégias apresentam os alunos na resolução de tarefas de multiplicação de números racionais? e 2) que dificuldades apresentam os alunos na resolução de tarefas de multiplicação de números racionais? Para responder a estas questões e atingir o objetivo proposto, foi implementada uma sequência de tarefas para o ensino e a aprendizagem da multiplicação de números racionais.

De salientar que Monteiro e Pinto (2012) defendem que o desenvolvimento do conceito de multiplicação deve ser iniciado logo no 1.º ciclo, inicialmente com os números naturais e, posteriormente, alargado aos números racionais. Segundo as autoras, um dos obstáculos à compreensão da multiplicação de números racionais é a noção que os alunos desenvolvem aquando da aprendizagem da multiplicação com números naturais, ou seja, a de que multiplicar aumenta sempre. Efetivamente, quando se multiplicam dois números naturais, o produto, ou é igual a um

dos fatores, ou é maior que qualquer um dos fatores. Já na multiplicação de dois números racionais maiores do que 0 e menores do que 1, o resultado é inferior aos fatores. Assim, sugerem que se faça a introdução da multiplicação de números racionais de forma gradual, ou seja, i) multiplicação de um número inteiro positivo por uma fração; ii) multiplicação de uma fração por um número inteiro positivo; e iii) multiplicação de dois números representados por frações. Monteiro e Pinto (2012) sugerem ainda que a abordagem ao conceito da multiplicação de números racionais seja feita através da apresentação de problemas, preferencialmente recorrendo a casos concretos e situações significativas para os alunos, de modo a introduzir, de forma gradual, as regras e o cálculo formal respetivos para a formalização do conceito da multiplicação de números racionais. Esta abordagem deve ser iniciada pelas frações unitárias, sendo generalizada de forma progressiva para frações não unitárias e para frações impróprias. Sugerem que se permita aos alunos o recurso a diferentes estratégias de resolução nomeadamente *esquemas, tabelas de razão*, *reta numérica*, *modelo retangular*, *estimativa e cálculo formal*, sendo igualmente fundamental a *exploração em sala de aula*. Segundo as autoras, através da visualização de esquemas, desenhos ou diagramas, os alunos poderão, de forma mais facilitada, compreender a multiplicação. Neste processo não poderá ser descuidada a exploração das tarefas em sala de aula, que devem ser resolvidas a pares ou em pequenos grupos para que,posteriormente, possam ser discutidas em plenário as diferentes representações dos alunos, uma vez que "as interacções que se estabelecem entre os alunos são consideradas fundamentais na aprendizagem" (Monteiro & Pinto, 2012, p.11).

Em suma, esta temática acarreta diversos desafios para o professor, uma vez que este tem um papel fundamental no ensino dos números racionais. Sendo um tema complexo, o professor deve ter em conta que o seu ensino traz desafios acrescidos. Deste modo, Silva et al.(2012) sugerem que o professor selecione tarefas a explorar na aula que incentivem os alunos à sua resolução e os levem a pensar conceptualmente de modo a realizarem aprendizagens significativas. Estas tarefas devem seguir uma sequência lógica, tendo em conta o percurso de aprendizagem de cada turma. Assim, a sequência de tarefas que se elaborou e implementou no estudo que aqui se apresenta, para atingir o objetivo do mesmo, teve em conta os fundamentos apresentados.

Metodologia

Para perceber o processo de ensino e aprendizagem da multiplicação de números racionais em alunos do 4.º ano, num contexto de ensino exploratório, procedeu-se a uma investigação onde

se adotou o paradigma interpretativo, com uma abordagem essencialmente qualitativa e *design* de estudo de caso, indo ao encontro do sugerido por Coutinho (2011).

Participaram no estudo, a investigadora, que se encontrava a realizar a sua Prática Pedagógica numa turma do 4.º ano de escolaridade de uma escola do centro do país, aquando do seu terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, a professora cooperante e o seu par pedagógico também fizeram parte do estudo como observadoras. Participaram ainda os dezoito alunos da referida turma, sendo dez do sexo masculino e oito do sexo feminino. Estes alunos não apresentavam comportamentos perturbadores, sendo a grande maioria motivados e empenhados.

Para a recolha de dados recorreu-se às produções dos alunos, que emanaram da resolução de um teste diagnóstico, de uma sequência de tarefas e de um teste final, que permitiram à investigadora compreender estratégias, dificuldades e ideias dos alunos. Esta assumiu o papel de professora investigadora, tendo tido o papel de observadora participante e recorrido a notas de campo e a gravações de vídeo, conforme sugerem Sousa e Baptista (2011), que salientam a importância desta diversidade de instrumentos para a triangulação dos dados das diferentes fontes referidas, a fim de se atingir o objetivo da investigação de forma mais coesa.O teste diagnóstico teve como objetivos os emanados do Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2013), para o 3.º ano de escolaridade. A sequência de tarefas para a aprendizagem da multiplicação de números racionais, composta por quatro tarefas, retiradas de Monteiro e Pinto (2012, p.14), teve como objetivos, os preconizados pelas suas autoras (p.13) e apresentados na tabela 1, que vão ao encontro dos preconizados pelas orientações curriculares emanadas do MEC (2013), os mesmos objetivos que os do teste final.

Objetivos da sequência de tarefas

Objetivos	Tarefas
Resolver problemas onde intervêm somas de parcelas iguais com números racionais representados por frações ou numerais decimais.	1; 2 e 3
Calcular o produto de números racionais positivos e verificar os casos em que o produto é um número menor que um dos fatores.	1; 2; 3; e 4
Representar um produto de um número inteiro por uma fração ou numeral decimal na reta numérica.	4

A sequência de tarefas foi implementada em contexto de ensino exploratório, uma metodologia de trabalho que contempla três fases: o lançamento, a exploração e a discussão e

sintetização da tarefa (Canavarro et al., 2008). Foi realizada em duas aulas de sessenta minutos, tendo-se estipulado trinta minutos para cada tarefa, cuja exploração contemplava as três fases de ensino exploratório. Os alunos foram divididos em quatro grupos, grupos 1 e 2 com quatro elementos e grupos 3 e 4 com cinco elementos.

Para a análise de dados recorreu-se à análise de conteúdo, dado que esta se baseia nas palavras, acabando por ser classificada como uma análise textual (Coutinho, 2011) e adotou-se, como categorias de análise,os objetivos que se pretendiam atingir com a implementação dos testes e sequência de tarefas (Tabela 1).

Por limitação de espaço, serão apresentados apenas os resultados obtidos com a resolução das duas primeiras tarefas da sequência, bem como os da tarefa correspondente a estas no teste final, uma vez que evidenciam as principais estratégias e dificuldades dos alunos neste estudo.

Apresentação e discussão dos resultados

Depois de realizarem o teste diagnóstico, cujos resultados revelaram um parco conhecimento dos alunos sobre números racionais, preconizado pelo MEC (2013) para o 3.º ano de escolaridade, deu-se início à exploração da sequência de tarefas. Após o lançamento da tarefa 1, passou-se à sua exploração pelos diferentes grupos e respetiva monitorização pela professora - 2.ª fase do ensino exploratório.

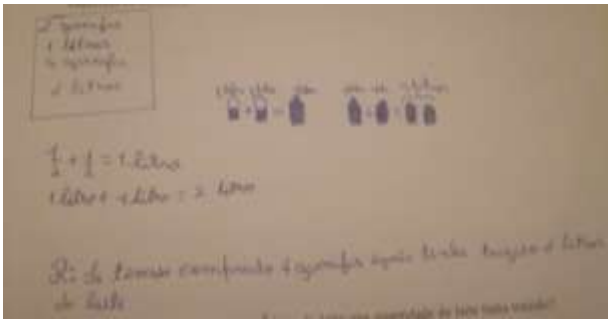
Tarefa 1

Garrafas de Leite
1.1 O Paulo foi ao supermercado comprar 2 garrafas de $\frac{1}{2}$ litro de leite, portanto trouxe o dobro de meio litro de leite. Se tivesse comprado 4 garrafas iguais, que porção de leite tinha trazido? Mostra como chegaste à tua resposta. Podes fazê-lo utilizando palavras, esquemas ou desenhos.
1.2 Se tivesse trazido o triplo de $\frac{1}{2}$ litro de leite que quantidade de leite tinha trazido? Mostra como chegaste à tua resposta. Podes fazê-lo utilizando palavras, esquemas ou desenhos.

Durante esta fase, todos os grupos recorreram à representação icónica para modelarem a situação e posteriormente, à adição sucessiva, que parece ter sido suportada pela representação icónica(e.g. Figura 1).

Figura 1

Produção do grupo 1

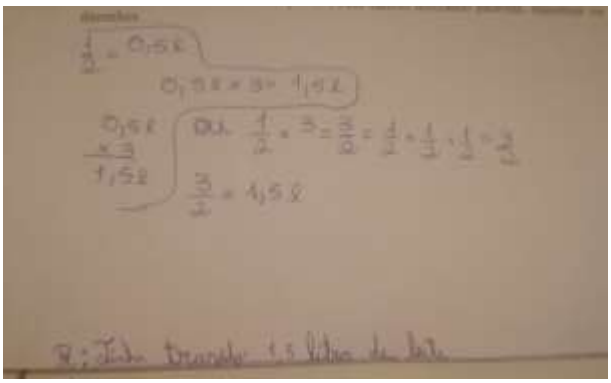


Desta forma, conseguiram adicionar frações corretamente, ou seja, sem adicionarem denominadores, um erro comum conforme salientam Monteiro e Pinto (2007). Porém, o contexto da tarefa, muito intuitivo, promoveu a representação icónica e, por conseguinte, a compreensão significativa do que estavam a adicionar, ou seja, dois meio litro, que resulta num litro. De salientar que, para além da multiplicação de números naturais, o "(…) produto de um número natural por um número racional representado por uma fração unitária (…)" é um dos objetivos preconizados pelo MEC (2013, p.11), para o 3.º ano de escolaridade. Ainda assim, na resolução desta questão, todos os alunos raciocinaram aditivamente o que, de acordo com Monteiro e Pinto (2012), pode advir de um ensino da multiplicação muito centrado em algoritmos e regras.Segundo as autoras, quando a adição sucessiva e a multiplicação não são apresentadas de forma a facilitarem o cálculo mental e escrito, os alunos limitam-se à memorização das regras e algoritmos e não desenvolvem raciocínio multiplicativo. Salientam que as dificuldades que resultam de um ensino mecanicista levam a dificuldades na mudança conceptual da passagem de números inteiros para números fracionários, o que parece ser o caso dos alunos deste estudo.

Na resolução da questão 1.2., três grupos chegaram à multiplicação de uma fração por um número inteiro, a partir da multiplicação de 0,5 por 3 (e.g. Figura 2), algo que parece ser-lhes mais familiar, sendo que também a representação decimal de números racionais não negativos é preconizada pelo MEC (2013) para o 3.º ano de escolaridade.

Figura 2

Produção do grupo 2



Posteriormente, voltam à representação fracionária para apresentarem a referida multiplicação, que verificam com o recurso à adição sucessiva. Assim, estes alunos parecem estar a transitar entre o raciocínio aditivo e o multiplicativo, transição essa, que parece ter sido promovida pelo contexto da tarefa. Porém, o grupo 1 continuou a recorrer à adição sucessiva, depois de ter recorrido à representação icónica para modelar a situação.

Na terceira fase do ensino exploratório, teve lugar a apresentação e discussão das dificuldades e diferentes estratégias de resolução no grupo turma, monitorizadas pela professora, que tentou encaminhar os alunos para a regra formal da multiplicação de um número inteiro por uma fração, fazendo a conexão entre o raciocínio aditivo e o multiplicativo, já que a tarefa apresenta a multiplicação num contexto de adição sucessiva. Seguiu-se a sistematização das ideias exploradas durante esta fase. Porém, não foi discutido o efeito da multiplicação por um número menor que 1, um dos objetivos da tarefa. Este facto poderá advir da inexperiência/desconhecimento da professora, quer no ensino dos números racionais, quer na abordagem exploratória, indo ao encontro das preocupações apresentadas por Sousa e Mamede (2017).

Após o lançamento da tarefa 2, deu-se início à sua exploração pelos diferentes grupos e respetiva monitorização pela professora.

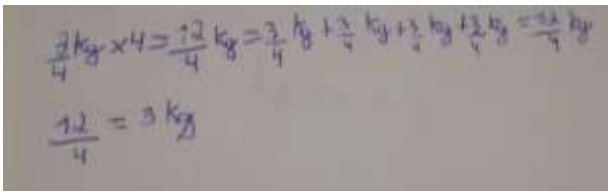
Tarefa 2

Compras na padaria
2.1 – A Maria e o João foram à padaria comprar pão. Cada pão pesava $\frac{3}{4}$ Kg. Quantos quilos de pão trouxeram sabendo que compraram 4 pães? Mostra como chegaste à tua resposta. Podes faze-lo utilizando palavras, esquemas ou desenhos. 2.2 – E se tivesse comprado 8 pães? Mostra como chegaste à tua resposta. Podes faze-lo utilizando palavras, esquemas ou desenhos.

Nesta fase, todos os grupos recorreram à multiplicação de uma fração por um número natural, exceto o grupo 1, que recorreu apenas à adição sucessiva, sem recorrer à representação icónica da situação. Porém, o grupo 2 também recorreu à adição sucessiva para verificar a multiplicação (Figura 3).

Figura 3

Produção do grupo 2



Este grupo recorreu ainda a diferentes representações da mesma quantidade, ao igualar 12/4 a 3, tal como o grupo 1 e 4, pelo que parecem ter um entendimento da fração como quociente.

Na resolução da questão 2.2 todos os grupos recorreram à multiplicação, sem recurso à representação icónica da situação. Deste modo, todos os grupos chegaram à resposta correta, 6 Kg, sendo que relacionaram a questão 2.2 com a questão 2.1, concluindo que, se nesta questão, 4 pães de 3/4 Kg pesam 3 kg, então na questão 2.2, 8 pães são o dobro de 4, logo o número de quilos comprados, também será o dobro, pelo que 2 x 3 = 6 Kg.

Em suma, com a resolução da tarefa 2, todos os grupos conseguiram resolver problemas onde intervêm somas de parcelas iguais com números racionais representados por frações ou numerais, bem como calcular o produto de números racionais positivos. Porém, o grupo 1 realizou este cálculo, mas apenas em situações cujos fatores envolviam números inteiros, questão 2.2, já que, na questão 2.1, continuou a recorrer à adição sucessiva como estratégia de resolução. No entanto, a maioria dos grupos parece ter feito a conexão entre raciocínio aditivo e raciocínio multiplicativo, uma vez que identificou a multiplicação em situações de adição sucessiva, e desta

vez, sem necessidade de suportar o seu raciocínio na representação icónica. A discussão da tarefa 1, em grande grupo, poderá ter contribuído para esta progressão.

Na terceira fase do ensino exploratório, teve lugar a apresentação e discussão das diferentes estratégias de resolução, no grupo turma, monitorizada pela professora, que tentou encaminhar os alunos para a regra formal da multiplicação de um número inteiro por uma fração, fazendo a conexão entre o raciocínio aditivo e o multiplicativo, já que, tal como a tarefa 1, esta tarefa também apresenta a multiplicação num contexto de adição sucessiva. Seguiu-se a sistematização das ideias exploradas durante esta fase. Porém, mais uma vez, não foi discutido o efeito da multiplicação por um número menor que 1, um dos objetivos da tarefa.

Terminada a exploração das quatro tarefas da sequência, os alunos realizaram um teste final individual, que apresentava tarefas onde a multiplicação surgia como adição sucessiva. Dos dezoito alunos, apenas oito identificaram a multiplicação, sendo que destes, só três recorreram apenas a este algoritmo. Os restantes suportaram este algoritmo na adição sucessiva (3) e na representação icónica (2). Nove alunos ficaram pela adição sucessiva, sendo que três destes alunos suportaram este raciocínio na representação icónica. Houve ainda um aluno que recorreu apenas à representação icónica. Assim, apenas três alunos parecem ter formalizado a multiplicação em contexto de adição sucessiva, tendo a maioria ficado no raciocínio aditivo.

Conclusões

Para a resolução das tarefas da sequência implementada, os alunos começaram por recorrer principalmente à representação icónica para modelarem as situações. Este facto, que decorre do contexto real das tarefas, ou seja, contexto significativo para os alunos, parece ter promovido um percurso entre o conhecimento informal e formal dos alunos o que, de acordo com Monteiro e Pinto (2012), promove um desenvolvimento significativo dos conceitos. A referida representação icónica pareceu suportar o raciocínio dos alunos que levou a outras estratégias, como a adição sucessiva e a multiplicação. Esta última foi sendo progressivamente generalizada como estratégia de resolução das tarefas da sequência, pela maioria dos grupos. Porém, perante as mesmas tarefas no teste final, a maioria dos alunos não apresentou o algoritmo da multiplicação, tendo ficado pela adição sucessiva. Neste sentido, parece continuar a haver dificuldades na conexão entre raciocínio aditivo e raciocínio multiplicativo, já que, embora pareça ter sido conseguida pela maioria dos grupos nas tarefas da sequência, apenas cerca de 50% dos alunos parecem tê-la conseguido no teste final. Porém, os resultados apresentados pelos alunos, para a resolução da primeira tarefa da

sequência,deixam evidente a pouca familiaridade com a multiplicação em contexto de adição sucessiva, pelo menos de forma significativa. Assim, estes alunos precisam de explorar mais tarefas que envolvam a multiplicação neste significado para que possam fazer a conexão entre raciocínio aditivo e multiplicativo, bem como em outros significados da multiplicação.

Os dados emanados deste estudo vão ao encontro das preocupações apresentadas por Monteiro e Pinto (2012), quando alertam para os malefícios de um ensino mecanicista, centrado em algoritmos e regras, já que não permitem uma compreensão significativa dos conceitos e, por conseguinte, o desenvolvimento do raciocínio multiplicativo. Também corroboram as preocupações de Sousa e Mamede (2017), quanto à formação de professores no âmbito dos números racionais.

Referências

Behr, M., Lesh, R., Post, T. & Silver, E. (1983). Rational number concepts. In R. Lesh & M. Landau (Ed.), *Acquisition of Mathematics Concepts and Processes* (pp. 91-125). Academic Press.

Canavarro, A., Oliveira, H., Menezes, L. (2008). *Práticas de ensino exploratório da Matemática: O caso da Célia* (pp.255-266). Fundação para a ciência e tecnologia no âmbito do Projeto Práticas Profissionais de Professores de Matemática.

Coutinho, P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico.* Ministério da Educação e Ciência.

Monteiro, C., & Pinto, H. (2007). *Desenvolvendo o sentido do número racional*. Associação de Professores de Matemática.

Monteiro, C., &Pinto, H. (2012). *Sequência de tarefas para o ensino e aprendizagem da multiplicação e da divisão de números racionais não negativos.* Associação de Professores de Matemática.

Moss, J., & Case, R. (1999). Developing children´s understanding of the rationalnumbers: A new model andan experimental curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education, vol. 30,* (pp. 122-147).

Silva, M., Boavida, A., &Oliveira, H. (2012). Desenvolvendo o sentido de número Racional: Que desafios para o professor.Práticas do ensino da Matemática. In A. Canavarro, L. Santos, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes, & S. Correia (Ed.), *Investigação em Educação*

Matemática. 2012. Práticas do Ensino da Matemática(pp. 201-214). Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.

Sousa, M., & Baptista, C.(2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.

Sousa, P. & Mamede, E. (2017). Ensinar Frações – Um olhar sobre o Conhecimento de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O papel da comunicação na resolução de problemas em contexto de ensino exploratório

The role of communication in problem solving in exploratory teaching context

Catarina Alexandra Santos da Costa*, Hélia Gonçalves Pinto (https://orcid.org/0000-0002-7891-2523)**

* ESECS, Politécnico de Leiria, ** Ci&DEI, Politécnico de Leiria

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDP/05507/2020.

Resumo

A comunicação na sala de aula marca, de um modo decisivo, a natureza do processo de ensino e de aprendizagem, permitindo ou não, a promoção de novas aprendizagens. Para desenvolver a capacidade de comunicação, é necessário experimentar situações diversificadas, que promovam interações em pequenos grupos e/ou exposições a grandes grupos. A resolução de problemas constitui um dos elementos fundamentais da atividade matemática, conferindo-lhe uma natureza criativa e comunicativa, pois permite ao aluno o uso da sua imaginação no estabelecimento de estratégias de resolução. A comunicação na sala de aula permite a partilha de ideias matemáticas e a interação de cada aluno com as ideias expostas pelos seus colegas e pelo professor. Deste modo, pode permitir ao aluno beneficiar de outra estratégia de resolução de um problema, diferente da sua abordagem, gerando assim uma ampliação do seu conhecimento. É importante que os alunos deem a conhecer os seus raciocínios aos colegas, desenvolvendo e aperfeiçoando a sua capacidade de comunicar. Esta comunicação apresenta uma investigação realizada numa turma de 2.º ano de escolaridade, com o objetivo de perceber o papel da comunicação na resolução de problemas, em contexto de ensino exploratório. Para atingir este objetivo foi realizado um conjunto de problemas no referido contexto, tendo-se adotado o paradigma interpretativo, com uma abordagem qualitativa e design de estudo de casos múltiplos. Os resultados obtidos permitiram compreender que a comunicação apresenta o papel de clarificar e organizar o pensamento matemático dos alunos e assim, desenvolver a sua capacidade de resolver problemas.

*Palavras-chave:*comunicação matemática, resolução de problemas, aprendizagem da matemática.

Abstract

Communication in the classroom decisively marks the nature of the teaching and learning process, allowing or not the promotion of new learning. To develop communication skills, it is necessary to experiment with different situations that promote interactions in small groups and/or exposure to large groups. Problem solving is one of the fundamental elements of mathematical activity, giving it a creative and communicative nature, as it allows the student to use their imagination in establishing solving strategies. Communication in the classroom allows for the sharing of mathematical ideas and the interaction of each student with the ideas presented by their colleagues and by the teacher. In this way, it can allow the student to benefit from another problem solving strategy, different from their approach, thus generating an expansion of their knowledge. It is important that students make their reasoning known to their peers, developing and improving their ability to communicate. This communication presents an investigation carried out in a 2nd year school class, with the aim of understanding the role of communication in problem solving, in an exploratory teaching context. In order to achieve this objective, a set of problems was carried out in that context, having adopted the interpretive paradigm, with a qualitative approach and multiple case study design. The results obtained allowed us to understand that communication plays the role of clarifying and organizing the students' mathematical thinking and, thus, developing their ability to solve problems.

Keywords: math communication, problem solving, math learning.

O raciocínio, a resolução de problemas e a comunicação são capacidades que os alunos devem desenvolver no decorrer da escolaridade, de forma a construir um conhecimento matemático articulado e coerente. As Aprendizagens Essenciais de Matemática [AEM] (2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) realçam a importância que capacidades como a resolução de problemas e a comunicação têm no desenvolvimento de aprendizagens significativas. É fundamental que os alunos se deparem com situações para as quais não possuem uma solução imediata, levando-os a valorizar a necessidade de pensar e a capacidade de resolver problemas, nomeadamente através da mobilização de conhecimentos e aprendizagens das mais variadas áreas e domínios (MEC, 2013). Assim, os alunos são confrontados com situações de desafio mais elevado e, portanto, sentem a necessidade de pensar e de mobilizar outras aprendizagens. A par disso, a resolução de problemas potencia atitudes de questionamento e de reflexão, por parte dos alunos, que têm um papel ativo na construção da sua aprendizagem por via de momentos em que interagem com os colegas e com o professor (AEM, 2018; NCTM, 2007). Através da comunicação, os alunos têm a oportunidade de aceder a diferentes informações, assim como de comunicar sobre essas informações e/ou conceções, explicando e argumentando ideias e conhecimentos (AEM, 2018). Assim, o papel do professor é extremamente relevante para o desenvolvimento destas capacidades e aprendizagens dos alunos, quer no planeamento de atividades estimulantes, quer promovendo uma participação ativa dos alunos nas suas aulas.

Por conseguinte, importa que se promovam momentos de resolução de problemas, que promovam a comunicação e assim, aprendizagens matemáticas significativas. Neste sentido, neste artigo apresenta-se um estudo que teve como objetivo perceber o papel da comunicação na resolução de problemas em contexto de ensino exploratório. Deste objetivo decorrem duas questões de investigação: a) que estratégias e dificuldades de comunicação apresentam os alunos na resolução de problemas? e b) que estratégias e dificuldades de comunicação apresenta o professor em contexto de ensino exploratório?

Dados da investigação sugerem que para uma aula de resolução de problemas, o professor deve selecionar cuidadosamente o problema a propor aos alunos, certificando-se que é adequado às necessidades de aprendizagem destes e, ao mesmo tempo, que é desafiante e promotor de múltiplas abordagens de resolução (NCTM, 2007). O professor é ainda responsável por motivar os seus alunos para a aprendizagem e de os orientar na exploração do problema, valorizando o seu raciocínio. Todavia, o professor deve ter atenção para não influenciar os alunos aquando da

resolução do problema, impondo estratégias ou formas de pensar. Ao invés disso, o professor deve incentivar os alunos a recorrerem a diferentes estratégias e a refletirem sobre a eficácia de cada uma. Por sua vez, os alunos devem explorar e confirmar os resultados. Para tal, devem compreender o enunciado do problema, estabelecer relações e implementar estratégias de resolução a fim de encontrar a solução. Posteriormente, os alunos devem testar as suas ideias e recorrer ao seu raciocínio para confirmar e generalizar os resultados alcançados, verificando se estes estão, ou não, em conformidade com os dados apresentados no enunciado (Boavida et al., 2008). Polya (2003) enuncia três fases que os alunos devem seguir para resolverem um problema: i) leitura e compreensão do problema; ii) execução de um plano; e iii) verificação da resposta. Assim, compreende-se que o papel dos alunos na resolução de problemas é o de investigar e explorar para conseguirem resolver o problema. Os alunos devem ainda ouvir as explicações dos colegas, aceitando diferentes abordagens, discutindo e justificando as suas estratégias e as dos colegas (NCTM, 2017).

Tal como a resolução de problemas, a comunicação também apresenta vários benefícios para a aprendizagem dos alunos. Esta é uma capacidade que confere uma oportunidade de aprendizagem, dado que é uma via de transmissão de informação e um processo de interação social. Menezes (1996) refere que ler, escrever, ouvir e compreender constituem atividades cruciais para a aprendizagem da Matemática, dado que a comunicação permite que os alunos respondam a questões, expressem ideias e raciocínios, coloquem dúvidas, argumentem, contra-argumentem e justifiquem pensamentos (Ponte et al., 2008). A comunicação matemática, escrita ou oral, proporciona práticas mais eficazes da Matemática, na medida em que, através dela, os alunos conseguem construir uma compreensão partilhada das ideias matemáticas, na qual é promovida a análise, comparação e reflexão sobre estratégias diferentes (AEM, 2018; NCTM, 2017).

Para promover uma comunicação favorável nas aulas de Matemática, o professor deve incentivar e gerir as discussões. Quando os alunos comunicam, o professor tem oportunidade de compreender como estão a pensar, de identificar conceções erróneas, de orientar o uso da linguagem matemática ainda de pensar em novos desafios a colocar aos alunos (Boavida et al., 2008). O professor deve colocar questões provocadoras de forma a aceder ao pensamento dos alunos, o qual deve também orientar. Martinho e Ponte (2005) sistematizam esta ideia, afirmando que a ação do professor neste contexto de caracteriza como sendo o desbloquear o pensamento dos alunos, incentivando-os a progredir. Para tal, é fundamental que o professor prepare previamente

as questões a colocar aos alunos e antecipe as dúvidas e as estratégias que estes poderão apresentar, pois somente assim estará preparado para recolher dados e orientar a comunicação. Para recolher esses dados, o professor deve solicitar aos alunos justificaçõesdo seu raciocínio e deve estimulá-los a centrarem o seu discurso nas ideias matemáticas importantes. Boavida et al. (2008) acrescentam que o papel do professor é o de liderar, participar, provocar e desafiar. Portanto, é responsável por manter, implicar e provocar os alunos na resolução do problema, questionando-os, levando-os a pensar, a reformular e a refletir.

Através da comunicação os alunos são envolvidos na resolução e discussão de problemas, podendo aprender a argumentar e a discutir estratégias e processos, partilhando conhecimentos com os seus pares. No decorrer da discussão, os alunos têm a oportunidade de reformularem o seu pensamento, analisando o processo de resolução e contribuindo para o desenvolvimento da educação matemática, uma vez que a comunicação é uma componente fulcral que permite a clarificação, organização e consolidação do pensamento matemático (NCTM, 2007). As AEM (2018) e o NCTM (2007) mencionam que os momentos de discussão coletiva possibilitam o confronto de estratégias, sendo que os alunos apreciam, criticam e questionam os resultados obtidos. É imprescindível que os alunos, não só apresentem o seu pensamento, mas também escutem atentamente as explicações dos colegas, de forma a identificarem exemplos que as apoiem ou argumentos que as refutem. Desta forma, os alunos também poderão compreender semelhanças e diferenças entre as diversas estratégias e representações, refletindo sobre a eficácia de cada uma (NCTM, 2017).

Metodologia de investigação

Para perceber o papel da comunicação na resolução de problemas em contexto de ensino exploratório, foi adotado o paradigma interpretativo com uma abordagem essencialmente qualitativa, uma vez que se pretendia um estudo em profundidade e focado de forma holística num certo tema, conforme sugere Coutinho (2011). Com esta investigação estudaram-se vários casos, pelo que se considera um estudo de casos múltiplos, estando assim compreendida uma maior representatividade da população de forma a considerar os diferentes desempenhos escolares e características pessoais dos sujeitos, os quais influenciam os resultados.

Participaram no estudo uma turma de 2.º ano de escolaridade com vinte alunos, da qual foram selecionados quatro alunos atendendo aos seguintes critérios: i) dois alunos com aproveitamento e desempenho médio na disciplina de Matemática e bom na disciplina de

Português; ii) dois alunos com aproveitamento e desempenho bom na disciplina de Matemática e médio na disciplina de Português; e iii) assiduidade e pontualidade às componentes letivas, e aqui apresentados com nomes fictícios. Assim, dos casos fizeram parte a Inês, portuguesa com sete anos e que integrou esta turma no 1.º ano. Cooperativa, conversadora e pouco confiante nas suas capacidades. A Leonor, portuguesa com sete anos e também a frequentar esta turma desde o 1.º ano. Sossegada, reflexiva, atenta, carinhosa e envergonhada. O Miguel, brasileiro, com sete anos, ingressou nesta turma no 1.º ano, quando veio para Portugal para iniciar os estudos. Este aluno é estratégico, participativo, autónomo, teimoso e independente. Por fim, o Ricardo, brasileiro, com sete anos, ingressou na turma no inicio do 2.º ano, tendo frequentado o 1.º ano numa escola no Brasil. Este aluno era criativo, ativo, dinâmico, participativo, assertivo e comunicativo. Participaram ainda no estudo, a investigadora, que se encontrava a realizar a sua Prática Pedagógica na referida turma numa escola do centro do país, aquando do seu terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, o seu par pedagógico e a professora cooperante também fizeram parte deste estudo como observadoras.

Para atingir o objetivo do estudo foram propostos aos alunos um conjunto de quatro problemas com o intuito de lhes desenvolver a capacidade de resolver problemas, de comunicar e de raciocinar. Os problemas foram implementados em contexto de ensino exploratório, uma abordagem de ensino que contempla três fases: i) introdução da tarefa; ii) realização da tarefa; e iii) discussão e sistematização das aprendizagens, de acordo com Canavarro (2011). Na primeira fase, o professor apresenta a tarefa aos alunos, garantindo que todos compreenderam o enunciado através do seu questionamento e exemplificações. Esta fase caracteriza-se pela organização, interpretação, compreensão e motivação dos alunos relativamente à tarefa proposta. Na segunda fase do ensino exploratório, os alunos exploram a tarefa, trabalhando nela autonomamente e aplicando os seus conhecimentos e estratégias, a fim de atingirem a solução e de refletirem sobre os procedimentos adotados. Aqui, o professor deve monitorizar o trabalho dos alunos, colocando questões e pedindo justificações. É fundamental que, antecipadamente, o professor organize e prepare estratégias, dificuldades, facilidades, erros e dúvidas que possam surgir por parte dos alunos. Nesta fase, o professor deve ainda acompanhar os raciocínios e estratégias dos alunos para selecionar e sequenciar as resoluções a discutir, garantindo que os conceitos e aprendizagens sejam aprofundados no momento de discussão. A última fase consiste no momento de discussão e sistematização de ideias. Esta fase deve ser realizada em coletivo para enriquecer a discussão, uma

vez que exige reflexão sobre diferentes resoluções e quais as (des)vantagens de cada uma. O professor deve orquestrar a discussão e promover a sua qualidade matemática através da solicitação de justificações e explicações aos alunos para os incentivar a compararem as resoluções e a eficácia de cada uma, compreendendo quais as semelhanças e as diferenças entre as várias estratégias (Canavarro et al., 2012). Os alunos trabalharam em pares e em trios.

Neste estudo recorreu-se à observação participante, às notas de campo, às gravações áudio e ao registo fotográfico das produções dos alunos, conforme sugere Coutinho (2011). Assim, foi utilizado o diário de bordo como instrumento de registo da informação observada, de forma a datar, expor e explicar como ocorreu o fenómeno em estudo. As gravações áudio permitiram o acesso à comunicação e à explicação dos raciocínios dos alunos. Os registos fotográficos das produções dos alunos possibilitaram a posterior análise documental deste material e respetiva triangulação com os dados que emergiram das outras fontes referidas.

No âmbito deste estudo, os dados recolhidos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo que, segundo Coutinho (2011), consiste na identificação e descrição objetiva, sistemática e quantitativa dos conteúdos, no intuito de obter a descrição do conteúdo da mensagem. Foram então criadas quatro categorias de análise dos dados de forma a organizá-los e a interpretá-los: i) identificar estratégias de comunicação apresentadas pelos alunos na resolução de problemas; ii) identificar dificuldades de comunicação apresentadas pelos alunos na resolução de problemas; iii) identificar estratégias de comunicação apresentadas pelo professor durante o ensino exploratório; e iv) identificar dificuldades de comunicação apresentadas pelo professor durante o ensino exploratório.

Por limitação de espaço, serão apresentados e discutidos apenas os resultados obtidos com a resolução de dois problemas dos quatro implementados, o primeiro e o último, uma vez que destes emanam evidências que permitem perceber o papel da comunicação na resolução de problemas em contexto de ensino exploratório.

Apresentação e discussão dos resultados

Após o lançamento do primeiro problema deu-se inicio à sua resolução nos pequenos grupos de trabalho e respetiva monitorização pela professora.

Figura 1

Enunciado do problema 1.

Durante a exploração e resolução deste problema, a professora colocou questões aos grupos, solicitou-lhes justificações e esclareceu dúvidas, indo ao encontro do sugerido por Canavarro (2011). Quando os alunos apresentavam as suas dúvidas, a professora orientava-os de modo a permitir que os alunos clarificassem, organizassem e consolidassem o seu pensamento matemático (NCTM, 2007). Por exemplo, quando a professora questionou um par de alunos sobre como iriam distribuir as peras, a Leonor respondeu "São 5. (…) [aponta para o desenho e diz] 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25. Desenhei os 5 cestos. Está igual. Com 4 não deu. É 5.". A estratégia de questionamento da professora parece ter conduzido a aluna nas etapas de resolução de problemas segundo Polya (1945), uma vez que a Leonor compreendeu o problema, considerou o que sabia e o que queria saber, analisou a condição a respeitar e verificou os resultados.

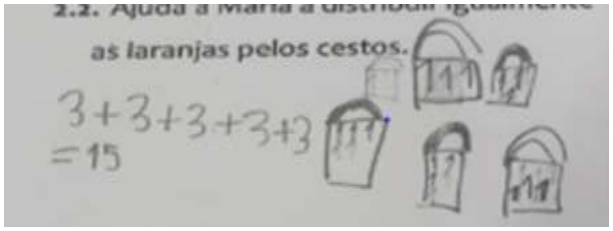
A Inês apresentou dificuldades quanto à distribuição das laranjas e solicitou ajuda à professora. Contudo, a professora percebeu que o ambiente de trabalho promovido pelo ensino exploratório, no qual é privilegiada a comunicação, permitiu que a aluna colocasse as suas dúvidas, expressasse as suas ideias e dificuldades e, posteriormente, as ultrapassasse (Ponte et al., 2008). Para que a dúvida da Inês não se generalizasse na turma, a professora decidiu intervir oralmente, esclarecendo a situação. Para tal, fez uma representação pictórica no quadro e, complementando com questões, orientou os alunos no sentido de compreenderem o que se pretendia – cada cesto devia ter a mesma quantidade de fruta, distribuindo igualmente laranjas e peras por cada cesto. Neste caso, a comunicação permitiu a clarificação de termos matemáticos que contribuíram para a

organização do pensamento, sendo que esta ação da professora consistiu em desbloquear o pensamento dos alunos (Martinho & Ponte, 2005).

Para conseguir compreender a produção do par que integrava o Ricardo (Figura 2), a professora solicitou um esclarecimento a este aluno.

Figura 2

Resolução do Ricardo



Ricardo: veja professora. 5+5+5 é 15, mas 5 laranjas é muito. Só enchi 3 vezes. São 5 cestos. Aí eu lembrei que 3+3+3+3+3 também é 15 e deu. 3 laranjas e uso 5 três. Está certo está. (…) olha eu desenhei também. Se desenharmos 5 cestos e 3 laranjas fica certo. Vê professora?

Este exemplo evidencia que, através da verbalização, a professora pôde aceder ao pensamento do Ricardo e, desta forma, avaliou as suas ideias e estratégias (Boavida et al., 2008; NCTM, 2007).

Já na fase discussão e sintetização do problema, o Miguel começa por apresentar a sua estratégia aos colegas:

> *Miguel: Nós pensámos… nós pensámos… nós fizemos… [hesitante não consegue avançar e repete estas expressões algumas vezes].*
> *Professora: Como fizeste? Como pensaste? Explica lá aos teus colegas. Eu sei que consegues.*
> *Miguel: Nós fizemos… chegámos lá e contamos de 1 em 1.*
> *Professora: Vocês foram pondo 1 laranja em cada cesto foi?*
> *Miguel: Fomos pondo 1 laranja em cada cesto. Foram 3 laranjas em cada cesto. (…) Uma de cada vez.*
> *Professora: Até chegar a quanto?*
> *Miguel: Até ao número 15. Pus sempre 1. Porque são 15 laranjas, depois vi que eram 3.*
> *Professora: Então em cada cesto ficaram quantas laranjas?*
> *Miguel: 3.*

O Miguel apresentou dificuldades em comunicar aos colegas a sua estratégia, demonstrando alguma hesitação. A professora optou por fazer questões que auxiliassem o aluno a comunicar o seu pensamento. A prática da comunicação matemática deve ser contínua, na medida em que, nas suas primeiras comunicações à turma, como é o caso do Miguel, são evidentes as dificuldades, hesitações e inibições (Martinho & Ponte, 2005).

Após a fase de lançamento do problema 4, e à semelhança do que aconteceu durante a fase de exploração do problema anterior, a professora circulou por todos os pares de alunos e colocou questões, esclareceu dúvidas e solicitou justificações (Canavarro, 2011).

Figura 3

Enunciado do problema 4

A turma do 2.º ano vai passear no Comboio do Natal. A Maria ao ver o comboio chegar, contou 5 carruagens e, ainda, conseguiu ver que estavam 3 passageiros na primeira carruagem.

A sua turma tem 16 alunos e uma professora e, todos conseguiram entrar no comboio. Na paragem seguinte entraram mais 5 pessoas e saíram 3. Na terceira paragem entraram 7 pessoas. Na quarta paragem saíram do comboio 4 pessoas e entraram 2.

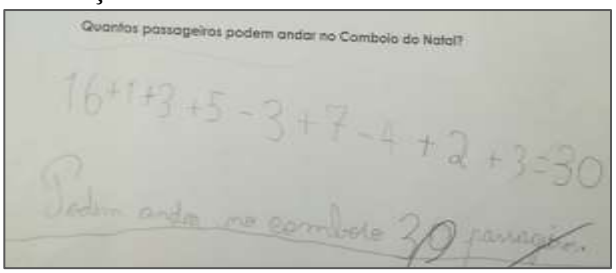
Quando chegaram à quinta paragem, estavam 5 pessoas para entrar no comboio mas, só puderam entrar 3, porque não havia mais lugares.

Quantos passageiros podem andar no Comboio do Natal?

Durante a monitorização, a professora deparou-se com a resolução da Inês (Figura 4). A professora questionou a Inês sobre quantos passageiros ficaram no comboio após a entrada da turma do 2.º ano. A Inês respondeu, procurando justificar a sua opção:

Figura 4

Resolução da Inês



Inês: Quando ela chegou [a Maria] estavam lá 3. Depois entrou o segundo ano, mas não foi sozinho. Foi 16+1 que é 17. A turma tem 16, mas tem 1 professor por isso, é 17. Eles foram todos no comboio. Eu fui ler aqui [aponta para a frase do enunciado].

Ainda no decorrer da monitorização, a professora deparou-se com a resolução do Miguel, que apesar de ter procedimentos incorretos, conduziram o aluno a um resultado correto, motivo pelo qual solicitou a explicação da sua produção. Ao explicar o seu raciocínio, Miguel justificou todos os seus passos, permitindo que a professora conseguisse aceder e compreender a dificuldade e a falha do aluno. Uma vez que os procedimentos adotados pelo Miguel estavam incorretos, foi importante a professora intervir para orientar o pensamento do aluno levando-o a corrigir a sua resolução, conforme sugere o NCTM (2007).

Para a fase de discussão a professora selecionou a produção de Miguel, uma vez que a turma adotou a mesma estratégia de resolução, tendo recorrido aos algoritmos de adição e subtração. Após o aluno ter registado a sua produção no quadro, foi solicitado a explicar como pensou:

> ***Miguel**: Eu tirei a informação do texto e depois fiz de 1 em 1. Ah, mas eu tinha posto o 5, mas eu vi que não porque aqui diz [lê a pergunta do enunciado] "Quantos passageiros podem andar no comboio de Natal?" e os passageiros são as pessoas e o 5 é as carruagens. Pronto! Depois eu fiz sempre de 1 em 1 com o texto. Diz entraram cinco e por isso eu pus mais cinco e depois quando saem eu fiz menos, como aqui [aponta para o -3].*
> ***Professora:** Tu foste lendo o texto e foste registando as entradas e saídas, ou seja, quando entravam tu adicionavas e quando saiam tu subtraias e só no fim é que fizeste os cálculos.*
> ***Miguel:** Sim, depois eu fiz 16+1+3, é 20. Mais 5 é 25, menos 3 é 22, mais 7 é 29, menos 4 é 25, mais 2 é 27 e depois é mais 3 que é 30.*
> ***Professora:** E se no final tivessem entrado as 5 pessoas? Quantos passageiros podiam ir?*
> ***Miguel:** Espera, aqui tenho de apagar [apaga o três e coloca um 5 no registo que tem no quadro] e depois … quanto é que dava aqui? [volta a calcular tudo novamente] … 32. Eram 32. Mas assim estava errado.*
> ***Professora:** Sim, mas, se coubesse todos os 5 passageiros e só aí é que o comboio ficava cheio significava que a lotação, ou seja, o comboio podia levar até 32 pessoas. E aqui no início tens 16+1+3. Porquê?*
> ***Miguel:** [encaminha-se para os números com o apagador na mão e quando vai para apagar diz:] não não, an?! Sim. Então é [lê o enunciado] "A sua turma tem 16 alunos e uma professora", mas antes tinha lá 3 e eu pus todos que dá 20.*
> ***Professora:** muito bem, o 16+1+3 é os passageiros, ou seja, a turma com a professora mais os três passageiros iniciais que a Maria vê. Alguém tem dúvidas?*

Neste excerto podemos observar que o Miguel conseguiu as suas opções e refletir sobre todo o processo que realizou, observando-se uma melhoria no seu discurso quando comparando com intervenções anteriores, nomeadamente na resolução dos primeiros problemas. Estes resultados vão ao encontro do referido pelo NCTM (2007), bem como por Ponte et al. (2008), ou seja, de que é espectável que os alunos, pela prática e incentivos recorrentes, melhorem os seus discursos e justificações, o que parece ter acontecido com os alunos casos deste estudo.

Conclusões

Os dados emanados deste estudo revelam que a estratégia mais utilizada pelos alunos quando pretendiam explicar o seu pensamento, as suas dúvidas e estratégias de resolução dos problemas foi a comunicação oral. Inicialmente, o discurso dos alunos era pouco claro e incompleto, sendo mais facilmente percetível quando complementado com representações. Todavia, foi evidente uma evolução na capacidade dos alunos, através das constantes oportunidades e incentivos relativos à comunicação, explicações e justificações de raciocínios.

Relativamente à professora os dados revelam que adotou um permanente questionamento como estratégia para aceder ao pensamento dos alunos e para os orientar na comunicação de raciocínios, assim como na clarificação, organização e consolidação de ideias, pensamentos e estratégias. A principal dificuldade da professora passou pela gestão da fase de discussão e sistematização, evidente pela falta de diversidade de estratégias adotadas pelos alunos na resolução dos problemas e pela limitação de tempo para as discussões.

Em suma, a linguagem oral foi a estratégia mais usada pelos alunos e pela professora no decorrer da fase de exploração dos problemas. Através desta, os alunos puderam expressar pensamentos, dificuldades, estratégias e formular e provar conjeturas, identificar erros e superar dificuldades. Por sua vez, a professora pôde acompanhar os alunos, compreendendo os seus raciocínios, esclarecendo dúvidas e orientando a realização de aprendizagens.

Referências

Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). A experiência matemática no Ensino Básico- Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Canavarro, A. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, 11-17.

Canavarro, A., Oliveira, H., Menezes, L. (2008). *Práticas de ensino exploratório da Matemática: O caso da Célia* (pp. 255-266). Fundação para a ciência e tecnologia no âmbito do Projeto Práticas Profissionais de Professores de Matemática.

Coutinho, M. (2011). Meto*dologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e práticas*. Edições Almedina.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Matemática do 2.º ano. | Articulação com o Perfil dos Alunos*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_2a_ff_18julho_rev.pdf. Consultado a 29 julho 2021.

Martinho, M., & Ponte, J. (2005). *A comunicação na sala de aula de matemática: um campo de desenvolvimento profissional do professor*. Obtido de Repositório da Universidade do Minho: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9915

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Menezes, L. (1996). *A comunicação na aula de Matemática*. Obtido de Repositório- Instituto Politécnico de Viseu: https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1188

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

National Council of Teachers of Mathematics (2007). Pri*ncípios e normas para a Matemática Escolar*. Associação de Professores de Matemática.

National Council of Teachers of Mathematics (2017). *Princípios para a Ação- assegurar a todos o sucesso em matemática*. Associação de Professores de Matemática.

Polya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Gradiva.

Ponte, J. , Guerreiro, A., Cunha, H., Duarte, J., Martinho, H., Martins, C., & Viseu, F. (2008). A comunicação nas práticas de jovens professores de Matemática. Obtido de Repositório-Instituto Politécnico de Viseu: https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1162.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Aprender Números e Operações em tempo de pandemia: uma experiência no 2.º ano de escolaridade

Learning numbers and operations in time of pandemic: an experience in 2nd grade

Gabriela Gonçalves* (0001-9264-2008), Ema Mamede** (0002-1623-8406)
*AE Amares, **CIEC- Universidade do Minho

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Resumo

Este estuda analisa as competências inerentes ao sentido de número dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade (N=20), em Portugal. Buscou-se responder às seguintes questões de investigação: 1) Como entendem as crianças as operações de adição e subtração? 2) Quais as dificuldades das crianças relativamente à adição e à subtração? Adotou-se uma metodologia qualitativa de estudo de caso, numa abordagem interpretativa, tendo-se desenvolvido uma intervenção de 7 sessões, partindo dos temas de maior dificuldade para os alunos, como sentido de operação, valor de posição do algarismo e cálculo mental. Recorreu-se à resolução de problemas, a adivinhas, a desafios contextualizados em jogos e ainda a exercícios. Os resultados evidenciam que os alunos entendem que o esquema mental da adição implica "juntar" e que o da subtração implica "retirar", revelando um maior domínio nas situações de juntar (adição) e nas situações de retirar e comparar (subtração). O fraco sentido de operação dos alunos manifestou-se na dificuldade em identificar a operação adequada em determinado contexto, verificando-se um acentuado desconforto inicial com o cálculo mental da adição e da subtração. Todavia demonstram um bom domínio dos procedimentos de cálculo escrito. Esta intervenção contribuiu para que os alunos passassem a estabelecer relações ajustadas entre os números, estando mais confortáveis no uso do cálculo mental, recorrendo a este constantemente, utilizando essencialmente a estratégia de decomposição de parcelas. No decorrer das sessões constatou-se uma evolução ao nível da comunicação matemática destes alunos, assistindo-se a um à vontade crescendo na apresentação de justificações, quando solicitado.

Palavras-chave: sentido de número, sentido de operação, cálculo mental.

Abstract

This study analyzes the skills inherent in the sense of number of students in a 2nd grade class (N=20) in Portugal. We sought to answer the following research questions: 1) How do children understand the operations of addition and subtraction? 2) What are the children's difficulties regarding addition and subtraction? Qualitative methods with a case study approach were used, in an interpretive approach, and an intervention of 7 sessions was developed, based on the most difficult themes for the students, such as the sense of operation, the position value of the digit and mental calculation. Problem solving, riddles, contextualized challenges in games and exercises were used. The results show that the students understand that the mental scheme of addition implies "to add" and that the subtraction one implies "to remove", revealing a greater domain in situations of adding (addition) and in situations of removing and comparing (subtraction). The students' weak sense of operation manifested itself in the difficulty in identifying the appropriate operation in a given context, verifying a marked initial discomfort with the mental calculation of addition and subtraction. However, they demonstrate a good command of written calculation procedures. This intervention helped the students to establish adjusted relationships between the numbers, being more comfortable in the use of mental calculation, resorting to it constantly, essentially using the strategy of parcel decomposition. During the sessions there was an evolution in the level of mathematical communication of these students, witnessing a growing ease in the presentation of justifications, when requested.

Keywords: number sense, operation sense, mental computation.

O domínio dos números e suas operações revela-se essencial em matemática. Castro e Rodrigues (2008) argumentam que o sentido de número corresponde à "compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um os utilizar no seu dia-a-dia, na sua vida profissional ou enquanto cidadão ativo" (p. 11). De acordo com o National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2007), a compreensão dos números e das operações, o desenvolvimento do sentido do número e a aquisição de destreza no cálculo são essenciais nos primeiros anos de escolaridade. Sobre os números, espera-se que as crianças saibam o que são, de que forma são representados, como se relacionam uns com os outros, como devem ser utilizados para resolver problemas, entre outros aspetos (NCTM, 2007). O Programa de Matemática em vigor sublinha a importância de os alunos adquirirem, durante os anos iniciais de escolaridade, fluência de cálculo e destreza na aplicação dos quatro algoritmos, próprios do sistema decimal, associados a estas operações (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013).

Neste artigo analisam-se as competências inerentes ao sentido de número dos alunos de anos iniciais de escolaridade, altura em que as competências de cálculo mental e escrito assumem particular relevância no desenvolvimento do sentido de operação.

Enquadramento Teórico

O desenvolvimento do sentido de número ocorre ao longo da vida e a aprendizagem dos números e das operações são essenciais no currículo de matemática, nos primeiros anos de escolaridade. O conceito de sentido de operação envolve o uso de estratégias e procedimentos eficientes, flexíveis e úteis para resolver problemas (Ferreira & Pires, 2012). Serrazina (2012) menciona que "o desenvolvimento do sentido do número surge associado à compreensão das operações e à sua aplicação em situações de resolução de problemas" (p. 110). Anghileri (2001), no que se refere ao entendimento dos números e operações, destaca o papel da contagem, a importância do valor de posição, o desenvolvimento de estratégias de cálculo mental e o papel dos algoritmos.

Quando os alunos exibem sentido de número, eles aplicam estratégias e procedimentos de cálculo eficientes (Ferreira, 2012). O sentido de número também implica um domínio do valor posicional dos algarismos dentro de um número. Isto significa que os alunos deverão compreender que dentro de um número com três algarismos, um deles pertence à classe das unidades, outro à classe das dezenas e outro à das centenas. Segundo Fuson et. al (1997, citado por NCTM, 2007),

os alunos também desenvolvem a compreensão do valor de posição através de estratégias de cálculo por eles criadas, pelo podem aprofundar os seus conhecimentos do valor de posição, se tiverem oportunidades de discutir e explicar as abordagens e estratégias por eles concebidas.

Conectado ao desenvolvimento do sentido de número encontra-se o desenvolvimento do cálculo mental. Para Rathgeb-Schnierer e Green (2019), o cálculo mental consiste em resolver operações aritméticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) mentalmente sem usar um procedimento padrão escrito. Conforme Cascalho, Ferreira e Teixeira (2014), "para haver um desenvolvimento mental do indivíduo em relação às operações, é fundamental que este compreenda simultaneamente as relações que os números estabelecem entre si, bem como as regularidades numéricas existentes" (p. 53). Para que isso ocorra, é essencial que sejam desenvolvidas reiteradamente tarefas que requeiram o cálculo mental, dado que estas ajudam as crianças a memorizar factos numéricos básicos (Cascalho et al., 2014). Embora cada indivíduo tenha as suas próprias estratégias de cálculo mental, as operações de adição e subtração propiciam o recurso a algumas estratégias a utilizar com números naturais (Ribeiro, Valério & Gomes, 2009; Carvalho, 2011). Na adição, existem a decomposição de números e a compensação. Na subtração, existem a subtração da esquerda para a direita e a compensação (Carvalho, 2011). Além disso, o sentido de número é acompanhado por processos matemáticos como a comunicação matemática, a resolução de problemas e o raciocínio matemático.

A comunicação matemática é essencial porque o aluno ao comunicar matematicamente verbaliza os seus raciocínios, utiliza novos termos e troca ideias com os outros, o que não só a ajuda a organizar e clarificar o seu próprio pensamento, mas também a ter em atenção as ideias e estratégias dos outros" (Bivar et al, 2013; Moreira & Oliveira, 2003; NCTM, 2007; Ponte et al, 2007). A comunicação matemática permite utilizar a linguagem matemática com base na linguagem materna.

A resolução de problemas ajuda a desenvolver a compreensão das ideias matemáticas contribuindo para que as crianças lhes atribuam significado (Ferreira, 2012; Moreira & Oliveira, 2003; NCTM, 2007). Além disso, a resolução de problemas implica um vasto conjunto de procedimentos, tais como a leitura, a interpretação, a mobilização de conhecimentos, relações e conceitos, a aplicação de regras e a revisão (Bivar et al., 2013; Ferreira, 2012; Ponte et al, 2007).

O raciocínio matemático é essencial em matemática. O documento Aprendizagens Essenciais (2018) enfatiza que os alunos devem desenvolver "a capacidade de raciocinar

matematicamente, bem como a capacidade de analisar os raciocínios de outros" (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 5). Também a participação em momentos de partilha e de debate, envolve a mobilização de propriedades e relações matemáticas, auxiliando no desenvolvimento de ideias e na clarificação de dos raciocínios (Bivar et al, 2013; NCTM, 2007; Ponte et al, 2007).

Este estudo procura perceber como os alunos do 2.º ano de escolaridade compreendem os Números e Operações, particularmente as operações de adição e subtração. Para tal, buscou-se encontrar resposta às questões de investigação que se seguem:

1. Como entendem as crianças as operações de adição e subtração?
2. Quais as dificuldades das crianças relativamente à adição e à subtração?

Metodologia

Abordagem Metodológica

Utilizou-se uma metodologia qualitativa num paradigma interpretativo (Bogdan & Biklen, 2013) numa abordagem de estudo de caso (Yin, 2014) para construir uma perspetiva sobre o desempenho dos alunos na resolução de tarefas sobre Números e Operações.

Participou no estudo uma turma do 2.º ano de escolaridade, de uma escola pública, no distrito de Braga, Portugal. Esta turma era composta por 20 alunos, havendo 11 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Cinco alunas possuíam nacionalidade não portuguesa. A turma, na globalidade, apresentava uma postura e conduta satisfatórias, no que respeita ao comportamento. Não obstante, a turma caracterizava-se como muito motivada e interessada nos assuntos abordados na aula de matemática.

Assentes em alguns tópicos programáticos destinados ao 2.º ano de escolaridade, as tarefas idealizadas e realizadas debruçaram-se sobre o valor posicional (VP) dos algarismos (3 sessões), o cálculo mental (CM) (2 sessões) e o sentido de operação (SO) na resolução de problemas (2 sessões). Estas tarefas circunscreveram-se à resolução de problemas, a adivinhas matemáticas, a desafios matemáticos contextualizados em jogos e ainda a exercícios de cálculo mental, buscando sempre a explicação e a partilha dos raciocínios por parte dos alunos. A Tabela 1 resume a distribuição das tarefas pelas respetivas sessões.

Tabela 1

Distribuição das tarefas pelas sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7
Tarefas	SO	VP	SO	VP	CM	VP	CM
Execução	Assíncrona	Síncrona	Assíncrona	Síncrona	Síncrona	Síncrona	Síncrona
Duração (min)	20	15	20	15	25	15	30

Em virtude de se ter vivenciado um contexto de pandemia devido ao vírus SARS-CoV-2, o Governo Português exigiu a lecionação de aulas à distância por um período de quase um semestre. A intervenção implementada consistiu na dinamização de um conjunto de 7 sessões de intervenção, à distância, que ocorreram tanto de forma síncrona como assíncrona, com uma duração média de 20 minutos cada uma. Nas sessões assíncronas, as tarefas foram disponibilizadas aos alunos previamente na plataforma da turma. Nas sessões síncronas, a intervenção teve sempre início numa contextualização das tarefas propostas, de modo a apresentar aos alunos os assuntos a discutir e a escrutinar os seus conhecimentos prévios. Foi-lhes possibilitado que esclarecessem qualquer dúvida, procurando sempre o auxílio da professora (investigadora e uma das autoras deste artigo) e, eventualmente, o dos colegas, sendo permitido o desenvolvimento de debates e discussões entre os alunos. Buscou-se estimular constantemente os seus raciocínios, promovendo a explicitação dos mesmos colocando questões como "Porque achas que é assim?", "Como sabes isso?", "Como pensaste? Ora diz…", "Como fizeste?", lançando desafios em alguns momentos e fornecendo sugestões noutros.

Os instrumentos de recolha de dados consistiram nas gravações áudio, nos registos fotográficos e audiovisuais das produções escritas dos alunos, que eles próprios enviavam à professora e nas anotações da investigadora.

Resultados

O estudo realizado permitiu analisar todas as tarefas planeadas (ver Gonçalves, 2021), contudo, por limitações de extensão, neste artigo apenas serão analisadas 3 das 7 tarefas apresentadas aos alunos nesta intervenção, sendo uma dedicada ao sentido de operação, outra ao valor posicional, e a última dedicada ao cálculo mental.

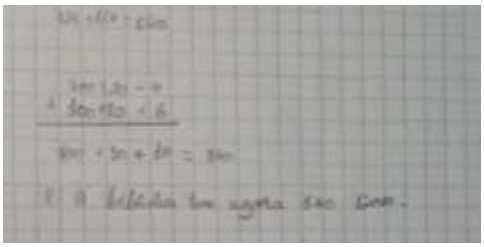
Sessão 1

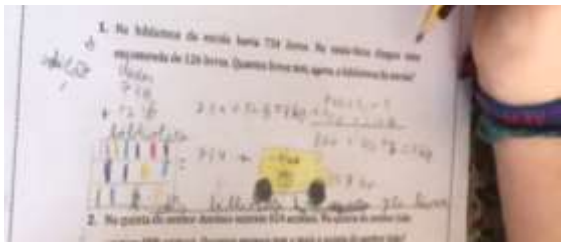
Ainda em contexto de aulas presenciais, verificou-se que grande parte dos alunos da turma apresentava um sentido de operação pouco desenvolvido e, portanto, dificuldade na seleção da operação adequada à resolução de um problema. Assim, na primeira sessão de intervenção, realizada de forma virtual e assíncrona, disponibilizou-se uma ficha onde constavam dois problemas cuja resolução envolveria os números recém aprendidos: do 800 ao 899.

Esta tarefa subdividiu-se em dois momentos: num primeiro momento, cada aluno resolvia ambos os problemas, um que envolvia uma operação de adição e outro que envolvia uma operação de subtração, recorrendo aos conhecimentos desenvolvidos durante as aulas; e num segundo momento, cada aluno efetuava uma gravação de vídeo, onde explicasse o porquê da operação usada, e relatasse todos os passos que seguiu para a correta resolução do problema. A gravação de vídeo tinha por função estimular a comunicação matemática dos alunos, bem como conhecer as estratégias mobilizadas para a resolução de problemas.

Figura 1

Resoluções do problema 1 – adição.





As resoluções de ambos os problemas estavam corretas, tendo havido recurso à aplicação direta dos algoritmos da adição e da subtração. No que respeita à explicação da resolução dos problemas, as respostas foram variadas, como por exemplo: "*É uma adição, que é 734 mais 126, porque vamos juntar os livros que estão na escola e os livros que estão na camioneta que vem para a escola. Vai dar 860 livros*"; algumas delas carecendo de fundamentação, "*Se chegaram, quer dizer que é de mais. Então dá 860*"; ou ainda "*Como havia 734 livros e chegou 126 livros, tive de fazer uma conta de somar e deu-me o resultado de 860*", tendo havido diferentes interpretações daquilo que foi solicitado. Além disso, denotou-se um domínio diferenciado na mobilização de vocabulário matemático, havendo desigualdades na facilidade de explicar oralmente as resoluções,

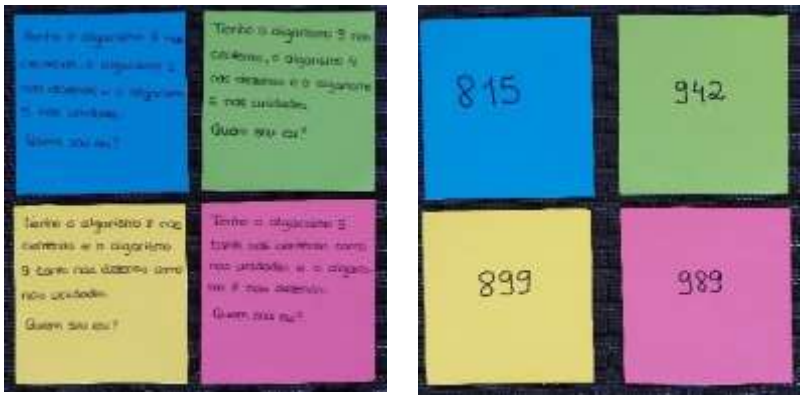
verificando-se uma comunicação matemática mais enfraquecida de alguns alunos. Sete dos dez alunos participantes evidenciaram um sentido de operação deficiente.

Sessão 2

A partir da constatação de que os alunos possuíam dificuldades em distinguir o valor posicional dos algarismos, apresentou-se a primeira tarefa síncrona centrada no valor posicional dentro de um número com três algarismos, na sequência da aprendizagem dos números de 800 a 1000. Esta consistiu na resolução de problemas apresentados sob a forma de adivinhas matemáticas, com recurso a 4 cartões (Figura 2). Em cada adivinha, os alunos respondiam, debatiam entre eles e apresentavam os seus pontos de vista, sendo-lhes sempre solicitado que justificassem as suas respostas, dando explicações como "*Eu escrevi no caderno. Separei as unidades, as dezenas e as centenas e escrevi os números que dizias professora*", ou ainda como "*Eu fiz de cabeça professora… imaginei os dois números 9 e depois encaixei o 8 no meio* [posição das dezenas]".

Figura 2

Adivinhas matemáticas e respetivo resultado.



Esta tarefa estimulou nos alunos uma curiosidade crescente, tendo havido muitos casos de alunos que registaram no caderno as pistas fornecidas. Além disso, como não podiam falar todos em simultâneo e todos queriam responder, os alunos recorreram ao chat da turma (Figura 3).

Figura 3

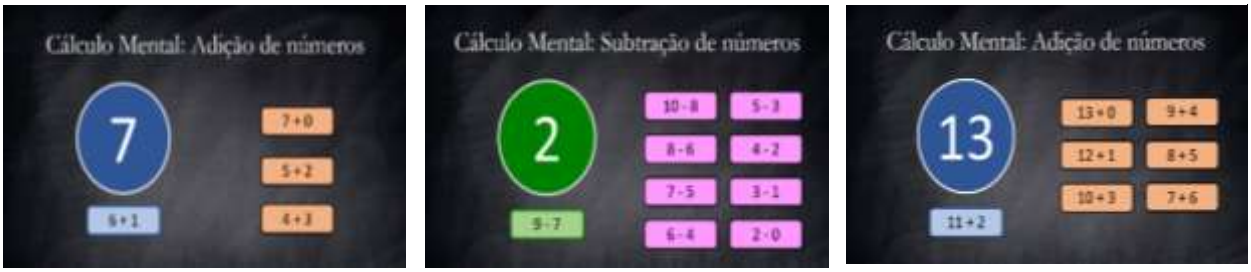
Respostas dos alunos pelo chat da turma.

Esta tarefa permitiu aos alunos aprenderem de forma diferente e lúdica, explorando o valor posicional dos algarismos, atendendo às ordens a que pertencem, de maneira a escrever o número.

Sessão 3

Figura 4

Apresentação de alguns slides da tarefa em PowerPoint.



Dada a importância atribuída ao cálculo mental e visto que se verificou negligenciado na sala de aula, emergiu a necessidade de realizar uma sessão que contemplasse uma tarefa aliciante. Esta sessão concretizou-se de forma síncrona e teve recurso a slides de um PowerPoint (Figura 4), com diversas propostas e desafios de cálculo mental: dois de adição simples, dois de subtração simples e um de adição mais complexo. Foi apresentado, de cada vez, um determinado número, acompanhado de uma operação cujo resultado era esse número. De seguida, perguntava-se aos alunos se conseguiam encontrar diferentes operações da exibida. Ambicionava-se que os alunos partilhassem as suas ideias, justificando como pensaram para obter o resultado.

Percebeu-se o grande domínio dos alunos sobre a operação de adição. Houve dois alunos que, não se satisfazendo com as operações de duas parcelas, insistiram em fazer decomposições dos números para chegar ao resultado pretendido. Isto revelou, simultaneamente, uma grande

segurança e uma elevada capacidade de decomposição de números, justificadas pelas expressões "*eu sei que 5 é igual a 2+3*" e "*eu sei que o 3 é 1+1+1*". A subtração revelou-se igualmente do domínio dos alunos, pelo que estes apresentaram subtrações com números de dois e três algarismos, demonstrando compreender o processo de cálculo. Quando solicitado que explicassem como pensaram, grande parte dos alunos (6 de 11) não soube explicar o seu raciocínio ou, quando tentavam, indicavam que para dar o resultado igual a 2, explicavam que escolhiam "*primeiro um número maior que termina em dois e depois um número igual terminado em 0*", no caso das operações com números superiores a 10.

Importa ainda referir que a comunicação oral dos alunos foi melhorando acentuadamente no decorrer das sessões, pelo que nesta sessão os alunos participavam mais ativamente, sendo a comunicação matemática oral mais frequente e de melhor qualidade.

Considerações Finais

Este estudo permitiu conhecer um pouco mais como os alunos entendem as operações de adição e subtração. Os alunos demonstraram compreender que o esquema mental da adição implica "juntar", obtendo-se uma quantidade maior e que o da subtração implica "retirar" algo de uma quantidade maior, obtendo-se uma menor. Além disso, evidenciaram um maior domínio em situações de juntar (adição) e em situações de retirar e comparar (subtração), tão destacadas no currículo neste nível de ensino (ver Bivar et al., 2013; Ponte et al., 2007). Também demonstraram ser capazes de efetuar cálculos mentalmente, utilizando essencialmente a estratégia de decomposição de parcelas. O cálculo mental reveste-se de particular importância desde o início da escolaridade (Bivar et al., 2013; Cascalho et al., 2014; Castro & Rodrigues, 2008; NCTM, 2007; Rathgeb-Schnierer & Green, 2019).

Relativamente às dificuldades dos alunos nas situações de adição e de subtração, não foram identificadas complicações na realização das operações de adição e subtração propriamente ditas. As suas maiores fragilidades envolveram a seleção da operação mais ajustada à resolução de determinado problema, devido a um sentido de operação ainda pouco consistente, o que não surpreende dado que este exige um processo de construção progressivo (Serrazina, 2012) e por vezes prolongado. Identificou-se também algum desconforto inicial com o cálculo mental, o que era expectável já que se reconhece existir alguma negligência na exploração do cálculo mental, em sala de aula (Carvalho, 2011; Cascalho et al., 2014; Rathgeb-Schnierer & Green, 2019). Porém, os

alunos demonstraram um bom domínio dos procedimentos de cálculo escrito, no decurso das sessões.

Importa ainda referir que este estudo constituiu também uma oportunidade de promoção de competências da comunicação matemática destes alunos, quer a comunicação oral quer a escrita, que foi melhorando aos longo das sessões de intervenção, dado que era constantemente solicitada a partilha dos seus raciocínios, de forma oral, escrita e de gravações de vídeo efetuadas pelos alunos. Este é um aspeto importante já que a comunicação matemática é relevante para a construção de conceitos matemáticos e estabelecimento de relações entre estes conceitos (Bivar et al., 2013; Moreira & Oliveira, 2003; NCTM, 2007; Ponte et al., 2007).

A busca por estimular e cativar o interesse constante dos alunos, não foi de execução fácil, atendendo à quantidade de limitações existentes, no desenvolvimento de sessões de ensino à distância com alunos tão novos. Contudo, não obstante as dificuldades sentidas, o balanço é bastante positivo.

Este estudo documenta as reações das crianças que nele participaram, constituindo uma mais-valia enquanto experiência de ensino. As tarefas não se cingiram ao obter de um resultado, mas ao estímulo do raciocínio, tão importante em matemática (ver Bivar et al., 2013; NCTM, 2007; Ponte et al., 2007). Promoveram-se oportunidades de contacto tarefas motivadoras às quais os alunos não estavam habituados, como adivinhas, desafios ou jogos. O estudo desenvolvido torna-se influente, pela oportunidade que ofereceu aos alunos de estimular o seu sentido de operação, particularmente o domínio das operações de adição e subtração, promovendo as suas competências de resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática oral e escrita, tão valorizadas no domínio da matemática do Ensino Básico.

Referências Bibliográficas

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, R. (2011). Calcular de cabeça ou com a cabeça? *Atas da Conferência 01*, *Torres Vedras, setembro 5, 2011.* (pp. 1-8). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Cascalho, J., Ferreira, R., Teixeira, R. (2014). Cálculo mental na aula de matemática: explorações no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Jornal das Primeiras Matemáticas, 2, 52-64.

Castro, J. P., Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018). *Aprendizagens essenciais de Matemática – 2.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ferreira, E. (2012). *O desenvolvimento do sentido de número no âmbito da resolução de problemas de adição e subtração no 2.º ano de escolaridade*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Ferreira, E., Pires, M. V. (2012). Números e Operações: Um tema a (re)discutir. *Atas do XXIII Seminário de Investigação em Educação Matemática, Coimbra, outubro 6 e 7, 2012.* (pp. 43-46). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Gonçalves, G. (2021). *Números e Operações no pré-escolar e no 2.º ano de escolaridade*. Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

National Council of Teacher of Mathematics [NCTM]. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Tradução Portuguesa de "Principles and Standards for School Mathematics". Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Ponte, J. P., et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rathgeb-Schnierer, E., Green, M. G. (2019). Desenvolvendo Flexibilidade no Cálculo Mental. *Educação & Realidade*, 2, 1-18.

Serrazina, M. L. (2012). O sentido do número no 1.º Ciclo: uma leitura de investigação. *Atas do XXIII Seminário de Investigação em Educação Matemática, Coimbra, outubro 6 e 7, 2012.* (pp. 109-120). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th Ed.). New York: Sage.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A descoberta da formulação de problemas: uma experiência nos 1.º e 6.º anos de escolaridade

Discovering problem posing: an experience with 1st- and 6th-graders

Paulo Miranda (https://orcid.org/0000-0002-1993-5071)*, Ema Mamede (https://orcid.org/0002-1623-8406)**

*Smart A.E., **CIEC- Universidade do Minho

Autor de contacto: Paulo Miranda, paulomfmiranda@gmail.com

Resumo

Este estudo procura perceber como os alunos de uma turma do 1.º ano de escolaridade (n=22) e do 6.º ano de escolaridade (n=30), em Portugal, reagem a uma abordagem inicial da formulação de problemas na aula de matemática. Procura dar resposta às seguintes questões: Que desempenho obtiveram os alunos nas tarefas de formulação de problemas? Como reagiram os alunos perante tarefas de formulação de problemas? Que dificuldades manifestaram os alunos na formulação de problemas? Recorreu-se a uma metodologia qualitativa de estudo de caso, em contexto de aula de matemática. No caso do 1.º ano, aplicaram-se 6 tarefas de formulação de problemas, enquanto no 6.º ano, apresentaram-se 4 tarefas de formulação de problemas. Os alunos foram desafiados a resolver problemas de forma autónoma, podendo interagir com os pares. Os resultados sugerem que os alunos do 1.º e 6.º anos de escolaridade conseguiram realizar as tarefas com sucesso, tendo, de forma global, elaborado enunciados que se adequavam às tarefas propostas. Nos dois anos, a tipologia de problemas formulados foi pouco variada. Em termos de originalidade, tanto no 1.º como no 6.º ano foi observada uma grande diversidade de contextos dos problemas, mas poucos enunciados que envolviam processos incomuns. Relativamente às reações dos alunos, identificou-se que, em ambos os contextos, estes não se encontravam acostumados a realizar tarefas de formulação de problemas. No entanto, progressivamente foram conseguindo realizar as tarefas propostas com sucesso. Relativamente às dificuldades identificadas, destacam-se imprecisões na formulação de enunciados e uma baixa variedade na tipologia de problemas formulados.

Palavras-chave: Formulação de problemas, resolução de problemas, aprendizagem da matemática.

Abstract

This study aims to understand how 1st- (n=22) and 6th-graders (n=30), in Portugal, react to an initial approach to posing problems in maths class. It addresses three questions: How do students perform in the problem posing tasks? How do students react to problem posing tasks? What difficulties do the students reveal when posing problems? Qualitative methods with a case study approach were used, in the context of a mathematics class. In the case of the 1st grade, 6 problem posing tasks were applied, individually and in a large group. In the case of the 6th grade, 4 problem posing tasks were presented, individually, in pairs and in a large group. In both contexts, students were challenged to solve problems autonomously, being able to interact with peers. The results suggest that 1st- and 6th- graders managed to perform the tasks successfully, having overall elaborated statements that suited the proposed tasks. The typology of posed problems did not vary. In terms of originality, both in the 1st and 6th grades, a great diversity of problem contexts was observed, but few statements involving unusual processes were registered. Regarding the students' reactions, it was identified that, in both contexts, they were not used to perform problem formulation tasks. However, progressively they were able to successfully solve the proposed tasks. Concerning students' difficulties, inaccuracies in the formulation of statements and lack of variety in the typology of posed problems stood out.

Keywords: Problem posing, problem solving, learning mathematics.

Uma das finalidades da educação matemática é promover a criatividade matemática e fazer conexões significativas decorrentes dos interesses dos alunos (Ponte, Boavida, Graça & Abrantes, 1997). A formulação de problemas deve ser considerada como um caminho para explorar a criatividade nas aulas de matemática e como um meio para o desenvolvimento da elaboração e compreensão de conhecimento matemático pelos alunos (Pound & Lee, 2011). No entanto, a integração da formulação de problemas na aula de matemática tem demorado para se concretizar. Este artigo procura, assim, promover a consciência da importância deste tipo de tarefas para o desenvolvimento do conhecimento matemático e da criatividade dos alunos.

Silver (1997) perspetiva a formulação de problemas como a conceção de novos problemas ou a reformulação de um determinado problema. Para Palhares (1997), a formulação de problemas ocorre quando um indivíduo inventa ou descobre um problema, podendo surgir em conjunto com a resolução de problemas. Vários autores (Dante, 2009; Ernest, 1991; Kilpatrick, 1987; Pólya, 1995) reconhecem que a formulação de problemas, bem com a sua articulação com a resolução, potencializa o sucesso do processo de aprendizagem matemática.

No que concerne à tipologia da formulação de problemas, foram identificadas três categorias por Stoyanova e Ellerton (1996): situações livres, em que os alunos formulam problemas sem restrições; situações semiestruturadas, onde os alunos formulam problemas semelhantes a outros que conhecem, ou com base em figuras, diagramas ou outro tipo de dados indicados; situações estruturadas, quando os alunos criam problemas através da reformulação de problemas já resolvidos, ou alterando condições ou questões de uma situação problemática que já conhecem. O desenvolvimento de tarefas com tipologias diversificadas potencia a construção de novas aprendizagens (Stoyanova & Ellerton, 1996), sendo fundamental que estas sejam adequadas e personalizadas ao contexto em que são desenvolvidas.

Vale e Pimentel (2004) e Boavida *et al.* (2008) elencam duas estratégias gerais de formulação de problemas: *Aceitar os dados*, em que a partir de uma determinada situação, estática, tal como uma definição, uma condição, um objeto, uma figura, uma tabela, formulam-se perguntas; *E se em vez de*, em que a partir de uma situação, se identifica as suas propriedades, nega-se uma delas e, então, formulam-se perguntas que, por sua vez, podem originar a negação de outra propriedade e mais perguntas.

Em relação à avaliação das tarefas de formulação de problemas, Silver (1997) elencou três categorias que podem ser utilizadas para analisar as produções dos alunos, ao nível da criatividade

matemática: fluência, flexibilidade e originalidade. Pinheiro e Vale (2013) interpretam que a fluência corresponde ao número de problemas levantados que se enquadram nos requisitos da tarefa; a flexibilidade corresponde ao número de diferentes tipos de problemas apresentados; a originalidade corresponde ao número de problemas apresentados que são únicos ou raros.

As tarefas de resolução e formulação de problemas surgiram, ao longo dos anos, como um meio potenciador para a construção do conhecimento matemático (Boavida *et al.,* 2008; Dante, 2009; Kilpatrick, 1987; NCTM, 2007; Palhares 1997; Pólya 1995; Silver, 1997; Vale & Pimentel, 2004; Van Harpen & Presmeg, 2013). Estas assumem-se como um meio singular de promoção conjunta de competências matemáticas e criativas (Pound & Lee, 2011). Destaca-se também o papel das tarefas de formulação de problemas como um elemento promotor de experiências ricas e desafiantes, desenvolvendo as capacidades de raciocínio e de comunicação matemática (Dante, 2009; Pound & Lee, 2011; Vale, 2012; Vale, Pimentel & Barbosa, 2015). Por outro lado, a formulação de problemas assume um papel relevante na disposição e motivação dos alunos para a aprendizagem matemática (Dante, 2009; Vale, Pimentel & Barbosa, 2015), promovendo disposições positivas de aprendizagem que poderão estimular o gosto e o investimento nas competências de resolução de problemas (Pound & Lee, 2011).

Assim, este estudo procura perceber como reagem os alunos a uma abordagem inicial da formulação de problemas na aula de matemática. Procura dar resposta às seguintes questões: Que desempenho obtiveram os alunos nas tarefas de formulação de problemas? Como reagiram os alunos perante tarefas de formulação de problemas? Que dificuldades manifestaram os alunos na formulação de problemas?

Metodologia

Utilizou-se uma metodologia qualitativa num paradigma interpretativo (Bogdan & Biklen, 2013) numa abordagem de estudo de caso (Yin, 2014) para construir uma perspetiva sobre o desempenho dos alunos na formulação de problemas.

Os participantes foram um grupo de 22 alunos do primeiro ano (6 a 7 anos) e 30 alunos do sexto ano (11-12 anos) que frequentavam escolas públicas inseridas num meio urbano, na cidade de Braga, Portugal. O contexto em que os grupos estavam inseridos apresentava uma grande heterogeneidade a nível social e económico.

No decorrer do estudo usaram-se vários recursos em sala de aula, nomeadamente, fichas de trabalho, imagens de domínio público e imagens adquiridas em bancos de imagens. Houve a utilização de meios tecnológicos sempre que se demonstrou pertinente.

Aplicaram-se 6 tarefas de formulação de problemas maioritariamente de resolução individual, aos alunos do 1.º ano de escolaridade. No caso do 6.º ano, apresentaram-se 4 tarefas de formulação de problemas, de resolução individual, a pares e em grande grupo. Este artigo centra-se apenas na análise de três tarefas por constrangimentos de extensão.

Durante a resolução das tarefas, os alunos foram apoiados pelo investigador, dando-lhes a oportunidade de aprender pela ação, desafiando-os a formular os problemas de forma autónoma. Em todos os momentos, os alunos tiveram liberdade para interagir entre si e com o investigador, um dos autores deste estudo.

Foi efetuada uma análise de conteúdos dos dados recolhidos em contexto de sala de aula. Esta análise assume um forte caráter interpretativo dada a natureza do estudo. A recolha de dados foi desenvolvida através de fotografias, registos de áudio dos alunos no desenvolvimento das tarefas e notas de campo do investigador.

Resultados

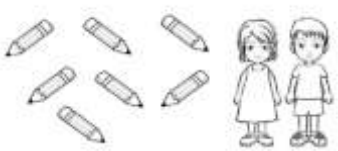
Apresentam-se aqui alguns resultados de um estudo mais alargado (ver Miranda, 2019) sobre resolução e formulação de problemas no 1.º e 6.º anos de escolaridade. Por limitação de extensão, analisam-se apenas uma tarefa proposta ao 1.º ano, uma ao 6.º ano de escolaridade e outra comum a ambos.

Tarefa 1.º Ano

Os alunos do 1.º ano foram desafiados a formular um problema, numa situação semiestruturada, aceitando os dados pré-definidos: um menino, uma menina e sete lápis (Figura 1).

Figura 1

Imagem fornecida para a formulação do problema



A tarefa tinha como objetivo que os alunos formulassem um problema com base na imagem, existindo o potencial da exploração das operações inversas conhecidas pelos alunos (adição e subtração) e da conceção da possibilidade de criação de situações distintas, com base nos mesmos dados. Neste âmbito, e com sucesso, apresentam-se alguns exemplos de enunciados criados pelos alunos (Figuras 2.1 a 2.3).

Os alunos desenharam as situações idealizadas, os dados utilizados e as estratégias de resolução, tendo os enunciados sido recolhidos com base em gravações de áudio. Grande parte da turma conseguiu formular os problemas respeitando os diferentes dados, mas sem a presença da pergunta do problema, como são exemplo os seguintes casos: a Andreia afirmou "Eu tinha sete lápis. Dei um ao Vítor. Fiquei com seis lápis!" (Figura 2.1); o Manuel disse "Eu tinha três lápis. A minha mãe deu-me mais quatro. Fiquei com sete lápis!" (Figura 2.2).

Figura 2.1-3

Formulações e resoluções apresentadas pela Andreia, Vítor e Manuel

No entanto, já se reconheceram casos de alunos que reconheceram a importância da presença da pergunta do problema, como o Alberto, que afirmou: "Eu tenho quatro [aponta para os lápis] e a Bárbara tem seis. Quantos tem ao todo? Quatro mais seis é igual a dez!" (Figura 2.3).

Nos casos apresentados, e nos restantes que foram recolhidos, surge uma característica transversal às formulações dos alunos do 1.º ano: a necessidade de resolver o problema aquando da descrição do enunciado, não realizando uma separação vincada entre o processo de formulação e de resolução.

Ao longo da tarefa, foi identificada que os alunos, na sua globalidade, conseguiram resolver a tarefa com sucesso, elaborando situações que respeitavam o desafio que lhes foi proposto e manipulando conceções matemáticas para o conseguir. As crianças reagiram à tarefa de formulação de problemas de uma forma positiva, envolvendo-se no processo de formulação de uma forma

autónoma e criativa, o que levou à variedade de conjunturas criadas para contextualizar matematicamente os dados fornecidos.

No decorrer da tarefa surgiram dúvidas pontuais, relacionadas com a autonomia que foi dada aos alunos para idealizarem uma situação que fosse matematicamente relevante e que envolvesse os dados sugeridos. Verificou-se que existiu uma baixa diversidade de tipologias de problemas e de processos/conteúdos utilizados.

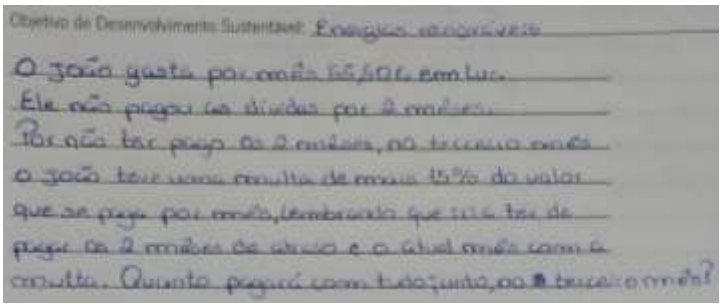
Tarefa 6.ºAno

A tarefa de formulação de problemas, no grupo do 6.º ano, foi iniciada pela exposição e análise da imagem alusiva aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015), já conhecida pelos alunos, para a escolha do tema base para formulação de um problema.

Nesta tarefa, pretendeu-se desenvolver uma situação de formulação semiestruturada, na qual os alunos, a pares, se poderiam basear num dos ODS para construir um problema matemático de forma autónoma (Figuras 3-4).

Figura 3

Exemplo de formulação de problema pelo par Luísa e Mateus

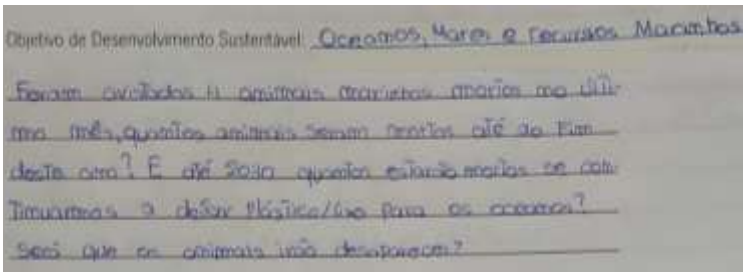


Neste enunciado, a Luísa e o Mateus decidiram escolher o ODS relacionado com as Energias Renováveis, para formular um problema relacionado com o custo da eletricidade. Destacam-se alguns pontos de análise: a escolha do conteúdo relacionado com percentagens, uma vez que se tratava de um conteúdo abordado recentemente na turma, o que poderá sugerir que os alunos já se sentiam confortáveis para formular problemas neste tema e, implicitamente no processo, manipulá-lo; a construção das frases e apresentação dos dados, em que existiu muita preocupação em que todos os dados estejam presentes, o que levou a uma repetição frásica, e até

uma quase explicação no enunciado, visto que este se tornaria um pouco confuso sem a clarificação dada.

Figura 4

Exemplo de formulação de problema pelo par Beatriz e Ana



Neste enunciado, a Beatriz e a Ana escolheram formular o problema com base no ODS relacionado com os Oceanos, Mares e Recursos Marinhos. Analisando o enunciado, destaca-se a construção de um problema que formula várias perguntas, sendo a última já próxima do que se poderá considerar uma investigação, tendo sido o único que apresentou esta característica. Por outro lado, no enunciado, não existe uma contextualização temporal, pelo que, quando perguntam "até ao fim deste ano?", não existiu uma consciência de que o resolvedor não terá indicação da data de início da contagem.

Ao longo da tarefa, foi percetível a grande variedade de contextos e enunciados construídos pelos alunos. Esta surgiu não apenas ao nível dos diferentes ODS, como também, quando dentro do mesmo, nas diferentes e interessantes propostas de problemas formulados. De uma forma geral, os alunos demonstraram uma grande originalidade ao nível da escolha do tema, bem como da situação desenvolvida.

No decorrer da tarefa surgiram algumas dúvidas, por parte dos alunos, em relação ao processo de formulação. Verificou-se que existiu uma baixa diversidade de tipologias de problemas e de processos/conteúdos utilizados. Foram registados casos de enunciados que não se apresentavam como resolúveis.

Tarefa comum 1.º e 6.º anos

A tarefa de formulação de problemas, comum ao 1.º e 6.º anos, foi iniciada pela exposição de uma imagem (Figura 5), a partir da qual os alunos teriam de imaginar e formular um problema matemático.

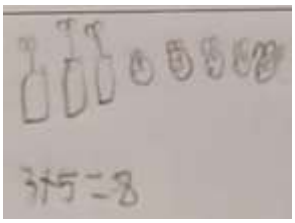
Figura 5

Imagem apresentada aos alunos do 1.º e 6.º anos

Um exemplo de formulação no grupo do 1.º ano prende-se com a criação do Marco. Este aluno formulou o seu problema da seguinte forma: "*Eu tinha três vasos mais cinco coelhos, fiquei com oito*" (Figura 6).

Figura 6

Enunciado formulado e resolvido pelo Marco

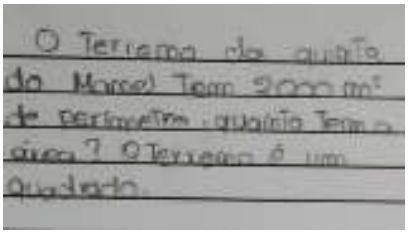


No entanto, não ficando um enunciado claro, foi-lhe pedido que explicasse o que ele queria dizer e, então, ele disse: "*Eu quero saber com as coisas que fico, três vasos mais cinco coelhos, fiquei com oito coisas*". Note-se que, neste caso, o Marco decidiu formular o problema com base em dois elementos distintos, o que gerou confusão no processo de formulação e resolução. Isso fez com que o aluno sentisse a necessidade de explicar o seu enunciado, reformulando-o para que se tornasse coerente. Realça-se também que a formulação foi baseada em aprendizagens que estavam a ser desenvolvidas pelos alunos, neste caso, o desenvolvimento do algoritmo da adição.

Em relação ao grupo do 6.º ano, também foram registados exemplos que evidenciam o processo de revisão da construção do enunciado e do conhecimento dos dados, como o exemplo da formulação da Sandra (Figura 7).

Figura 7

Enunciado formulado pela Sandra



Neste enunciado, destaca-se o acréscimo da informação de que 'o terreno é um quadrado', após a questão do problema. Este dado é essencial para poder solucionar o problema, caso contrário seria irresolúvel. No entanto, essa informação apenas no final, após a questão do problema, sugerindo que foi uma informação adicionada *à posteriori,* após o processo de revisão final.

Discussão

De forma global, os alunos conseguiram produzir enunciados adequados, que envolviam situações matemáticas. Em ambos os ciclos, foram registadas algumas falhas ao nível da flexibilidade enunciada por Silver (1997), pois existiu uma baixa variedade de tipologia de problemas, identificando-se, na maior parte dos casos, problemas de conteúdo. Foram registados dois exemplos, no 6.º ano, em que os alunos fizeram uma aproximação a uma tipologia de problema mais complexa, relacionado com possíveis investigações.

Em relação à categoria da fluência de Silver (1997), globalmente, os enunciados elaborados respeitaram os requisitos propostos, tendo-se verificado a existência de dois problemas irresolúveis, no 6.º ano. Salientam-se os casos, em ambos os anos de escolaridade, de alunos que se aperceberam deste fator, no seu processo metacognitivo de revisão, e procederam à sua reformulação. Isto levou a que alguns enunciados apresentassem uma estrutura mais repetitiva, ou o acréscimo de informações, mas impediu que se tornassem irresolúveis.

Ao nível da originalidade (Silver,1997), destacam-se os enunciados criados na tarefa de formulação a partir dos ODS, no 6.º ano. Casos como o problema formulado pela Beatriz e pela Ana que, a partir da escolha de um ODS genérico (Energias Renováveis), concetualizaram um problema contextualizado e pertinente, relacionado com o consumo de eletricidade e os custos associados.

Em ambos os contextos, os alunos reagiram às tarefas de formulação de problemas com apreensão. Este fenómeno foi mais evidente no 6.º ano, tendo os alunos apresentado várias dúvidas

no início do seu processo de formulação. Uma possível explicação para este fenómeno pode-se relacionar com o facto de as tarefas de formulação de problemas não serem frequentes no quotidiano dos alunos, e de estas fugirem à estrutura comum das tarefas matemáticas, implicando um contributo original e criativo. Porém, no decorrer da tarefa, os dois grupos demonstraram um grande interesse e empenho, salientando o fator motivacional e o despertar do gosto pela Matemática (Dante, 2009; Vale, Pimentel & Barbosa, 2015). Em ambos os casos, foi comum os alunos retomarem problemas que envolviam conteúdos que estavam a aprender no momento e, mais raramente, conteúdos que tinham aprendido no passado.

No que concerne às dificuldades, releva-se a existência de dúvidas no processo de formulação de problemas, tais como a interpretação da tarefa, a escolha e decisão do tema que pretendiam abordar e a problematização da situação idealizada. Por outro lado, e sistematizando as dificuldades já identificadas na análise deste estudo, também se regista uma baixa variedade de tipologia de problemas, a criação de problemas irresolúveis, de enunciados que apresentam uma estrutura repetitiva, ou um acréscimo de informações no final, alterando a ordem sequencial dos elementos do problema.

Este estudo procurou analisar as reações dos alunos a uma abordagem inicial da formulação de problemas. Enfatiza-se a importância de tarefas que estimulem a criatividade dos alunos e despertem o seu gosto pela Matemática (Pound & Lee, 2011), aliado ao envolvimento contextualizado do raciocínio e da comunicação matemática (Dante, 2009; Pound & Lee, 2011). Assim, as tarefas de formulação de problemas devem ser um elemento frequente nas aulas de Matemática, devendo assumir um carácter transversal ao longo dos diferentes níveis de ensino. Estas podem potenciar oportunidades para os alunos consolidarem o conhecimento matemático e se envolverem em processos metacognitivos, inerentes à autocorreção, relevantes para a aprendizagem da matemática.

Referências

Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico – Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Dante, L. R. (2009). *Formulação e resolução de problemas de matemática: teoria e prática.* 1ª ed. São Paulo: Ática.

Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education.* London: Falmer.

Kilpatrick, J. (1987). Problem formulating: Where do good problems come from? In: A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 123- 147). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM & NCTM.

ONU. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. UNDoc. A/70/L

Miranda, P. (2019). *Estratégias de resolução de problemas e formulação de problemas: um estudo nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Minho.

Palhares, P. (1997). Histórias com problemas construídas por futuros professores. In D. Fernandes. F. Lester, A. Borralho & I. Vale (Coord.). *Resolução de Problemas na Formação Inicial de Professores de Matemática: Múltiplos Contextos e Perspectivas* (pp. 159-188). Aveiro: GIRP.

Pinheiro, S. & Vale, I. (2013). Formulação de problemas e criatividade na aula de matemática. In: Fernandes, J. A., Martinho, M. H., Tinoco, J., & Viseu, F. (Orgs.) (2013). *Atas do XXIV Seminário de Investigação em Educação Matemática.* APM & CIEd. Braga: Universidade do Minho.

Polya, G. (1995). *A arte de resolver problemas* (2ª edição). Rio de Janeiro: Interciência. (Publicado originalmente em 1945).

Ponte, J. P., Boavida, A., Graça, M., e Abrantes, P. (1997). *Didáctica da matemática: Ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Pound, L. & Lee, T. (2011). *Teaching Mathematics Creatively*. New York: Routledge.

Silver, E. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM*, 3, 75-80.

Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. C. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education (Proceedings of the 19th annual conference of the Mathematics Education Research Group*

of Australasia) (pp. 518-525). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.

Vale, I. (2012). As tarefas de padrões na aula de Matemática: um desafio para professores e alunos. *Interações*, 20, 181-207.

Vale, I., & Pimentel, T. (2004). Resolução de problemas. In: P. Palhares (Coord.), *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico* (pp. 7-51). Lisboa: Lidel.

Vale, I.; Pimentel, T. & Barbosa, A. (2015). Ensinar Matemática com Resolução de Problemas. *Quadrante*, 2, 39-60.

Van Harpen, X. Y. & Presmeg, N. C. (2013). An investigation of relationships between students' mathematical problem-posing abilities and their mathematical content knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 117-132.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th Ed.). New York: Sage.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Práticas de articulação curricular com a matemática

Curriculum articulation practices with mathematics at pre-school and Primary School

Florbela Soutinho (https://orcid.org/0000-0002-6136-2107)*, Ema Mamede (https://orcid.org/0000-0002-1623-8406) **

*CIEC, Universidade do Minho, Braga, Portugal, ** CIEC, Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumo

Em Portugal, as últimas alterações ao nível do currículo apontam para a adoção de novas práticas pedagógicas, onde o currículo se assume como um todo, articulado com vista ao desenvolvimento do aluno como cidadão capaz de encarar os desafios deste século. As sociedades mudaram e a educação tem que se adaptar de forma a dar resposta às exigências do seu público. Se pensarmos que, o que hoje distingue as sociedades é o seu nível de desenvolvimento, cada vez mais ligado a competências de raciocínio e resolução de problemas, posicionamos a matemática no centro das competências. Ora, o novo currículo assume que cada área curricular pode ser complementar de outras, havendo uma interligação e articulação entre si. A interdisciplinaridade exige que os docentes reflitam sobre as suas práticas e adotem novas formas de organizar as atividades. Assim, e porque a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática contribuem inequivocamente para formar cidadãos matematicamente competentes, críticos e participativos nas sociedades democráticas, importa refletir qual o papel da matemática naquilo que é entendido como articulação curricular. Poderá a matemática ser articulada com qualquer outra área disciplinar? Esta comunicação pretende mostrar práticas de articulação curricular da matemática com as outras áreas curriculares, ao nível do pré-escolar e do 1.º ciclo. Num contexto de ação de formação, os professores e educadores foram desafiados desenvolver atividades onde se efetivava a articulação da matemática com as outras áreas do currículo.

Palavras-chave: Matemática; articulação curricular; práticas docentes; pré-escolar; 1.º CEB.

Abstract

In Portugal, the latest changes in the curriculum point to the adoption of new pedagogical practices, where the curriculum is assumed as a whole, articulated with a view to the development of the student as a citizen capable of facing the challenges of this century. Societies have changed and education has to adapt in order to respond to the demands of its audience. If we think that what distinguishes societies today is their level of development, increasingly linked to reasoning and problem-solving skills, we place mathematics at the center of competences. Now, the new curriculum assumes that each curricular area can be complementary to others, with an interconnection and articulation between them. Interdisciplinarity requires that teachers reflect on their practices and adopt new ways of organizing activities. Thus, and because problem solving, mathematical reasoning and mathematical communication unequivocally contribute to forming mathematically competent, critical and participative citizens in democratic societies, it is important to reflect on the role of mathematics in what is understood as curricular articulation. Can mathematics be articulated with any other subject area? This communication intends to show practices of curricular articulation of mathematics with other curricular areas, at the level of pre-school and the 1st cycle. In a context of training action, teachers and educators were challenged to develop activities that effectively articulated mathematics with other areas of the curriculum.

Keywords: Mathematics; curriculum articulation; teaching practices; preschool; primary school.

Articulação curricular – o novo/velho paradigma

O tema flexibilidade e articulação curricular não é novo e pode-se encontrar na literatura portuguesa investigação que data de finais do séc. XX (ver Formosinho, 1991; Marques & Roldão, 1999; Roldão, 1999; Costa et al., 2004).

Adotando a definição de Roldão (1999, p. 24), entende-se o currículo escolar como "o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar". Flexibilizar o currículo pressupõe entender a organização das aprendizagens de forma aberta, adaptar a organização da estrutura, a sequência e os processos que conduzem às aprendizagens. Aos professores, como gestores do currículo, cabe-lhes o papel de tomar decisões de acordo com as finalidades que pretendem atingir, o que pretendem ensinar, porquê, como, com que organização, com que resultados (Roldão, 1999).

Acontece que no modelo de escola em Portugal, bem como na maioria das sociedades ocidentais, a matriz curricular é estruturada por saberes científicos e organizados em espaços e tempos separados - as disciplinas (Tyack & Tobin, 1994). As disciplinas foram concebidas para funcionar, em termos organizativos, separadamente. Ora, a interdisciplinaridade curricular visa a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de objetivos e metas educativas (Roldão, 1999). A interdisciplinaridade remete para uma aprendizagem transversal, decorrente do cruzamento de conteúdos. Ela assume-se como a colaboração entre disciplinas diversas com integração de saberes, o que resulta num enriquecimento recíproco (Pombo, 2004). Segundo esta autora, uma aprendizagem interdisciplinar é um fator de desenvolvimento do raciocínio, uma vez que possibilita aos alunos relacionar aprendizagens. Neste sentido, a autora considera que a interdisciplinaridade é um processo de integração e de flexibilidade de conteúdos curriculares que permite a articulação, a relacionação e a integração do conhecimento. A interdisciplinaridade é um processo que implica a integração e articulação dos docentes num trabalho conjunto, a interação das diferentes disciplinas ou áreas curriculares entre si e este trabalho com a realidade, numa transposição da fragmentação disciplinar. A virtude da interdisciplinaridade reside na integração de conteúdos curriculares diferentes numa mesma atividade.

Criar uma cultura de interdisciplinaridade remete para uma nova forma de trabalhar, sendo imprescindível o trabalho colaborativo. É indispensável romper com a "gramática escolar" (Tyack & Tobin, 1994) fragmentária instituída e encetar uma lógica de trabalho colaborativo, seja no plano disciplinar ou interdisciplinar, para dotar os alunos, jovens adultos em 2030, de habilidades

cognitivas e metacognitivas, socioemocionais, técnicas e tecnológicas que lhes permitirão aplicar as suas capacidades em circunstâncias desconhecidas e em constante evolução (Silva & Fraga, 2021).

A articulação curricular mobiliza várias áreas do saber, ela decorre da realização do currículo em que um conteúdo específico é analisado e trabalhado amplamente em todas as suas vertentes, sendo que para tal concorrem as várias áreas disciplinares. Embora seja mais claro entender este processo como interdisciplinaridade e integração disciplinar, a articulação curricular pode ser entendida como promotora da reorganização curricular, permitindo a mobilização de várias áreas do saber, dada a sua plasticidade de execução.

Formação dos professores – a necessidade de mudar práticas

Os professores são profissionais que contribuem diretamente para o desenvolvimento do modelo de educação adotado por um país (Leite, 2009; Mouraz, Leite, & Fernandes, 2012). Estes interferem diretamente na formação dos estudantes para intervirem criticamente numa sociedade cada vez mais multicultural, tecnológica e do conhecimento (Hargreaves, 2004; Mouraz, Leite & Fernandes, 2012). As mudanças que têm vindo a ocorrer na sociedade nas últimas décadas, bem como o desenvolvimento científico e tecnológico têm gerado transformações consideráveis na economia (Nunes & Oliveira, 2016) e, consequentemente, transformações sociais que se refletem no quotidiano das pessoas. Em convergência com Nóvoa (2009), reconhece-se que a realidade atual tem mostrado que as instituições formadoras de professores precisam de realizar esforços no sentido de acompanhar tais transformações sociais, diminuindo assim o desfasamento entre a formação inicial de professores e as necessidades do trabalho escolar quotidiano. Em Portugal, a partir dos anos oitenta surgiu legislação sobre o direito e a importância da formação contínua de professores. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 consagra o direito dos professores à formação contínua, visando o aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais.

A formação de professores reveste-se de um caráter permanente de continuidade do processo de formação, entendido aqui como desenvolvimento profissional, uma vez que concebe o professor como um profissional dotado de diferentes e singulares saberes (Farias & Mussi, 2021; Shulman, 1992). Por meio da reflexão e da pesquisa sobre a prática pedagógica, o docente é capaz de reconhecer e resolver problemas da sua prática profissional mediante a análise e aplicação de conhecimentos específicos da docência (Farias & Mussi, 2021). O desenvolvimento profissional

pode ser entendido como um meio de proporcionar aos professores oportunidades de aprender por períodos alargados de tempo, estando ligado ao trabalho diário dos professores, tendo em vista a melhoria no ensino, que se reflete na qualidade das aprendizagens dos seus alunos. Enquanto área educativa, a formação de professores requer um processo contínuo de desenvolvimento profissional, o que envolve dimensões pessoais, coletivas e organizacionais, realizado em contextos históricos, culturais e sociais diversificados (Hobold & Farias, 2020; Farias & Mussi, 2021).

Procurando estimular o desenvolvimento profissional, este artigo reporta-se a práticas de articulação curricular da matemática com as outras áreas curriculares, ao nível do pré-escolar e do 1.º ciclo. Num contexto de ação de formação, os professores e educadores foram desafiados a desenvolver atividades onde se efetivava a articulação da matemática com as outras áreas do currículo.

O contexto da formação

A formação continua de professores do 1.º ciclo e de educadores de infância decorreu nos moldes de oficina de formação, com a duração de 25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo, em contexto de sala de aulas/atividades, onde os docentes teriam que desenvolver uma atividade com os seus alunos onde se verificasse a articulação de 3 áreas curriculares. Esta formação realizou-se em 5 turmas, para professores do 1.º ciclo e educadores de infância, num total de 80 docentes. Ao longo das 25 horas de formação os docentes foram recebendo (in)formação sobre conceitos de articulação curricular, legislação e documentos curriculares orientadores das práticas profissionais, como as Aprendizagens Essenciais, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Foram também desafiados, no decorrer das horas de formação presencial, a realizar pequenas tarefas onde punham em prática atividades que articulavam duas áreas de conteúdo.

Sendo os educadores e os professores do 1.º ciclo docentes de monodocência, fica à sua responsabilidade a lecionação de todas as áreas curriculares. Assim, a articulação com outros docentes dentro do mesmo nível de ensino com docentes de outras áreas não se coloca. A dificuldade ou a ideia menos correta de articulação curricular verifica-se no sentido de articular conteúdos ou competências especificas de áreas de conteúdo.

A ideia inicial que os professores tinham de articulação curricular, em teoria, era exata, como foi descrito por eles numa abordagem inicial sobre o tema, e como se transcrevem a título de

exemplo: "união dos vários saberes disciplinares", "promover atividades que permitam "entrelaçar" conhecimentos das diferentes Áreas de Conteúdo definidas nas OCEPE".

Contudo, as suas práticas não eram reveladoras de uma articulação entre as disciplinas ou áreas curriculares, chegando mesmo a ser colocado num dos trabalhos esta figura (Figura 1) ilustrativa do que se realiza em contexto de sala de aula, cada disciplina procura ser o centro do conhecimento para o aluno não havendo um trabalho comum.

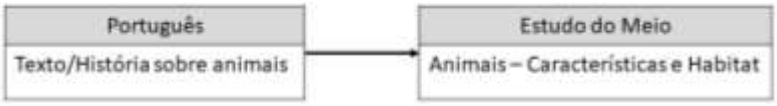
Figura 1

Figura apresentada no trabalho de uma formanda sobre (des)articulação curricular

Inicialmente a visão que os docentes tinham de articulação curricular quer no pré-escolar, quer no 1.º ciclo era excessivamente redutora. Partindo sempre da disciplina do português através de um texto, ou de uma história no caso do pré-escolar, eram introduzidos os tópicos ou os assuntos a abordar nas outras disciplinas ou áreas de conteúdo, como se pode ver retratado na Figura 2.

Figura 2

Exemplo da perspetiva de articulação curricular



A "articulação" praticada pelos professores era o começo de um tema por uma área que dava continuidade a outra. E mesmo a verificar-se esta forma de trabalhar como fazendo a "ponte" entre as disciplinas, era sempre a disciplina de Português a dar o "pontapé de arranque" para as outras áreas. Ao longo da formação foi possível obter comentários deste género para elucidar de que forma os docentes não estavam habituados a trabalhar: "Em termos de flexibilidade curricular, o recurso ao trabalho de projeto já permite articular as várias áreas do currículo. No entanto, não

me era habitual partir da Matemática para trabalhar as outras disciplinas, algo que achei verdadeiramente enriquecedor." (uma docente do 1.º ciclo).

No decorrer da formação os docentes foram ficando a conhecer, de acordo com as Aprendizagens Essenciais das áreas curriculares, de que forma as diferentes disciplinas poderiam contribuir para trabalhar o mesmo conteúdo, não desvirtuando o currículo de cada disciplina. Um dos aspetos essenciais da formação foi o reconhecimento que é necessário atribuir ao jogo e ao carácter lúdico das aprendizagens. É sabido que as crianças só realizam aprendizagens se estas forem significativas para si. Se não oferecerem qualquer relevância para o seu interesse não se verifica aprendizagem e o professor pode considerar que não cumpriu o objetivo de produzir mudança no desenvolvimento cognitivo do aluno. Desta forma, todas as tarefas propostas aos docentes durante a formação tinham como objetivo serem lúdicas, passíveis de serem aplicadas e realizadas com gosto pelos seus alunos.

Exemplos de atividades apresentadas

Para trabalhar o conceito de "Metade" em Matemática, articulando com Português e Estudo do Meio no 2.º ano de escolaridade.

A Tabela 1 apresenta as aprendizagens essenciais das três disciplinas que serviram de base ao desafio proposto aos docentes.

Tabela 1

Aprendizagens essenciais do 2.º ano para desenvolver a atividade

Componentes do currículo	AE: Objetivos essenciais de aprendizagem conhecimentos, capacidades e atitudes
Matemática	Reconhecer frações unitárias como representações de uma parte de um todo dividido em partes iguais, em diferentes contextos, e dar exemplos.
Português	Classificar as palavras quanto ao número de sílabas (palavra escrita).
Estudo do Meio	Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução); Relacionar as características dos seres vivos com o seu habitat.

O conteúdo a trabalhar seria a divisão ao meio, neste caso particular, dividir o quatro ao meio. Assim, foi proposto encontrar animais cujo nome fosse constituído por 4 sílabas. Encontrando dois animais, teriam que dividir o nome desse animal ao meio, sendo que ficariam duas sílabas para cada lado. Exemplo: elefante – "ele"/"fante" e crocodilo – "croco"/"dilo". As duas primeiras sílabas corresponderiam à parte da cabeça do animal, as duas últimas sílabas

corresponderiam à parte traseira do animal. A seguir foi proposto criar novos animais juntando as duas primeiras silabas de um animal com as duas últimas silabas do outro animal, dando origem a um "pseudoanimal". Neste caso ficaria um "eledilo" (Figura 3). Ou leopardo (leo/pardo) com tartaruga (tarta/ruga), resulta numa "leoruga" (Figura 4).

Figura 3: Eledilo

Figura 4: Leoruga

Desta forma os alunos conseguiram perceber a divisão de 4 em duas partes iguais, trabalhando esse conceito em palavras de 4 sílabas em que teriam que "partir" a palavra ao meio ficando as duas primeiras sílabas de um lado e do outro lado as duas últimas sílabas. Não sendo palavras ao acaso, teriam que ser animais. A juntar novamente as duas sílabas iniciais com outras duas sílabas finais, resultaria sempre uma nova palavra de quatro sílabas. Estando desta forma o conceito matemático da divisão ao meio, ou, no caso da adição, o todo é igual à soma das suas partes, o que neste caso não era o objetivo porque se pretendia as partes iguais. Poderia ainda ser solicitado aos alunos, o que não foi aos docentes na formação, qual o habitat deste novo animal, de que forma seria classificado quanto às suas características.

Para trabalhar, no Pré-escolar, a Orientação Espacial na Matemática, articulando com a Educação Motora e Conhecimento do Mundo.

A tabela 2 apresenta as aprendizagens a promover consideradas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar em cada um destes domínios e áreas de conteúdo que podem servir para a exploração da tarefa proposta aos docentes.

Tabela 2

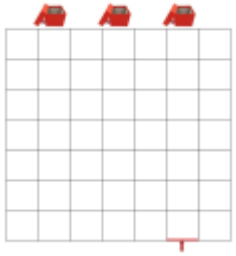
Aprendizagens a promover no pré-escolar para desenvolver a atividade

Áreas de conteúdo/domínios	Aprendizagens a promover
Matemática	Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação; Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples.
Educação motora	Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios.
Conhecimento do mundo	Compreender e identificar as características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas.

No chão foi colocado um tapete com uma matriz quadriculada, onde está sinalizado o quadrado por onde teve início o jogo. É jogado a pares, em que um elemento teve que ler as indicações de um mapa simples e o outro jogador teve que seguir essas indicações na matriz quadriculada a fim de chegar a um dos quadrados finais. Ao longo do percurso o elemento que leu o mapa teve que identificar a direção das setas, que indicou o sentido em que o outro elemento se ia deslocando, o número de passos, se o outro jogador tinha que saltar a pés juntos ou num só pé. O outro jogador, cumprindo todas as indicações chegou a um dos quadrados no limite da matriz (Figura 5). De referir que havia várias hipóteses de quadrados de chegada. À frente dos quadrados de chegada estava uma caixa, onde dentro se encontravam vários papéis dobrados com opções de locomoção. O jogador escolheu ao acaso um dos papéis e teve que dizer um animal que se deslocasse da maneira indicada no desenho/símbolo (rastejar, voar, nadar, andar…).

Figura 5

Exemplo da matriz quadriculada que serviu para a atividade



Aplicando esta atividade às crianças da educação pré-escolar, elas estariam a desenvolver competências matemáticas não só no que diz respeito à orientação espacial, pois as indicações implicariam o domínio de direita, esquerda, para a frente, para trás, o número de passos ou de quadrados para onde teriam que se deslocar. Estas competências estavam a ser desenvolvidas não só por quem tinha que ler as indicações no mapa, como quem teria que ouvir e cumprir com as mesmas. Estariam a desenvolver competências a nível da educação motora, na medida em que, para além de ser um jogo com regras, este implica deslocações e equilíbrio (no caso de deslocações ao pé-coxinho). Por fim, identificar as formas de locomoção de diferentes animais consoante as suas características faz parte das aprendizagens a promover do conhecimento do mundo físico e natural. Esta atividade poderá ser adaptada para ser realizada com alunos do 1.º ciclo, quando têm que ser trabalhados conteúdos como “volta inteira, quarto de volta, meia volta”.

Para trabalhar, no 4.º ano de escolaridade, a localização e orientação no espaço – coordenadas, articulando com o Estudo do Meio e Expressão Dramática/Teatro.

A tabela abaixo ilustra as aprendizagens essenciais que enquadram os conhecimentos a realizar com a atividade.

Tabela 3

Aprendizagens essenciais do 4.º ano para desenvolver a atividade

Componentes do currículo	AE: objetivos essenciais de aprendizagem conhecimentos, capacidades e atitudes
Matemática	Descrever a posição de polígonos recorrendo a coordenadas, em grelhas quadriculadas.
Estudo do Meio	Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais.
Expressão Dramática / Teatro	Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).

Esta atividade foi realizada a pares, em que os formandos se posicionaram um em frente ao outro com uma separação entre ambos. Cada formando tinha uma grelha quadriculada e os mesmos cartões com imagens de figuras históricas nacionais, desde reis a presidentes da república. Um dos formandos dava indicações que o outro tinha que cumprir: ao colocar na sua grelha uma figura indicava qual a figura e a coordenada onde a colocava. O outro formando teria que identificar nos seus cartões a figura mencionada e colocá-la na coordenada indicada (ver Figura 6). No final comparavam as grelhas para verificar a exatidão das posições das figuras históricas. Para terminar a atividade os dois formandos tiraram de uma caixa um papel onde estava escrita uma coordenada e tinham que "encarnar" a personagem que tinha sido colocada nessa coordenada, sendo que na sua dramatização era obrigatório fazer referência ao seu papel histórico e articular no seu discurso um polígono à escolha, como se de uma invenção sua se tratasse.

Figura 6

Atividade de articulação Matemática, Estudo do Meio e Expressão Dramática / Teatro

Com esta atividade, e sendo posteriormente replicada em contexto de sala de aula, os alunos puderam, de forma lúdica, trabalhar três áreas curriculares, os seus conteúdos programáticos e efetivar a articulação curricular. Identificaram as figuras históricas, situaram-nas nas coordenadas e exploraram potencialidades dramáticas, tantas vezes esquecidas nas atividades do 1.º ciclo.

Estes foram alguns exemplos de atividades propostas e realizadas no âmbito da formação. Os trabalhos realizados em contexto de horas presenciais foram replicados em contexto de sala de aula, por opção dos formandos. É interessante observar o relato de alunos que, devido à forma articulada de trabalhar os saberes curriculares, evidenciam o que deveriam ser as práticas de articulação curricular, em que não se percebe onde começa e acaba uma disciplina: "Professora, onde coloco esta folha de trabalho, na matemática, no estudo do meio ou no português?" (um aluno do 4.º ano). E outro ainda, que ao perceber que iria trabalhar conteúdos matemáticos com outras áreas curriculares fora da sala de aula faz a seguinte observação: "Mas trabalhar a Matemática não é só com números, contas e fazer fichas? O que estamos a fazer fora da sala do aluno?" (aluno do 1.º ano).

Considerações Finais

Terminada a formação, os docentes envolvidos puderam adquirir conhecimentos sobre a articulação curricular, com enfoque no ensino da matemática, disciplina que se serviu e serviu outras áreas curriculares para desenvolver as Aprendizagens Essenciais consideradas no currículo do 1.º ciclo, e trabalhar as aprendizagens a promover consideradas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Mais do que os relatos dos docentes no seu relatório final, os trabalhos desenvolvidos com os seus alunos em contexto de sala de aulas/atividades são reveladores de mudança de práticas. Os docentes envolvidos conseguiram realizar na prática a interdisciplinaridade, fomentando a colaboração das diferentes áreas curriculares numa integração de saberes, o que resultou no enriquecimento de aprendizagens decorrente do cruzamento de conteúdos das várias disciplinas. O objetivo essencial da formação contínua de professores é o seu desenvolvimento profissional com vista à mudança de práticas, na busca de melhores resultados no processo de aprendizagem dos seus alunos. Ora, decorre desta formação que estes docentes não só progrediram no seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, como conseguiram ser estimulados a desenvolver práticas de interdisciplinaridade através da matemática.

Referências

Costa, J. A., Andrade, A. I., Neto-Gomes, A., & Costa, N. (2004). *Gestão Curricular - percursos de investigação.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Farias, I., & Mussi, A. (2021). Pesquisa e formação de professores com casos de ensino: fundamentos e potencialidades. *Roteiro, (46)*, 1-22.

Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme - pronto-a-vestir de tamanho único. Em F. Machado, & M. A. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular* (pp. 262-267). Porto: Edições Asa.

Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança.* Porto: Porto Editora.

Hobold, M., & Farias, I. (2020 (jan/abr)). Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. *Revista Cocar, Belém, Edição Especial, n.º 8*, 102-125.

Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje … formar professores num mundo em mudança . *Educação – Revista do Centro de Educação da UFSM, 34(2)*, 251-264.

Marques, R., & Roldão, M. C. (1999). *Reorganização e gestão Curricular no Ensino Básico.* Porto: Porto Editora.

Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do "Olhar" de Professores e de Estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 42(2)*, 189-209.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista Educacion, (350)*, 203-218.

Nunes, C., & Oliveira, D. (2016). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa . *Educação e Pesquisa, 43(1)*, 1-16.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites.* Lisboa: Relógio d'Água.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

Shulman, J. (1992). *Case methods in teacher education.* New York: Teachers College.

Silva, S., & Fraga, N. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular como Instrumentos Gestionários. O caso de Portugal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación, 19 (2)*, pp. 37-54.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? . *American Educational Research Journal, 31(3)*, 453–479.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Uso de diários de bordo para a autorregulação da leitura nas aulas de matemática

Use of diaries for self-regulation of reading in math classes

Jussara Cristina Barboza Tortella*, Ana Luiza Santinato Faria (https://orcid.org/0000-0001-6268-5904)**

* PUC-Campinas, ** Colégio Notre Dame de Campinas.

Autor de contacto: jussaratortella@gmail.com; anasantinato@hotmail.com

Resumo

Tendo como referencial teórico a abordagem sociocognitiva, desenvolveu-se uma pesquisa cujo objetivo principal foi a promoção da compreensão autorregulada da leitura de enunciados de exercícios e de problemas nas aulas de matemática de um 6o ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um estudo do tipo intervenção pedagógica. A pesquisa envolveu 180 estudantes com idades entre 10 e 11 anos de uma escola localizada em Campinas, São Paulo, além da professora de matemática da turma. Nesse estudo, foram empregados diários de bordo, pequenos cadernos distribuídos aos estudantes e utilizados por eles para registrar observações e reflexões acerca de seu processo diário de aprendizagem na disciplina de matemática. As narrativas dos alunos foram analisadas de acordo com o método de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que os diários de bordo mostraram-se eficazes não apenas na avaliação do uso de estratégias autorregulatórias trabalhadas ao longo da intervenção, mas também na sua promoção, contribuindo para a sistematização e aumento da frequência do uso de estratégias de automonitoração, auto-observação e autoavaliação dos estudantes, oportunizando um espaço formal para o controle e avaliação do desempenho acadêmico e para o registro das percepções dos alunos sobre seu desempenho nas atividades realizadas. Os registros diários estimularam os alunos a repensar suas crenças acerca do aprendizado na disciplina de matemática e de suas habilidades de leitura e a refletirem sobre suas formas particulares de aprender, comparando-as com as novas estratégias de aprendizagem modeladas pela professora e pela pesquisadora.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem, estratégia de aprendizagem, diários de bordo, leitura e ensino de matemática.

Abstract

Using the socio-cognitive approach as a theoretical framework, a research was developed whose main objective was to promote self-regulated understanding of the reading of statements of exercises and problems in mathematics classes of a 6th year of elementary school. This is a study of the pedagogical intervention type. The research involved 180 students aged between 10 and 11 years from a school located in Campinas, São Paulo, in addition to the mathematics teacher in the class. In this study, were used small notebooks that were distributed to students and used by them to record observations and reflections about their daily learning process in the mathematics discipline. The students' narratives were analyzed according to the content analysis method. The results indicated that the learning diaries proved to be effective not only in evaluating the use of self-regulatory strategies worked during the intervention, but also helped in their promotion, contributing to the systematization and increased frequency of the use of self-monitoring strategies, self -observation and self-assessment of students, providing a formal space for the control and assessment of academic performance and for recording students' perceptions about their performance in the activities performed. The daily records encouraged students to rethink their beliefs about learning in mathematics and their reading skills, and to reflect on their particular ways of learning, comparing them with the new learning strategies modeled by the teacher and the researcher.

Keywords: self-regulation of learning, learning strategy, learning diaries, reading and mathematics teaching.

Autores contemporâneos, da área da Psicologia da Educação, defendem a importância de as escolas formarem estudantes autorregulados e responsáveis por sua própria aprendizagem (Frison e Boruchovitch, 2020; Rosário, 2004; Veiga Simão, 2002, 2004,2013; Veiga Simão e Frison, 2013; Zimmerman e Schunk, 2011; Zimmerman, 2013). Para Zimmerman e Schunk (2011), um estudante autorregulado assume uma postura ativa e responsabiliza-se por seu próprio processo de aprendizagem. Esses estudantes têm metas claras de aprendizagem, implementam estratégias efetivas para aprender, criam um ambiente que facilita o aprendizado e mantêm o foco ao longo do processo, demonstrando persistência. Além disso, eles monitoram o processo, pedindo ajuda quando preciso, ajustando estratégias e fixando novas metas. A aprendizagem autorregulada, portanto, envolve aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e comportamentais, que podem e devem ser trabalhados em contextos formais de educação (Almeida; Boruchovitch; Miranda, 2017).

De Corte et al. (2011) afirmam que a autorregulação é vista como uma das principais características dos aprendizes produtivos de matemática e defendem que estratégias autorregulatórias devem ter destaque nas instruções dos professores da disciplina. Entre as estratégias de autorregulação da aprendizagem encontram-se as estratégias de compreensão leitora, cujo ensino, nas aulas de matemática, é apontado por diversos pesquisadores como uma necessidade, já que, segundo eles, dificuldades de compreensão dos enunciados de exercícios ou de situações-problema constituem, para muitos estudantes, uma barreira para o êxito na disciplina. (Barbosa; Lopes; Pavanello, 2011; Costa, 2010; Lopes; Oliveira, 2012; Lorensatti, 2009; Menezes, 2001).

A vinculação entre estratégias de autorregulação da aprendizagem e estratégias de compreensão leitora é apontada por diversos autores da área da autorregulação da aprendizagem, que sugerem que alunos que utilizam estratégias autorregulatórias de forma mais efetiva realizam também uma leitura compreensiva mais eficaz (Boruchovitch, 2001; Machado; Frison 2012; Vieira; Frison; Veiga Simão, 2015; Gomes, 2002, 2008). Nesse sentido, a expressão “compreensão autorregulada” da leitura, em inglês, “self-regulated comprehension” (Hacker, 1998) nomeia a ação do leitor experiente que envolve monitoração e controle durante o processo de compreensão da leitura e é adotada nos estudos recentes envolvendo ambos os temas.

Diante desses apontamentos e do fraco desempenho dos estudantes brasileiros em leitura e matemática nas avaliações externas (INEP, 2018), como o Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes (Pisa), emergiu a seguinte questão: em que medida o ensino de estratégias de compreensão autorregulada da leitura contribui para que os estudantes superem suas dificuldades na leitura de enunciados matemáticos? Desenvolveu-se, então, uma pesquisa cujo objetivo principal foi a promoção da compreensão autorregulada da leitura de enunciados de exercícios e de problemas nas aulas de matemática de um 6o ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um estudo do tipo intervenção pedagógica.

Para avaliar os processos autorregulatórios desenvolvidos pelos alunos e fomentá-los, fez-se uso, entre outros instrumentos de pesquisa, dos diários de bordo, nos quais os estudantes foram estimulados a registrar suas observações acerca de seu processo de aprendizagem na matemática ao longo das intervenções. A observação pelo estudante de seu próprio comportamento é uma parte essencial da aprendizagem e, segundo Shmitz et al. (2011), pode levar a modificações pessoais de comportamento. Assim, os diários de bordo, enfoque deste artigo, também foram adotados, neste estudo, como espaço formal de automonitoramento, auto-observação e autorreflexão dos estudantes, visando contribuir para a promoção dessas estratégias autorregulatórias.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 180 estudantes com idades compreendidas entre 10 e 11 anos de um 6º ano do Ensino Fundamental (correspondente ao 2º ciclo do Ensino Básico de Portugal), distribuídos em seis turmas de uma escola particular de Campinas, São Paulo, além da professora de matemática dessas turmas. É no 6º ano em que, no Brasil, se inicia um novo segmento do Ensino Fundamental. Nessa série de transição, na qual os alunos se veem diante da necessidade cada vez maior de assumirem uma postura acadêmica mais autônoma, as estratégias autorregulatórias se tornam ferramentas importantes para que consigam atuar de forma mais eficaz na construção da própria aprendizagem.

A escola em que se desenvolveu o estudo é uma instituição confessional tradicional na cidade. Fundada em 1961, atende desde crianças na Educação Infantil, passando por crianças e adolescentes do Ensino Fundamental até adolescentes e jovens do Ensino Médio e Técnico. Seu público, em grande maioria, pertence a um estrato social alto. A escolha por essa instituição se deveu ao fato de uma das autoras trabalhar como professora de língua portuguesa no local, o que possibilitou-lhe atuar em sua própria realidade. O acolhimento positivo do projeto por parte da instituição e de sua comunidade escolar reforçaram essa opção.

O projeto da pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e os participantes envolvidos assinaram o termo de assentimento para participação no estudo, sendo referenciados com apelidos fictícios para que suas identidades fossem preservadas. Os pais dos estudantes também assinaram o termo de consentimento.

Instrumentos e procedimentos de intervenção

A presente investigação decorreu ao longo de três momentos: pré-teste, intervenção e pós-tese. No pré-teste e no pós-teste, foi aplicado o Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão Leitora (QIECL), instrumento em formato eletrônico, adaptado de Veiga Simão (2013), com o objetivo de identificar as estratégias de compreensão leitora conhecidas e utilizadas pelos alunos nesses dois momentos, de modo a perceber se houve um deslocamento dos estudantes nesse sentido após as intervenções.

As intervenções tiveram como objetivos criar situações pedagógicas para que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental pudessem aprender e utilizar estratégias de autorregulação da aprendizagem nas aulas de matemática, especificamente estratégias de compreensão autorregulada da leitura de enunciados de exercícios e de problemas matemáticos. Também visaram instrumentalizar a docente de matemática das turmas para o trabalho com estratégias autorregulatórias em suas aulas. Elas ocorreram em dois momentos: em uma fase-piloto, entre agosto e novembro de 2017, e em uma segunda fase, entre fevereiro e junho de 2018. Em ambas as fases, utilizaram-se os seguintes instrumentos: observação em sala, narrativas docentes e narrativas discentes, realizadas em pequenos cadernos, nomeados diários de bordo.

Na fase-piloto foram realizados encontros semanais com a professora de matemática, nos quais foi feita a apresentação do projeto, de seus objetivos e de seu aporte teórico. Nessa fase, foram planejadas as sessões de intervenção com os alunos, realizadas semanalmente pela docente de matemática por meio de atividades extras que visavam estimular o uso de estratégias de leitura para a compreensão de enunciados de exercícios e de problemas matemáticos.

Com o propósito de sistematizar o ensino das estratégias autorregulatórias nas aulas de matemática, a pesquisadora, em conjunto com a professora de matemática participante da pesquisa, trabalhou na elaboração de um material didático específico para esse fim, a apostila “Ler para aprender matemática”. Esse material foi utilizado nessa segunda fase, quando as intervenções passaram a ocorrer de forma integrada entre as disciplinas de matemática e de língua portuguesa,

mediadas tanto pela professora de matemática quanto pela pesquisadora, também professora das turmas.

Em relação ao uso específico dos diários de bordo, além do intuito de avaliar os processos autorregulatórios dos estudantes nas aulas de matemática do 6º ano, objetivou-se também fomentar o uso de estratégias autorregulatórias de aprendizagem.

Segundo Schmitz, Klug e Shmidt (2011), diários podem avaliar reações subjetivas, como julgamentos de autoeficácia, bem como observações objetivas de eventos, como desempenho nas provas. No entanto, os autores chamam a atenção para o fato de que os diários envolvem dados de autorrelatos, o que pode ser um ponto forte ou fraco dessa metodologia, dependendo de como ela está estruturada. A falta de motivação para a atividade de escrita, por exemplo, pode afetar a produção de material empírico, inviabilizando o uso desse instrumento.

Nesse caso, para impulsionar a escrita no diário, foram apresentadas questões gerativas de narrativas, estimulando os estudantes a contar sua relação com o ensino de matemática e com a leitura, bem como suas impressões, dificuldades, descobertas e sentimentos despertados ao longo das intervenções, que abrangeram tanto o ensino de estratégias de aprendizagem gerais como o ensino de estratégias de compreensão autorregulada da leitura. Essas questões serviram como pequenos roteiros para os relatos e contribuíram para minimizar a resistência de alguns alunos com relação à atividade de escrita, principalmente nas aulas de matemática.

Procedimentos de análise

A opção pela utilização de métodos qualitativos e quantitativos nesta investigação permitiu a realização de duas abordagens de análise: a qualitativa e a quantitativa. Assim, os registros feitos durante as observações em campo, as narrativas dos alunos, registradas nos diários de bordo, e as narrativas da professora foram submetidos à uma análise qualitativa. Já as respostas dos alunos ao Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão Leitora (QIECL) ganharam um tratamento estatístico. Posteriormente à realização dos dois tipos de análise, realizou-se uma triangulação entre os achados quantitativos e qualitativos, buscando-se um diálogo entre eles (GOMES et al*.,* 2010).

Os relatos dos alunos registrados nos diários de bordo foram analisados segundo o método de análise de conteúdo de Bardin (2011). Foram selecionadas, com o auxílio da professora de matemática das turmas, amostras representativas de diferentes grupos de alunos dentro do universo retratado, com a intenção de observar os efeitos das intervenções em alunos com diferentes graus

de dificuldade em compreensão leitora e em matemática. Assim, fizeram parte do *corpus* desta investigação um total de 37 narrativas.

Resultados e discussão

Em razão do recorte deste artigo, serão apresentados os resultados relacionados exclusivamente à análise dos diários de bordo, que forneceram dados significativos acerca de três importantes objetivos específicos do estudo, decorrentes do objetivo principal: a) conhecer as crenças motivacionais dos alunos em relação ao aprendizado na matemática e suas autopercepções de desempenho na disciplina; b) verificar o uso de estratégias autorregulatórias nas aulas de matemática; e c) caracterizar uso de estratégias de compreensão autorregulada da leitura nas aulas de matemática.

Crenças motivacionais dos alunos e autopercepções de desempenho na matemática

Considerando que a autorregulação da aprendizagem envolve tanto processos cognitivos e metacognitivos quanto motivacionais (Zimmerman, 2013), um dos objetivos desta investigação foi conhecer as crenças motivacionais dos alunos sobre seu aprendizado na matemática antes e após o início das intervenções. Interesse, motivação intrínseca e valorização da tarefa, por exemplo, são fontes motivacionais da aprendizagem autorregulada, influenciando no engajamento e persistência do estudante ao realizar uma tarefa acadêmica (Zimmerman e Schunk, 2011).

Nos relatos dos estudantes produzidos antes do início das intervenções, observou-se uma correlação entre autopercepções de desempenho e motivação, confirmando resultados de pesquisas (Costa, 2010; Paiva e Borochovitch, 2010; Martinelli, 2014). Assim, alunos que referenciaram fontes de motivação como interesse individual pela disciplina regulado por motivações intrínsecas (como gostar de estudar matemática ou de fazer contas) ou por valores intrínsecos ligados ao senso de identidade do aluno (como a visão de si mesmo como sendo bom em matemática) também relataram autopercepções positivas de desempenho na disciplina. Já os alunos que referenciaram crenças motivacionais negativas em relação à matemática, relatando baixo interesse pela matéria ou interesse situacional, ligado à uma motivação extrínseca (*e.g.* obtenção de bons resultados acadêmicos) também referenciaram autopercepções negativas de desempenho na disciplina, conforme ilustram os exemplos apresentados no próximo parágrafo. Ao contrário do interesse individual pela tarefa, regulado por motivações intrínsecas e, portanto, mais duradouro, o interesse situacional, regulado por motivações extrínsecas, é circunstancial e, muitas vezes, não se mantém, provocando evasão ou abandono da tarefa (Zimmernan e Schunck, 2011).

Após o início das intervenções, relatos dos alunos que, antes, evidenciavam crenças motivacionais negativas apresentaram mudanças. Além de narrarem maior interesse pela aprendizagem na matemática, esses alunos, após autoavaliarem seu desempenho, demonstraram atribuir o êxito ou não nas tarefas realizadas a fatores controláveis, como o uso de estratégias autorregulatórias, conforme se observa nos excertos a seguir.

> "Não gostava de matemática, mas agora ela é minha amiga. Converso com o problema". (Bia, diário de bordo)

> "Hoje a aula estava boa. No começo, não estava prestando atenção, mas depois comecei a prestar atenção e entendi e vi como é melhor. Acho que estou começando a gostar da matemática". (Vic, diário de bordo)

De acordo Zimmerman (2013), ao contrário de alunos reativos, que atribuem seus erros ou acertos a causas fixas e incontroláveis, como domínio de habilidades, alunos proativos tendem a atribuir seus resultados a causas controláveis, o que gera maior nível de autossatisfação e impulsiona novos esforços para aprender, motivando-os a engajarem-se em atividades futuras.

Entre os fatores aos quais os alunos atribuíram seus resultados após a autoavaliação estão o uso de estratégias autorregulatórias de focalização da atenção, busca de ajuda e estruturação do ambiente e de estratégias de compreensão autorregulada da leitura, como o autoquestionamento do texto, todas modeladas ao longo das intervenções. Esses relatos permitem inferir que a modelação de estratégias autorregulatórias, as instruções sobre sua eficácia e a orientação para metas, realizadas durante as intervenções, geraram resultados motivacionais positivos, aumentando o interesse pela tarefa e os níveis de persistência dos alunos nas atividades, o que vai ao encontro do que prevê a literatura (Zimmerman e Schunk, 2011).

Uso de estratégias autorregulatórias nas aulas de matemática

Embora o foco da pesquisa fosse o ensino de estratégias de compreensão autorregulada da leitura nas aulas de matemática, as intervenções também contemplaram a promoção de outras estratégias de autorregulação da aprendizagem. Assim, um dos objetivos do estudo foi caracterizar seu uso antes e após o início das intervenções.

A maior parte das estratégias referenciadas pelos estudantes antes das intervenções se relacionavam à regulação pessoal e à estruturação do ambiente. São elas: repetição, focalização da atenção, autoinstrução e busca de ajuda. Tratam-se principalmente de estratégias de autocontrole e automonitoração, relacionadas à fase de execução da tarefa. Nas narrativas produzidas durante as intervenções, observou-se que houve um incremento no uso de estratégias de automonitoração e

auto-observação por parte dos alunos, que passaram não apenas a empregá-las com maior frequência, mas também a tomar consciência de sua importância para o aprendizado na matemática.

Foram referenciadas, entre outras, estratégias de regulação pessoal, como focalização da atenção (“Preciso desligar o piloto automático e deixar distrações longe de mim”), gerenciamento do tempo (“Estou com pouco tempo para estudar. Preciso largar o futebol”) e estabelecimento de metas (“Hoje usamos de novo a apostila, vimos nossas metas e aprendemos aonde queremos chegar com a matemática nesse mundo louco”); estratégias relacionadas ao ambiente social, como busca de ajuda (“Senti dificuldade no exercício número 3, mas pedi para a Jana explicar de novo e eu entendi”), estrutura ambiental (“Estou muito cabeça de vento porque o lugar onde estou é muito no fundo e ele só tem gente que conversa. Vou pedir pra me trocar de lugar”) e revisão de dados (“Hoje fiz revisão para a prova de segunda e estou sabendo a matéria”).

Os relatos produzidos nesse momento também trouxeram principalmente fortes indícios do uso de estratégias de autoavaliação, empregadas após a execução da tarefa. Segundo Zimmerman (2013), é nessa última fase que são mobilizados os processos de autorreflexão, quando o estudante analisa as causas dos resultados atingidos e constrói autojulgamentos, que delineiam diferentes níveis de autossatisfação. Observamos, nos diários de alguns desses alunos, que estes fazem uma autoavaliação positiva de suas ações, mostrando bons níveis de autossatisfação e demonstrando autorreações adaptativas, que os guiaram para o uso de estratégias mais eficazes. (e.g., “Comecei a prestar atenção, entendi a matéria e vi como era melhor”, “Não acertei o exercício de prima, mas entendi o que errei”).

Uso de estratégias de compreensão autorregulada da leitura nas aulas de matemática

Na primeira narrativa dos estudantes produzida no diário de aprendizagem, quase não há referências ao uso de estratégias de compreensão leitora como recurso da aprendizagem na matemática. Já após o início das intervenções, observou-se uma maior frequência de declarações referentes ao uso dessas estratégias nos registros das amostras selecionadas. Entre as estratégias mais mencionadas pelos alunos estão a releitura de trechos do enunciado, com a finalidade de esclarecer informações, a focalização da atenção e o autoquestionamento do texto, conforme demonstra o exemplo a seguir.

> “Teve uma vez que estava distraído na hora de ler a tabela, mas no meio da leitura eu percebi o erro e corrigi na hora. Para não errar, eu posso ler o enunciado três vezes, uma para imaginar o que é para fazer, a segunda para ter certeza se estou certo, se estiver certo eu continuo com a ideia, mas se

> estiver errado eu releio mais uma vez para ter uma nova ideia sobre a questão". (Oli, diário de bordo).

A estratégia de autoquestionamento do texto é referenciada com maior frequência nos registros produzidos em abril de 2018, mês em que elas foram o foco das intervenções. Nos diários, os alunos apontam, como estratégias para focalizar a atenção na leitura do enunciado, estabelecer um "diálogo interno", "conversar com o exercício" e "desligar o piloto automático", termos empregados durante o período de modelação dessas estratégias. A apropriação desses termos pelos alunos em suas narrativas são evidências dos reflexos diretos das intervenções nas práticas dos estudantes.

Ao referenciarem as estratégias de compreensão autorregulada da leitura, os alunos também demonstraram mobilizar processos de autorreflexão, avaliando seu desempenho e analisando as causas dos resultados obtidos. Ao atribuírem o fraco desempenho à causas controláveis, como a falta de domínio de estratégias de compreensão autorregulada da leitura, como a focalização da atenção (*e.g.*, "Errei o exercício porque eu não prestei atenção"; "Eu acabei ligando o piloto automático na hora de ler o enunciado") ou a identificação de informações explícitas no texto (e.g., "Tive dificuldade na identificação da meta do problema"), os alunos apresentam, em seguida, autorreações adaptativas: eles reveem seu planejamento estratégico, de modo a incluir essas estratégias como recursos para superar dificuldades na resolução de exercícios e de problemas matemáticos relacionadas à leitura de seus enunciados.

Considerações finais

No presente estudo, os diários de bordo se mostraram eficazes instrumentos de avaliação das estratégias autorregulatórias desenvolvidas pelos alunos, já que permitiu a produção de material empírico significativo para a análise dos reflexos das intervenções relacionados tanto às crenças motivacionais dos estudantes acerca de seu aprendizado na matemática quanto ao uso das estratégias pelos alunos na disciplina antes e após sua modelação.

A análise dos registros realizados nos diários permitiu concluir que a modelação de estratégias autorregulatórias, as instruções sobre sua eficácia e a orientação para metas, realizadas durante as intervenções, aumentaram o interesse pela tarefa e os níveis de persistência dos alunos, gerando crenças motivacionais positivas, além de potencializaram estratégias de automonitoração, auto-observação e autorreflexão dos estudantes. No que concerne ao aprendizado de estratégias de

compreensão autorregulada da leitura, as narrativas trouxeram fortes indícios da potencialização de estratégias de automonitoração da leitura, com destaque para o autoquestionamento do texto.

Nesse sentido, confirmando o que prevê a literatura, os diários de bordo também atuaram na promoção dessas estratégias autorregulatórias, já que se constituíram, ao longo da pesquisa, como um espaço formal para o controle, avaliação e, principalmente, reflexão dos alunos sobre seu desempenho acadêmico, estimulando-os a repensar suas crenças acerca do aprendizado na matemática e a refletirem sobre suas formas particulares de aprender, comparando-as com as novas estratégias de aprendizagem modeladas pela professora e pela pesquisadora.

Diante desses resultados positivos, e da necessidade de oportunizar espaços para que os alunos se constituam como protagonistas na sala de aula, o que passa pela tomada de consciência dos processos de aprendizagem, defende-se a exploração dos diários de bordo em contextos educacionais e de pesquisa em diferentes níveis de ensino.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo.* São Paulo, Edições 70.

Boruchovitch, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional, Vol*. 5, n. 1, p. 19-25.

BrasilL. Ministério da Educação. (2019). *Relatório Brasil no Pisa*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). URL https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf

Costa, A. M. (2007). A importância da Língua Portuguesa na aprendizagem matemática. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

De Corte, E., Mason, L., Verschaffel, L., Depaepe, F. (2011). Self-regulation of mathematical knowledge and skills. In Zimmerman, B. e Schunk, D. (orgs.) *Handbook of self-regulated learning and performance.* New York: Routledge, p. 155-172.

Dionísio, M. L., Pereira, M. C., Viseu, F. A. (2011). A leitura e a escrita no currículo: a presença ausente. *Atos de pesquisa em educação*. Blumenau, *Vol*.1, p. 94-114.

Frison, L. E Boruchovitch, E. (orgs.) (2020). *Autorregulação da aprendizagem*: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Editora Vozes.

Gomes, M. E Boruchovitch, E. (2011). Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos

de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol*. 27, p. 33-42.

Gomes, R. *et al.* (2010). Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: Minayo, M. C. S.; Assis, S. G.; Souza, E. R. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos***:** Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 185-221.

Gonçalves, S. (2016). *Desempenho escolar: relação com estratégias para compreensão autorregulada da leitura e nível de compreensão leitora em crianças do Ensino Fundamental de Fortaleza*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

Hacker, D. Self-regulated comprehension during normal reading. In: Hacker, D. J.; Graesser, A.C. (Eds). *Metacognition in educational theory and practice*. London: Associates Publishers (LEA), 1998, p. 165-191.

Lorensatti, E. (2009). Linguagem Matemática e Língua portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos *Conjectura: filosofia e educação* (UCB), *Vol* 14. p. 89-99. URL http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/17

Lourenço, A. e Paiva, M. (2016). Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. *Ciências & Cognição*, *Vol*. 21, n. 1, p. 33-51.

Martinelli, S. (2014). Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 53, Editora UFPR, p. 201-216.

Paiva, M. E Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. *Psicologia em Estudo*, *Vol*. 15, n.2, p. 235- 244.

Pavanello, M., Lopes, S., Araújo, N. (2011). Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). *Educar em Revista*, Paraná, n. 1, p.125-140.

Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do Testas. Estudar o estudar*. Porto: Porto Editora.

Schmitz, B., Klug, J., Schmidt, M. (2011). Assessing self-regulated learning using diary measures with university students. In: Zimmerman, B., Schunk, D. (eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance.* Nova York: Routledge, Taylor & Francis Group, p. 251-266.

Smole, K., Diniz, M. (2001). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática.* Porto Alegre: Artmed.

Veiga Simão, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In: SILVA, Adélia L. da et al. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais.* Porto: Porto, p. 77-87.

Veiga Simão, A.M. E Frison, L. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, *Vol* 45, p. 2-20.

Zimmerman, B., Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulated Learning and performance.* New York: Routledge, 2011.

Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist,* Vol. *48*, n. 3, p. 135-147. URL https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Linguagem, memória e atenção: aspectos teórico-metodológicos do trabalho com a leitura na Educação Infantil

Language, memory and attention: theoretical-methodological aspects of working with reading in early Childhood Education

Marisa De Souza Cunha Moreira (https://orcid.org/0000-0002-1622-2746)*, Andréia Osti (https://orcid.org/0000-0002-7605-2347)*

* Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Autor de contacto: Marisa De Souza Cunha Moreira, marisa.professora@gmail.com

Resumo

Este texto objetiva discutir as potencialidades da leitura no contexto do trabalho pedagógico voltado ao público infantil que acessa as unidades escolares. Trata-se de uma análise teórico-metodológica de como alguns gêneros literários comumente apresentados nessa etapa da Educação Básica podem ser articulados com elementos relacionados à Psicologia, a saber, as funções psíquicas. Ao discutir a temática proposta, a reflexão abarca como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Propõe-se debater o objeto em pauta, considerando-o como conteúdo potencialmente disparador para a contribuição do desenvolvimento da linguagem, da memória e das possibilidades de motivação para a aprendizagem. Assim, leitura e educação infantil são abordadas como duas unidades que aliadas podem promover o desenvolvimento das funções psíquicas, de modo específico, memória e linguagem e, portanto, a aprendizagem. As pretensões do texto buscam discorrer a respeito de possibilidades de ação pedagógica com a leitura no ambiente escolar, considerando o público-alvo e das potencialidades de um planejamento psicopedagógico que considera também a importância desenvolvimento das funções psíquicas para e aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Psicologia e Educação; Processo de Ensino-Aprendizagem; Leitura; Linguagem.

Abstract

This text aims to discuss the potential of reading in the context of pedagogical work aimed at children who access school units. It is a theoretical-methodological analysis of how some literary genres commonly presented in this stage of Basic Education can be articulated with elements related to Psychology, namely, psychic functions. When discussing the proposed theme, the reflection encompasses the Historical-Cultural Psychology as a theoretical framework. It is proposed to debate the object at hand, considering it as potentially triggering content for the contribution of the development of language, memory and possibilities of motivation for learning. Thus, reading and Early Childhood Education are approached as two units that together can promote the development of psychic functions, specifically, memory and language and, therefore, learning. Therefore, the text's intentions seek to discuss the possibilities of pedagogical action with reading in the school environment, considering the target audience and the potential of a psycho-pedagogical planning that also considers the importance of developing psychic functions for children's learning.

Keywords: Early Childhood Education; Psychology and Education; Teaching-Learning Process; Reading; Language.

O papel da leitura para a humanidade é indiscutível, visto ser ela um produto do desenvolvimento dos seres humanos, enquanto superadores de problemas e criadores de estratégias, instrumentos, recursos, ferramentas e, portanto, produtores de cultura. A leitura pode ser compreendida como um refinamento da linguagem oral que ao se expandir para a linguagem escrita, amplia o desenvolvimento social e cognitivo da mente. Nesse entendimento, a leitura é uma realidade forjada a partir de uma dupla necessidade, a comunicação e o registro, pois advém da linguagem e do pensamento, duas funções psíquicas muito debatidas e investigadas pela Psicologia. De modo especial, neste texto, conforme preanunciado, a discussão empreendida parte dos pressupostos da Escola de Vigotski e assim, ao se referir sobre funções psíquicas, estas fazem parte do processo de formação social da mente (Vigotski, 2007).

A importância da leitura para a sociedade contemporânea é algo difícil de dimensionar ou quantificar, visto ser denominada como sociedade letrada (Geraldi, 2000). Desde o nascimento o ser humano é cercado de referências da linguagem escrita e para decifrá-las necessita compreender o que o material decodificado visa transmitir, portanto, seja fazendo a leitura de imagem ou leitura direta, convertendo texto escrito em texto oral, com autonomia ou com o auxílio de um leitor, o cotidiano está repleto de mensagens escritas que requerem uma compreensão oral, ou seja, impelem o exercício da leitura, da conversão, da compreensão, da aplicação de sentidos e da elaboração de significados.

Sendo a leitura algo presente no cotidiano da maioria das pessoas e das relações sociais, possuindo assim, extrema relevância social, pois é produto da cultura humana, a leitura é sem dúvida um dos conteúdos mais valorosos para a educação escolar, posto que estudiosos debruçam-se a pesquisar leitura e o trabalho com leitura na escola. Kleiman (2004, p. 7), por exemplo, destaca a centralidade da leitura no processo de aprendizagem, ao asseverar que “a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura.”

Estudiosos como Freire (1994), Silva (2008) e Kleiman (2004, 2011) explanam que a leitura é uma atividade cognitiva, ou seja, um ato complexo, que envolve interação e compreensão entre o que está escrito e quem lê. Na mesma direção ao exposto, Jouve (2002) entende a leitura como uma atividade complexa, multifacetada e plural, a qual ocorre em diferentes orientações.

Para Colomer (2007, p. 11) a escola possui como tarefa, no que diz respeito à literatura, “estimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências infantis”, eixos que no

entender deste trabalho, são possíveis desde a Educação Infantil, se houver intencionalidade e estratégias didáticas adequadas.

Método

Este texto objetiva discutir as potencialidades da leitura no contexto do trabalho pedagógico voltado ao público infantil que acessa as unidades escolares. Desse modo, propõe-se a realizar uma análise teórico-metodológica em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido com a leitura na Educação Infantil, de modo mais específico, considerando como alguns gêneros literários comumente apresentados nessa etapa da Educação Básica podem ser articulados com elementos relacionados à Psicologia, a saber, as funções psíquicas. Ao discutir a temática proposta, o procedimento analítico expositivo tem como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, destacando as contribuições de investigadores baseados na Escola de Vygotsky e também os trabalhos desenvolvidos por investigadores do campo da leitura. A partir desses referenciais, propõe-se a discussão da leitura na Educação Infantil, ultrapassando a perspectiva da leitura como atividade fim a que se destina (fruição, conhecimento, lazer etc.), relacionando-a de modo a pensar, articular e planejar momentos de leitura que a compreendam também como atividade meio. Nesse sentido, pretende-se, assim, debater o objeto em pauta, considerando-o como conteúdo potencialmente disparador para a contribuição do desenvolvimento da linguagem, da memória e das possibilidades de motivação para a aprendizagem.

Leitura e linguagem

Um trabalho pedagógico bem orientado tendo como objeto de ensino a leitura pode contribuir, para além da formação de leitores com o desenvolvimento da fala, o que sobremaneira potencializa e qualifica a linguagem e o pensamento, visto que para Vigotski (2007) a linguagem desempenha uma função importante na organização da atividade infantil e, consequentemente, a fala também potencializa as funções comunicativas humanas.

Ao abordar o termo fala, este texto compreende que esta é uma das constituições da linguagem, a qual se desdobra em linguagem oral – falada – e, linguagem escrita – texto materializado – seja manuscrito ou impresso, o qual requer a leitura. Não só a linguagem oral, mas também a linguagem escrita são universos constituintes da formação da mente e consequentemente do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as quais o objeto de análise aqui enfatiza além da própria linguagem, memória e atenção. Na Educação Infantil, sob a

luz da Teoria da Psicologia Histórico-Cultural, deve-se direcionar o trabalho pedagógico com vistas a potencializar o desenvolvimento do público a que se destina. Isso implica em planejamento, estratégias coerentes com a periodização infantil e interação social de qualidade.

O desenvolvimento da linguagem, memória e atenção decorre das possibilidades e situações que requeiram a utilização de tais funções psíquicas superiores. Articular a leitura como objeto de ensino na Educação Infantil, pensando na leitura enquanto atividade meio, proporciona a instrumentalização de desenvolvimento das funções psíquicas, em voga neste texto e, entre outras, também serve de sustentação para um futuro trabalho de alfabetização. Nessa direção, entende-se que atividade meio é uma estratégia com vistas a alcançar outros objetivos. Para Silva (2008, p. 2) "ler é uma atividade-meio que deve estar a serviço de um projeto que perpassa e a ultrapassa."

Uma das possibilidades na Educação Infantil que o trabalho com a leitura literária pode proporcionar em relação à linguagem é a ampliação do vocabulário, a denominação dos objetos e suas respectivas utilidades. A pertinência de atividades que articulem linguagem e a utilização de signos para o público infantil é ressaltada nos estudos realizados por Vigotski (2007), ao ponderar que "signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas". Para além da interação social, proporcionada pelo uso de signos e da linguagem, o autor russo enfatiza que a linguagem, devido suas "funções cognitivas e comunicativas" torna-se "a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais." (Vigotski, 2007, p. 18).

À medida em que a linguagem da criança é desenvolvida, as relações psíquicas são alteradas e, portanto, qualificadas. Vigotski (2007) aponta que quando uma criança se expressa por meio da fala, ela possui "a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica", de tal modo que "pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas e pode agir no presente com a perspectiva do futuro." (Vigotski, 2007, p. 28).

A linguagem qualifica o pensamento, portanto, quando o professor ou a professora planeja um trabalho com a leitura, almejando o incentivo à linguagem e, o planejamento contempla aquilo que a criança consegue desenvolver sozinha e também aquilo que com o auxílio de um adulto ou par mais experiente ela possa realizar, as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem são maiores, pois visam o que está na realidade e na iminência da criança. Lazaretti e Mello (2018, p. 129) endossam o valor do direcionamento da ação docente, no sentido

de assegurar “saltos qualitativos no desenvolvimento da criança” e, por conseguinte, é necessário que “as ações de ensino” sejam “direcionadas para enriquecer o repertório de conhecimento, vivências e experiências das e nas relações humanas”, colaborando para “também produzir novos interesses e motivos para outras esferas de conhecimento da realidade humana, ou seja, os conteúdos de ensino.”

Ao discorrer a respeito do desenvolvimento da fala das crianças, Vigotski (2007) assevera que com o passar dos anos, mudanças nas funções da fala acontecem, portanto, entende-se que a linguagem não se desenvolve naturalmente e sim, porque é requerida com o decorrer das oportunidades, possibilidades, situações e atividades e, desta maneira, altera-se também a estrutura do pensamento e da ação.

> Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocadas e dominada pela atividade. Posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior. (Vigotski, 2007, p. 17).

Leitura, linguagem, memória e atenção: reflexão sobre possibilidades metodológicas

De acordo com Saccomani (2018, p. 87) é possível afirmar que, “ao mesmo tempo que é na e pela atividade que a linguagem se desenvolve, o desenvolvimento dessa função psíquica enriquece a própria atividade da pessoa”, de modo que uma atividade bem orientada beneficiará não somente o desenvolvimento da linguagem como também contribuirá para o desenvolvimento infantil.

Por meio da leitura literária, a professora ou o professor pode planejar, por exemplo, uma sequência didática que contemple: leitura, memorização, recitação trecho a trecho, acompanhando e apontando no texto escrito ou imagético e depois a apresentação final, sem qualquer tipo de apoio impresso, declamando o poema. Da realização da leitura de poemas com a devida entonação, a abertura para que as crianças possam dialogar e socializar os sentidos que atribuem à obra compartilhada com elas, o docente tem a possibilidade de escolher um ou outra quantidade que lhe seja conveniente e pertinente ao grupo e convidar os pequenos a repetirem aqueles versos, por alguns dias. Por exemplo, pode-se escrever o poema em um cartaz grande ou no quadro e apontar cada verso pausadamente, fazendo a leitura e solicitando que os presentes repitam, antes de introduzir o próximo verso.

Constitui-se então, uma ação que parte de um gênero literário que é apresentado às crianças, ampliando-se, desse modo o repertório cultural e, por conseguinte, a linguagem e, ao se propor que um poema (quadrinha, trava-língua ou parlenda) seja decorado para uma apresentação ou jogo de palavras, a atenção e a memória também são requeridas e, portanto, estimuladas e desenvolvidas. De fato, a ampliação do vocabulário, ou seja, do repertório de palavras é um ganho para outras funções psíquicas, exemplificando, Vigotski (2007, p. 27) afirma que por meio das palavras, as quais possuem um caráter indicativo, as crianças iniciam o processo de domínio da atenção, "criando centros estruturais novos dentro da situação percebida." (Vigotski, 2007, p. 27). Ainda segundo o autor russo, a atenção dirigida do ser humano é algo distinta, pois, diferentemente dos outros animais, ao dirigir a atenção a algo, por exemplo, a criança consegue ver, enquanto que os animais veem um objeto e depois prestam atenção.

A articulação entre leitura e memória, pensada a partir dos estudos de Paulo Freire (1994), possibilita o entendimento que a leitura no sentido único de memorização, não é leitura real, fato que corrobora com a premissa que, embora seja importante para o ser humano, a memorização esvaída de sentido, perde sua relevância. Contudo, há que se pontuar que o autor apregoa que a leitura exige estudo, atenção e acrescentamos a isso, a dedicação. Nas palavras do autor brasileiro, ler e estudar exigem seriedade e curiosidade rumo à compreensão, visto que: "um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado" e para interpretar não se pode ler "sem atenção, sem curiosidade; se desistimos da leitura quando encontramos a primeira dificuldade." (Freire, 1994, p. 59).

Outra possiblidade para o trabalho pedagógico envolvendo não somente a linguagem, como da mesma forma a atenção e a memória, é demonstrar às crianças que recitar um poema sem a presença do material escrito em mãos, constitui-se um jogo, composto por diversas etapas: conhecer o texto, afeiçoar-se à ele, e introjetá-lo em nossos pensamentos, para isso, recursos mnemônicos são necessários: repetir, começar verso por verso até ter todo o poema memorizado e, a finalização consiste em conseguir concluir o jogo, declamando o poema com fluência e tranquilidade. Essas etapas vão requerer atenção, linguagem e memória, funções que serão requeridas ao longo do processo que se iniciou com a leitura, primeiro por fruição – atividade fim -, depois com o ler para aprender – atividade meio – para a declamação ou sarau.

Percebe-se então, que embora as funções psíquicas não configurem o conjunto de conteúdos e atividades principais elencados nos currículos escolares, estas constituem como

atividades secundárias, visto que aos se realizar uma leitura, seja como atividade meio ou como atividade fim, tal momento irá requerer a atenção dos participantes da roda de leitura e, dependendo do desdobramento da atividade, a memória. Destaca-se que se a leitura for destinada e preparada como atividade fim, a saber: por prazer, fruição e estética, mesmo assim, as funções psíquicas serão requeridas, de modo especial, a linguagem.

Igualmente, uma outra opção de proposta didática-metodológica que contemple a leitura e o desenvolvimento da linguagem, atenção e memória de crianças da Educação Infantil pode ser concretizada por meio do reconto de histórias. A professora ou professor partirá da referência de ler, por exemplo, contos, selecionar e constituir um acervo literário de qualidade, o que significa livros que possuam boas narrativas, vocabulário enriquecido, ou seja, com encadeamento de ideias que não sejam reduzidas, tampouco infantilizadas ao extremo e, assim, bem escrito e ilustrado, cujas obras apresentem e conciliem textos verbais e não verbais, dialogando entre si com coerência e coesão e, que preferencialmente sejam clássicas, para que as crianças, desde cedo, tenham acesso àquilo que há de mais elevado produzido culturalmente.

De posse de um acervo que possua elementos importantes para o trabalho com a leitura literária, o professor reúne a sua classe e apresenta os livros, promovendo que sejam manuseados, as primeiras impressões socializadas e que os pequenos possam realizar leituras individuais (mesmo não lendo convencionalmente) e compartilhadas. Depois, propor uma leitura na íntegra, sendo o educador, o leitor. Antes de iniciar o processo de leitura para a turma, o professor terá selecionado previamente algumas estratégias para apresentar esta outra proposta, tais como: comunicar aos pequenos que eles participarão de uma brincadeira de reconto de histórias e com isso, primeiramente todos irão conhecer o livro, que será lido por ele e combinará que nos próximos dias, a história será relida; em outra ocasião, somente as imagens serão retomadas e, posteriormente, o texto será rememorado somente pelas crianças.

Tal ação, de modo mais estruturado, após a realização coletiva, também é indicada para momentos individuais, nos quais cada professor poderá avaliar se a criança conseguiu se apropriar do texto literário, atribuiu sentido, consegue compartilhá-lo por meio da linguagem oral, o que ela reproduz do texto, ou seja, aquilo que foi mais interessante ou marcante para ela e, portanto, por meio da atenção foi internalizado, ou seja, memorizado etc. É importante destacar, mais uma vez, o papel da linguagem, posto que “a memória do ser humano também se transforma pela apropriação da linguagem”, conforme atesta Saccomani (2018, p. 106).

Discussão

Apresentar situações nas quais as crianças teceram a história já lida pelo professor, exige também que os pequenos possam estruturar a comunicação, portanto, requer uma organização que transmita o encadeamento da história que será recontada aos colegas. Desse modo, a linguagem e todo complexo cognitivo voltam-se para o planejamento da ação da atividade do reconto, o que colabora para o desenvolvimento infantil. Na visão de Vigotski, "a atividade intelectual verbal" é concebida "como uma série de estágios nos quais as funções emocionais e comunicativas da fala são ampliadas pelo acréscimo da função planejadora", fato que proporciona à criança adquirir "a capacidade de engajar-se em operações complexas dentro de um universo temporal." (Vigotski, 2007, p. 17).

O reconto é sobremaneira a articulação entre linguagem escrita pelo autor ou autora do texto e a linguagem verbal que a criança, após ouvir a leitura, apoiada no que sobressaiu dessa relação interativa entre autor, livro, ledor e leitores, vai constituir como um texto oral com finalidade escrita, por exemplo, se o professor registrar o que a criança disser. De acordo com Vigotski (2007, p. 17), "as palavras podem moldar uma atividade dentro de determinada estrutura", e neste caso, tal estrutura "pode, por sua vez, ser mudada e reformada quando as crianças aprendem a usar a linguagem de um modo que lhes permita ir além das experiências prévias ao planejar uma ação futura". (Vigotski, 2007, p. 17).

Outras variações para a situação do reconto são a título de ilustração, após toda a sequência que envolve a apresentação do conto, a leitura do texto verbal e não-verbal, a leitura somente apoiada no texto não-verbal e a recapitulação sem apoio do livro. É possível que a professora ou professor, proponha que uma criança comece o reconto e decida o ponto em que gostaria de suspender a história, possibilitando que algum colega dê continuidade, ou ainda, o educador inicia o conto e convida alguém para dar sequência à história.

Enfim, diferentes estratégias metodológicas são pertinentes assim como também, propor o reconto a partir das imagens da obra, e dessa maneira, o livro será o instrumento, portador e repleto de signos, por meio do qual a linguagem irá se apoiar para realizar a atividade proposta. Vigotski (2007) expondo sobre o desencadeamento do exercício de uma atividade, esclarece que uma atividade pode engendrar outra, tendo os signos como representação. De acordo com o autor, assim como ocorre com a memória e a atenção, "a inclusão de signos na percepção temporal não leva a um simples alongamento da operação no tempo; mais do que isso, cria as condições para o

desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro". (Vigotski, 2007, p. 29). Assim, possibilitar situações pedagógicas nas quais as crianças possam utilizar signos para representar algo, por exemplo, as imagens como apoio para recuperar o trecho de uma história, objetos para se apoiar enquanto realiza o reconto, fantoches e materiais diversos, são elementos que servirão de sustentação para a memória que também auxiliará, dando suporte à linguagem oral.

A proposta do reconto, seja coletivo ou individual, traz consigo algumas potências: da leitura como meio, do desenvolvimento de habilidades pertinentes à faixa etária compreendida pela Educação Infantil, do brincar com as palavras e as ideias, das múltiplas possiblidades de atribuir sentido ao que é lido/ouvido. Desde a imaginação, como a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória e até o estímulo para a aguçar a vontade de ler (leitura fim) são aspectos teórico-metodológicos que este texto apresenta como viáveis para o trabalho pedagógico com crianças pequenas na escola. Segundo Vigotski (2077, p. 28), "através de formulações verbais de situações e atividades passadas", ou seja, pela linguagem, "a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza, com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos", o que equivale a dizer que o pensamento e linguagem unem-se com vistas a alcançar uma intenção, trata-se da mobilização de funções cognitivas com destino a um fim.

Tais proposições trazem no seu bojo uma concepção de que as atividades propostas às crianças permeiem e tenham como ponto de partida o lúdico que por meio de intervenções do professor, torna-se uma atividade de caráter qualificado, o que significa dizer que a ação docente não somente acompanha o que as crianças fazem, como mero espectador, mas participa, medeia, lança questionamentos, problematiza, propõe desdobramentos, auxilia, retoma e avança, de acordo com as circunstâncias, com respeito e clareza de seu papel. Nesse sentido, Vigotski (2007, p. 19) discorre que a criança aprende a planejar não só verbalmente, mas mentalmente, à medida em que possui experiências que se repetem e assim, "ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto", o que corrobora, ao se pensar na educação escolar, na intervenção e participação do professor.

A perspectiva da Escola de Vigotski aponta que a atividade é de suma importância para a vida e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, é plausível compreender que uma atividade na Educação Infantil tem um papel de contributo não somente para o início da experiência escolar

bem como a interação e socialização entre os pequenos, mas também para o desenvolvimento global de cada criança.

Vigotski destaca a linguagem como função contribuidora para a percepção, ao mencionar que “há tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem”, enfatizando que “elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente”, de modo integral, enquanto que a fala demanda um processo sequencial, de modo que “os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica. (Vigotski, 2007, p. 23). Isso reforça o quanto a linguagem é imprescindível, tanto para a relação social como para o desenvolvimento das estruturas de pensamento, o que equivale a dizer que a fala qualifica o pensamento.

Considerações

Ter a dimensão da potencialidade de que diferentes funções psicológicas são demandadas em uma proposta educativa na Educação Infantil significa que é possível a articulação entre Pedagogia e Psicologia em prol de uma educação escolar que contemple as necessidades educativas de seu público, com estratégias pertinentes e coerentes com o que é estabelecido para cada segmento atendido por essa modalidade de educação.

A leitura e o modo como a estrutura do trabalho pedagógico é realizado em torno dela, contemplam direta ou indiretamente as funções psicológicas. Partindo do exposto por Vigotski (2007), entende-se que ao se recuperar um trecho de um conto, ao declamar um poema, ao representar as falas de personagens, a linguagem, a atenção e a memória são requeridas e expandidas. No caso da memória infantil, a operação dá-se não somente em relação ao “passado como, também, transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente.” (Vigotski, 2007, p. 29).

Embora Cunha (2014, p. 48) tenha postulado diretamente a respeito do leitor, ou seja, daquele que lê com autonomia, compreende-se, também neste contexto, em relação à leitura na Educação Infantil (quando ainda muitas crianças não leem de modo convencional), que de modo igual como a autora expressa sobre a questão do leitor, a leitura é capaz de instigar e possibilitar que sentidos sejam produzidos e promover diálogos com os textos, “com os intertextos e com o contexto, ativando sua biblioteca interna, sem repouso”. Desse modo, endossa-se a perspectiva de uma ação pedagógica contemplando a leitura e suas infinitas possibilidades, almejando o desenvolvimento cultural e psíquico infantil.

Este texto buscou abordar a leitura e a Educação Infantil como duas unidades que aliadas podem promover o desenvolvimento das funções psíquicas, de modo específico, linguagem, memória e atenção e, portanto, a aprendizagem. Nesse sentido, ao se efetivar um trabalho pedagógico que envolva critérios como intencionalidade, planejamento e intervenção com atividades pertinentes que estimulam as funções psíquicas, aumentam-se as oportunidades para o desenvolvimento da criança. Concorda-se, pois, com Lazaretti e Mello (2018) que uma ação didática e, neste caso, psicopedagógica na Educação Infantil, requer planejamento, intencionalidade e compromisso com um ensino que contemple a dimensão social humana, colaborando para a emancipação dos sujeitos.

Referências

Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola.* Editora Global.

Cunha, B. R. R.(2014). Leitura e literatura no mundo da escola. *Revista Literatura em Debate*, *Volume* 8, p. 42-51. http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/1602

Freire, P. (1994). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Editora Cortez.

Geraldi, J. W. (2000). Culturas orais em sociedades letradas. *Educação & Sociedade, Número* 73, p. 100-108. https://www.scielo.br/j/es/a/dkPxRsCdTPQv4HZqQg9hKnk/?format=pdf&lang=pt

Jouve, V. (2002). *A leitura.* Editora UNESP.

Kleiman, A. (2004) *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da Leitura*. Pontes Editores.

Kleiman, A. (2011) *Leitura: ensino e pesquisa.* Pontes Editores.

Lazaretti, L. M.; Mello, M. A. Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: Pasqualini, J. C.; Teixeira, L.A. & Agudo, M. M. *Pedagogia histórico–crítica: legado e perspectivas.* Navegando Publicações (p.117-133).

Saccomani, M. C. da Silva. (2018) *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.* Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Tese.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Editora Martins Fontes.

Silva, E. T. (2008). *Unidades de leitura – trilogia pedagógica.* Editora Autores Associados.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O planetário de Parnamirim/RN como espaço de educação não formal e de memória

The planetarium of Parnamirim/RN as a space for non-formal education and memory

Nadja Maria de Lima Costa (https://orcid.org/0000-0002-7497-8576) *, Fabiana Maciel do Nascimento (https://orcid.org/0000-0002-5070-3842) *, Jayce Clídia Silva do Nascimento (https://orcid.org/0000-0001-7328-9122)*, Jeferson Gustavo Silva Guardiano (https://orcid.org/0000-0003-3949-3132)*

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN),

Resumo

Este artigo discute planetários como ambientes de educação não formal e de memória, considerando-os aliados da educação básica, da cultura e do ensino de ciências. Valoriza a articulação entre espaços multidisciplinares e a sociedade. Decorrente de investigação de licenciandos em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), objetiva compreender a importância do planetário fixo de Parnamirim/RN, sua ambiência educativa e contribuição para a memória da ciência, enquanto primeiro planetário do Estado e terceiro do Nordeste brasileiro. Metodologicamente, recorremos a referenciais teóricos sobre educação formal e não formal, entrelaçando-os ao conceito de lugar de memória. Analisamos a importância dos espaços educativos não formais como coadjuvantes do ensino formal com destaque aos modos de contribuição do Planetário de Parnamirim/RN para a ciência, visando propagar esta instituição e seu papel pedagógico para a memória científica e realização de práticas educativas. O estudo caracteriza-se como investigação descritiva, de abordagem qualitativa, utilizando-se de pesquisa documental, referenciais bibliográficos, enquete por questionário, entrevista e visita de campo. Dos resultados alcançados, elencamos a construção de um referencial atualizado sobre a importância deste equipamento técnico-científico para a localidade e adjacências, além de ressaltar seu relevante papel educativo para estudantes, educadores e formação científica em geral, nomeadamente em astronomia e cosmologia, ciências da natureza, geografia, meio ambiente, dentre outras áreas. Sobretudo, o estudo revela necessidades e possibilidades de difusão do planetário de Parnamirim/RN, enquanto lugar de educação e de memórias científica e cultural na localidade e para além dela.

Palavras-chave: educação não formal; planetário de Parnamirim/RN; lugares de memória.

Abstract

This article discusses planetariums as non-formal education and memory environments, considering them as allies of basic education, culture and science teaching. It values the articulation between multidisciplinary spaces and society. Resulting from research by undergraduates in Geography at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), it aims to understand the importance of the fixed planetarium in Parnamirim / RN, its educational environment and contribution to the memory of science, as the first planetary of the State and third of the Brazilian Northeast. Methodologically, we resorted to theoretical references on formal and non-formal education, intertwining them with the concept of memory place. We analyze the importance of non-formal educational spaces as supporting formal education, highlighting the ways in which the Planetarium of Parnamirim / RN contributes to science, propagating this institution and its pedagogical role for scientific memory and carrying out educational practices. The study is denounced as a descriptive investigation, with a qualitative approach, using documental research, bibliographic references, a survey by questionnaire, interview and field visit. From the results achieved, we list the construction of an updated reference on the importance of this technical-scientific equipment for the locality and surroundings, in addition to highlighting its relevant educational role for students, educators and general scientific training, namely in astronomy and cosmology, natural sciences , geography, environment, among other areas. Above all, the study, revelation and possibilities of dissemination of the planetarium of Parnamirim/RN, as a place of education and scientific and cultural memories in the locality and beyond.

Keywords: non-formal education, Planetarium of Parnamirim; memories places

Planetários são espaços especificamente projetados para simular o céu estrelado noturno e diurno em diferentes locais de observação e em diversas épocas do ano, buscando a maior semelhança com a realidade em uma junção de imagens, sonorização e efeitos especiais. O seu principal objetivo é ensinar e difundir os conhecimentos da Astronomia à medida que transita interdisciplinarmente em outras ciências como Física, Matemática, Química ou Biologia, ciências humanas e as artes. Tem a capacidade de explorar, sem fronteiras e de modo natural, áreas e disciplinas de conhecimentos diversificados que o ensino tradicional passou a separar.

Assim, afirma-se que um planetário tem o potencial de difundir a ciência em geral, transformando-se em um equipamento didático-pedagógico para difusão interdisciplinar de vários ramos do conhecimento humano. Reveste-se de capacidades tanto para a difusão científica quanto para o desenvolvimento de atividades culturais, realização de práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Dois principais fatores de contribuição para a aprendizagem dizem respeito ao lugar e às relações metodológicas onde ela acontece. De acordo com Romanzini e Batista, os planetários são instituições técnico-científicas comparados a ambientes de aprendizagem por livre escolha. Compreendem espaços de educação não formal, realizada fora da escola e que proporcionam condições inovadoras de aprendizagens, a partir de interações científicas: “Eles são caracterizados por sua estrutura técnico-científica; desta forma pode-se considerar como instituições os ambientes como Museus, Centros de Ciências, Planetários, Zoológicos, Observatórios, entre outros, que possuem uma equipe capacitada para o atendimento ao público.” (Romanzini & Batista, 2009, p.4).

O objetivo central deste estudo é compreender a importância do espaço educativo não formal como coadjuvante do ensino formal, destacando-se a compreensão acerca de planetários enquanto lugar de memória e a sua contribuição para processos de aprendizagem e a difusão da ciência. Especificamente, realçaremos a contribuição do planetário de Parnamirim-RN para a preservação da memória científica, bem como alguns desafios concernentes a este contexto.

Espaços não formais e sua importância para educação

Castellar (2010), menciona que o ensino tradicional consiste em estratégias que se restringem praticamente à transmissão verbal dos conteúdos disciplinares, levando em consideração os saberes dos professores constituídos pelas experiências e crenças que comportam o contexto escolar. Para quebrar esse paradigma, os espaços não formais contribuem como aliados da educação tradicional sistematizada “formal”, tornando a mediação dos conteúdos e dos livros

didáticos em processo mais compreensível, a fim de que o aluno obtenha maior êxito na articulação entre teoria e prática. É importante ressaltar que os espaços não formais são também diferentes dos espaços que promovem a educação "informal", ou seja, divergem da educação que obtemos por meio da convivência com familiares, amigos e pessoas próximas.

Conforme Jacobucci (2008), os pesquisadores em educação e professores de diversas formações, utilizam o termo não formal para se referir aos espaços não escolares, desde que sejam utilizados para desenvolver atividades educativas. Caracteriza que os espaços não formais para a prática educativa podem ser a céu aberto como, por exemplo: o pátio da escola, a rua da escola, uma praça, um parque ecológico, uma praia; qualquer atividade ao ar livre que possua uma atividade de caráter educacional.

No entanto, o espaço educativo não formal fechado, compreende museus, planetários, fábricas, indústrias, cinemas, teatros e qualquer outro. Sendo assim, "Considerar a aprendizagem como processo supõe contemplar espaços para além dos escolares, ou seja, realizar atividades que envolvam conteúdos, mas em espaços não formais, como o zoológico, a praça, o museu, o entorno da escola ou mesmo em outros espaços" (Castellar, 2010, p.246). Tal extrapolação dos procedimentos tradicionais, recorrendo-se a elementos das vivências e da cultura, sem dúvidas, ampliam as possibilidades de aprendizagens, exploram o universo da criatividade, do estabelecimento de relações entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios, resultando em aprendizagens significativas em qualquer nível ou série escolar.

Os estudos de Back e Günzel (2017) apontam a importância do espaço não formal para o ensino de Ciências em diferentes abordagens e contextos. Destacando três importantes categorias de contribuição ao processo de ensino e aprendizagem, quais sejam: motivação, complementação e contextualização. Realçam ainda, que essas três categorias evidenciadas nos espaços não formais não são excludentes, mas aglutinam-se uma à outra, no sentido de ampliar a participação do aluno na construção e na significação dos conhecimentos.

Para elucidar a importância dos espaços não formais para a educação, apontamos Gadotti (2005, p.3) ao afirmar que estes "designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados". Nesse sentido, salientamos a necessária articulação entre educação formal e não formal nos processos de ensino e de aprendizagem.

O planetário de Parnamirim/RN como espaço de memória

De acordo com Araújo (2017, as cited in Nora,1993), o conceito de lugar de memória foi cunhado por Pierre Nora ao atribuir "lugar de memória" aos museus, escolas, fundações, culturais, ruínas, conjuntos arquitetônicos, agremiações, clubes, arquivos, centros de documentações dentre outros, criados por diferentes sociedades que ultrapassaram o tempo para contar a história. É por meio destes espaços e destes materiais que refletimos e encontramos algumas respostas para questionamentos da atualidade tais como: a nossa origem e a origem do universo ocupam centralidade neste debate.

Segundo Steiner (2006), em seu ensaio sobre “a origem do universo” em algumas épocas A.C e D.C o homem procurou por meio da antropologia e cosmologia resposta sobre sua origem, muitas vezes embasadas nos hábitos, mitos, filosofias e religiões. No mesmo ensaio, Steiner (2006) aponta que séculos à frente, 400 e 350 AC os gregos, por meio do sofisticado método geométrico e o pensamento filosófico, já cogitavam um universo esférico em um modelo geocêntrico no qual a terra encontrava-se circundada por objeto celeste.

Ainda conforme o autor, em 1510, surge Nicolau Copérnico com sua obra “Commentariolus” na qual descreve o modelo heliocêntrico, no entanto, a obra circulou anonimamente, visto que previa o impacto que causaria na época devido o poder da igreja, pois tirar o homem do centro do universo não era visto com bons olhos. Com o progresso científico e tecnológico ao passar dos séculos, ocorrem novas descobertas como: as galáxias, a teoria do Big Bang, a confirmação da teoria do Big Bang, inflação, matéria escura e energia escura (Steiner, 2006).

Para Falcão (2009) os planetários contribuem significativamente para a memória científica, à medida que registram e recorrem às descobertas centrais da ciência astronômica, bem como promovem inclusão social ao tempo que tornam o conhecimento acessível e disseminam a conscientização ambiental ao nos fazer refletir sobre os cuidados, posturas e valores que devemos adotar em relação ao nosso lugar “Terra”.

Embora os planetários sejam valiosos instrumentos didáticos, os programas não são necessariamente aulas. Na maioria das vezes, as informações são transmitidas de forma lúdica, exposições, palestras, roda de conversa e outras estratégias combinando educação científica, tecnológica e entretenimento. As sessões são conduzidas por um profissional chamado planetarista

que, além de operar o planetário, é também o mediador entre o conhecimento científico e o público. As apresentações podem ser a viva voz ou gravadas.

De modo bem recorrente, nas atividades cotidianas de um planetário são discutidos temas específicos e pontuais como eclipses previstas, notícia sobre fenômenos astronômicos recentes, cursos de instrumentação ou pode abordar o céu noturno, constelações. Uma boa opção de visitas guiadas e passeio para público de instituições de ensino, grupos de jovens e idosos e interessados em astronomia e na cosmologia.

Nessa perspectiva, concebeu-se o planetário fixo de Parnamirim/RN, situado na Avenida Castor Vieira Régis, s/n, no bairro Cohabinal, em Parnamirim/RN, teve sua inauguração em 2008. É vinculado administrativamente, à Secretaria Municipal de educaçãoda localidade e, atualmente ocupa a posição de primeiro do Rio Grande do Norte e terceiro do Nordeste. Constitui-se em um equipamento de difusão da ciência, espaço pedagógico, além de destinar-se a lugar de visitação turística e/ou turismo pedagógico. Configura-se em ambiente científico que busca promover educação e cultura por meio da Astronomia. Este espaço conta com capacidade para 59 pessoas, possui um atualizado aparato tecnológico, uma cúpula, computadores, projetores dentre outros equipamentos destinados às visualizações e interações por seus visitantes.

Além disso, no contexto de espaço de memórias, o planetário de Parnamirim/RN se configura como um “lugar de memória” que educa, pois podemos vê-lo como um guardião do conhecimento, no qual as histórias contadas, as práticas realizadas e narrativas registradas neste espaço resguarda e difunde conhecimentos científicos e contribuem para preservar o legado das decobertas em ciências determinantes na história da humanidade e em todos as descobertas tecnológicas . De certa forma, lugares dessa natureza consolidam um registro histórico e ajudam na reconstrução da memória, essa que é um fenômeno sempre atual, que vive em um elo no eterno presente e materializa a representação do passado (Nora, 1993).

De acordo com as experiências registradas, o planetário fixo de Parnamirim/RN tem a potencialidade de ser considerado excelente espaço multidisciplinar de conhecimento, visto que nele pode-se interligar assuntos de áreas como Física, Geografia, Artes, Matemática, Música, História, Química, dentre outras áreas da ciência e tecnologia. Nessa direção, este equipamento urbano realiza as sessões na cúpula, que consistem de apresentações em que se utiliza o projetor de estrelas e vários outros projetores auxiliares, procurando reproduzir fenômenos astronômicos.

Vale ressaltar que, durante a pandemia da COVID-19 e o necessário isolamento social, o planetário de Parnamirim/RN fechou suas portas para visitação, mas permanece com atendimento virtual de tira dúvidas por email ou telefone e via redes sociais, bem como encontra-se produzindo vídeos e documentários sobre fenômenos astronômicos relevantes no momento, cuja disponibilização será em momento posterior. O planetário de Parnamirim/RN continua seus trabalhos de forma híbrida, conquistando vários internautas através do sistema on-line.

Mediante a concepção predominante, as finalidades e metodologias de funcionamento do planetário fixo de Parnamirim/RN, pode-se inferir que as contribuições científicas e o acompanhamento das transformações do universo no decorrer dos séculos, poderão sempre dialogar com a sociedade, sob o olhar de espaço de memória.

A importância do planetário fixo de Parnamirim- RN para a educação básica local e sua contribuição para a sociedade

De acordo com a planetarista e diretora geral do planetário fixo de Parnamirim/RN, "Wanessa Dantas", os planetários têm em sua base conceitos científicos que abrange a astronomia e a cosmologia dos quais várias disciplinas escolares do ensino básico estão interligadas no que tange ao conhecimento sobre o "universo".

Segundo a diretora, no planetário, as práticas geralmente são realizadas neste campo da educação não formal, consistem em ofertar sessões para escolas, universidades e grupos de diversas idades, com agendamento prévio. Horários de segunda à sexta pela manhã às 9h e 10h e durante a tarde às 14h e 15h. Também oferecemos sessões abertas ao público. Nesta vertente, realiza-se um "turismo pedagógico" no qual cada público é direcionado a uma sessão distinta com uma linguagem específica, respeitando a faixa etária e a assimilação cognitiva do grupo em questão.

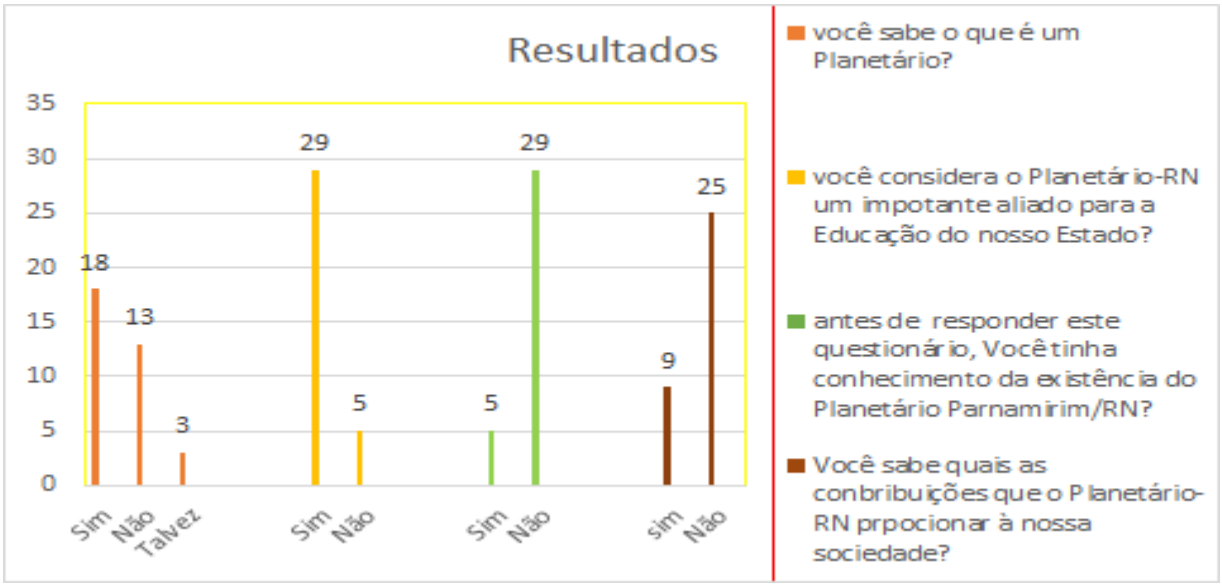
A diretora reforça que, ao se tratar especificamente de grupos de alunos para a visitação do espaço, é importante o agendamento prévio por parte dos professores ou coordenadores pedagógicos, como também informar os conteúdos que estão sendo trabalhados, diante disso os organizadores planejarão sessões adequadas aos conteúdos abordados em sala de aula. Antes do início das sessões, ocorre uma apresentação sobre o planetário destacando suas finalidades e funcionamento. Ao final dos trabalhos, a planetarista realiza uma palestra com interação e abertura a possíveis esclarecimentos relativos ao espaço e às apresentações temáticas ministradas no próprio planetário.

Como se observa, além dos planetários disponibilizarem materiais de alta tecnologias que não estão disponíveis na rede de ensino básico público, promovem o conhecimento da astronomia e cosmologia, de forma lúdica e acessível. Tais práticas contribuem para aprendizagens significativas por meio da vivência e para além dos conteúdos impressos nos livros; promove também a difusão científica à sociedade de forma acessível e democratizada por meio da gratuidade para alunos da rede de ensino municipal local de Parnamirim/RN, pela prática de sessões para surdos e pelo estabelecimento de parceria para arrecadar alimentos para doações em sessões beneficentes. A partir da enquete feita à população de Parnamirim/RN e grande Natal, obtivemos resultados provocadores de reflexão. No gráfico a seguir, apresentamos alguns resultados da problematização posta a estudantes e população em geral. Os dados esboçam alguns reflexos do planetário de Parnamirim RN sobre a sociedade.

Para analisarmos o conhecimento da comunidade em geral e escolar a respeito do planetário de Parnamirim/RN, aplicamos um questionário constituído de questões abordando aspectos como: a existência do planetário em nosso Estado; a importância do planetário para educação básica e seu valor para sociedade em geral. Quanto à difusão e importância deste equipamento, explicitamos o contexto mediante os dados do gráfico abaixo.

Figura 1

Difusão e importância do planetário de Parnamirim/RN



Fonte: Própria (2021)

Os resultados do estudo, nos revelam a notória lacuna na compreensão do Planetário de Parnamirim/RN como um espaço de educação não formal ainda desconhecido pelo público local, pois ao analisarmos os dados a respeito de "Quem sabe sobre a existência de um planetário no estado do RN", vemos que cerca de 55,9 % não sabiam da existência do planetário antes de responder ao questionário e 44% conheciam. Nessa perspectiva do desconhecimento, observamos que das 34 pessoas entrevistadas 52,9%, afirmam saber o que é um planetário, 38,2%, diz não saber e 8,8%, responderam talvez, ou seja, os participantes desta pesquisa, em sua maioria, sabem o que é um planetário, mas não sabem da existência de um, em seu Estado. Importante destacar que o presente estudo, em sua fase investigativa, já contribuiu para o conhecimento da comunidade a respeito do planetário fixo de Parnamirim/RN.

Em relação a importância do planetário para a educação do estado do Rio Grande do Norte, 85,3% afirmam que os planetários são importantes aliados no processo de construção do conhecimento para além da escola e, 14,7% responderam que não consideram o planetário de Parnamirim/RN como uma ferramenta que ajuda na educação.

Sobre a contribuição do planetário de Parnamirim/RN para a sociedade, cerca 73,5% ainda não têm ciência da contribuição deste espaço para a sociedade como um todo e, 26,5% afirma saber e argumentam ainda, que esse espaço pode colaborar para o estímulo aos estudos ligados a geografia e a astronomia, além de servir com uma extensão da sala de aula. Alguns reclamam da falta de divulgação e da ausência de projetos de incentivo ao planetário. Nesse contexto, reafirmamos a importância da divulgação desse local de educação e de disseminação da ciência e tecnologia.

Considerações finais

Diante da pesquisa realizada, torna-se notório os apontamentos positivos sobre espaços educativos não formais. Em particular, têm relevância os planetários em sua atuação e concepção não formal e como grandes aliados no ensino das ciências na educação básica, tendo em vista a existência de uma infraestrutura científica e tecnológica jamais disponível nas escolas de educação básica, sejam elas de natureza pública ou privada.

Com todo o aparato científico, aliado ao conjunto de atividades, realça-se a robusta contribuição didático-pedagógica dos planetários, facilitando a mediação e o processo cognitivo de aprendizagem na articulação entre teoria e prática. As experiências científicas vivenciadas em

um planetário são inegavelmente superiores aos recursos tradicionais dos livros didáticos e das propostas convencionais no ambiente formal de ensino e aprendizagem.

Ficou patente o desconhecimento da comunidade local acerca do planetário fixo de Parnamirim/RN, de sua existência e do potencial pedagógico deste equipamento urbano. Evidenciou-se ainda, o desconhecimento da função social dos planetários para a comunidade no que tange a acessibilidade ao saber científico e sua interação com a memória científica. Embora muitos revelem o desconhecimento sobre os planetários, a maioria infere a sua importância como aliado no ensino relativo aos planetas e à astronomia.

O estudo realça a função social própria dos planetários enquanto espaços de conhecimento e de educação científica e tecnológica não são restritos a serem coadjuvantes à educação básica. A cada dia, reafirmam-se como espaços de democratização e difusão do pensamento científico com baixo custo de acessibilidade, bem como específico lugar de contar e preservar a memória científica, cujas modificações são constantes e permeiam gerações.

Por fim, vale destacar que, durante a pandemia, o planetário de Parnamirim/RN não denegou sua função educativa e social. Contudo, para dar sua contribuição no difícil contexto de isolamento social, se adaptou a outros meios de comunicação, recorrendo às plataformas virtuais e redes sociais difundindo conhecimentos, curiosidades e discussões sobre o universo.

Referências

Araújo, H. M. (2017). *Educar através da(s) memória(s)*. e-mosaico, 6, 214-225. https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e mosaicos/article/view/30260/21462

Back, D., & Günzel, R. E. (2017). Educação em espaços não formais no Ensino de Ciências. http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1066-1.pdf

Castellar, S.M.V. (2011). *Mudança na prática docente: a aprendizagem em espaços não-formais*. Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio, *2*, 69-92. http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/15.pdf

Falcão, D. (2009). A divulgação da astronomia em observatórios e planetários no Brasil. http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n112/a09n112.pdf

Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/não-formal*. Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant, 1-11.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf

Jacobucci, D. F. C. (2008). *Contribuição dos espaços não formais de educação para a formação da cultura ciêntifica*. Em extensão, 7(1-5), 55-66. http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390/10860

Nora. P. (1993). *Entre Memória e História: A problemática dos lugares.* https://www.academia.edu/38140976/A_Entre_Mem%C3%B3ria_e_Hist%C3%B3ria_A_problem%C3%A1tica_dos_lugares_Pierre_Nora.PDF

Romanzini, J., & Batista, I. D. L. (2009). Os planetários como ambientes não-formais para o ensino de ciências. http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1066-1.pdf

Steiner, J. E. (2006). A origem do universo e do homem. *Estudos Avançados*, *20*(58), 231-248. https://www.scielo.br/j/ea/a/L4Cn5NyczfTBhdxTDsr4Kng/?format=pdf&lang=pt

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Contextos de ensino das ciências e metacognição

Science Teaching Contexts and Metacognitive Development

Jorge Gonçalves (0000-0001-9606-6212)*, Margarida Alves Martins (0000-0002-2773-1634*

* Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário

Autor de contacto: Jorge Gonçalves, jorge.odsg@gmail.com

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi avaliar se um contexto de ensino das ciências em que os alunos foram envolvidos em atividades de investigação favoreceu o desenvolvimento da sua metacognição de forma mais significativa do que um contexto de ensino tradicional. Participaram 54 alunos do 8º ano de uma escola em Portugal, no âmbito da disciplina de Ciências Físico-químicas. O grupo experimental participou em atividades de investigação e o grupo de controlo num contexto de ensino tradicional. Os grupos eram equivalentes quanto ao desenvolvimento cognitivo e sucesso académico. O desenvolvimento metacognitivo dos alunos foi avaliado num pré-teste e num pós-teste, usando um instrumento validado para estudantes portugueses, o Inventário da Consciência Metacognitiva. Os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas no desenvolvimento metacognitivo entre os dois grupos, tendo os alunos do grupo experimental melhores resultados, o que sugere a importância do desenvolvimento de atividades de investigação no ensino das Ciências.

Palavras-chave: metacognição, avaliação, ensino das ciências.

Abstract

The aim of this research was to evaluate if a context of science education in which students were involved in research activities favored the development of their metacognition in a more meaningful way than a traditional teaching context. Fifty-four students from the 8th year of a school in Portugal participated in the discipline of Physical-Chemical Sciences. The experimental group participated in inquiry activities and the control group in a traditional teaching context. The groups were equivalent in terms of cognitive development and academic success. The metacognitive development of the students was evaluated in a pre-test and post-test, using a validated instrument for Portuguese students, the Inventory of Metacognitive Consciousness. The results showed statistically significant differences in the metacognitive development between the two groups, and the students in the experimental group had better results, which suggests the importance of the development of inquiry activities in the teaching of Science.

Keywords: metacognition, assessment, science teaching.

Existem diferentes perspetivas sobre o processo ensino-aprendizagem das ciências: ensino por transmissão, ensino por descoberta, ensino para a mudança conceptual e ensino por pesquisa (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002). A Educação em Ciência a partir de atividades de investigação torna-se relevante no início do século passado (Bybee, 2000). Anteriormente o método de transmissão de conhecimentos era dominante. Esta perspetiva foi criticada por Dewey, em 1906, por considerar que a ciência era mais do que uma acumulação de conhecimentos sendo entendida, também, como um processo ou método de aprender. A partir da década de 50 torna-se evidente a necessidade de atividades de investigação no estudo das Ciências através de trabalhos como os de Dewey, Schwab, Bruner, Piaget, influenciando os currículos de estudo Ciências (NRC, 2000).

As atividades de investigação estiveram, na Educação em Ciência, durante muito tempo associadas à ideia de um método científico tradicional e universal transmitindo aos estudantes uma ideia errada de como os cientistas desenvolvem o seu trabalho. Apesar de existirem vários modelos para realização de atividades de investigação, estes apresentam no entanto elementos estruturais comuns como: identificar o problema; explorar, descobrir e criar possíveis estratégias para o resolver; analisar os dados; avaliar os efeitos dos procedimentos realizados e aprender a partir dessa avaliação (Baptista, 2006). Nas atividades de investigação a dinâmica na sala de aula, a relação aluno – professor e entre alunos é muito diferente de uma aula tradicional. A investigação requer a identificação do problema e atividades multifacetadas como realização de observações, colocação de questões, pesquisa bibliográfica, planeamento de investigações, revisão dos conhecimentos já existentes, construção e/ou utilização de ferramentas de análise de dados, exploração, previsão e resposta à questão e comunicação de resultados (NRC, 2000). Para Ash e Klein (2000) as atividades de investigação são processos de resolução de problemas conduzidos pela curiosidade, interesse e perseverança que envolvem o indivíduo na exploração dos materiais e do mundo natural. Como exemplo, o modelo construtivista definido pelo Biological Science Curriculum Study (BSCS) consiste num ciclo de aprendizagem em cinco fases conhecido como o modelo dos Cinco ‘E’ (Lorsbach, s.d): Engage (Motivar), Explore (Explorar), Explain (Explicar), Extend (Desenvolver) e Evaluate (Avaliar). Carlson, Humphrey e Reinhardt (2003) referem que os alunos ao atuarem como cientistas participam no seu próprio processo de aprendizagem.

Será também importante ter presente como desenvolver a metacognição e o seu contributo para o processo ensino-aprendizagem, em particular no ensino das ciências e em contextos de atividades de investigação. White, Frederiksen e Collins (2009) valorizam a metacognição, no objetivo de tornar as atividades de investigação acessíveis a todos os

estudantes. Noutro sentido, é também valorizada a contribuição de atividades de investigação devidamente planeadas para o desenvolvimento de competências metacognitivas (Kipnis & Hofstein, 2008). Mais recentemente, também Crawford e Capps (2013) realçam a importância de abordagens metacognitivas por parte dos professores, para permitir um maior envolvimento dos seus alunos em práticas científicas, com o uso da lógica e da evidência, assim como, desenvolvendo o pensamento crítico. Assim como, Almeida destaca que "uma atenção progressiva vem sendo dada, nos estudos cognitivistas da aprendizagem e da inteligência, às componentes metacognitivas" (2002, p. 160). O campo da metacognição nas ciências da educação está em crescimento e expansão, como mostra Zohar e Barzilai (2013), sendo aspeto central de um grande número de investigações, em particular no ensino das ciências.

Efklides (2008) salienta que investigação recente tem desafiado a conceptualização da metacognição como multifacetada, um processo consciente, sem interação com os afetos ou com uma autorregulação mais abrangente do comportamento, ou assumida como um fenómeno puramente individual. Georghiades (2004) sustenta que o número de definições, termos e análises do que a metacognição representa tem sido a causa de alguma confusão na literatura. Weinert, por exemplo, falou de um trabalho 'vago' e 'impreciso' de definição da metacognição (1987, cit por Georghiades, 2004). Numa tentativa de clarificação, Schraw (2002) refere que a maioria dos investigadores concorda que a cognição e a metacognição diferem, sendo que as capacidades cognitivas são necessárias para realizar uma tarefa, enquanto a metacognição é necessária para compreender como a tarefa foi realizada. Quanto ao âmbito da metacognição, Flavell considera que "refere-se aos conhecimentos do sujeito relativos aos seus próprios processos e produtos cognitivos", assim como, "remete também para o controlo activo, a regulação e a orquestração desses processos" (1979). Assim, podem-se considerar dois polos na metacognição: por um lado, os conhecimentos sobre a cognição e os seus produtos e, por outro, as competências metacognitivas. Da mesma forma, também se procura a distinção entre dois componentes da metacognição, o conhecimento da cognição e a regulação (Schraw, 2002). Assim, o primeiro refere-se ao que os indivíduos sabem sobre a sua própria cognição ou sobre a cognição em geral. Inclui pelo menos três tipos de consciência metacognitiva: conhecimento declarativo, procedimental e condicional. Já a regulação da cognição refere-se a um conjunto de atividades que ajudam os estudantes a controlar a sua aprendizagem.

Para desenvolver a metacognição Kuhn salienta que a metacognição "não aparece de uma forma abrupta de lado nenhum como um epifenómeno em relação a cognição de primeira ordem", considerando que a metacognição "emerge cedo na vida, em formas que não mais do que sugestivas do que está para vir e segue um desenvolvimento extenso durante o qual se torna

mais explícito, mais poderoso e consequentemente mais efetivo" (2000, p.178). Neste sentido, Schraw (2002) refere existirem quatro formas gerais de aumentar a metacognição em contexto de sala de aulas que incluem promover a compreensão geral da importância da metacognição, melhorar o conhecimento da cognição, melhorar a regulação da cognição e promover ambientes que promovam a consciência metacognitiva. Mais recentemente, as recomendações de Avargil, Lavi e Dori (2018) reforçavam a necessidade de ensinar de forma explícita as diferentes componentes da metacognição.

As metodologias de avaliação da metacognição têm sido diversificadas, desde entrevistas a monitorização através de listas de verificação. Os questionários foram mais desenvolvidos para alunos mais velhos, como são os casos do Metacognitive Awareness Inventory (MAI), por Schraw e Denninson (1994). Foi traduzida e adaptada à população portuguesa uma versão do MAI (Bártolo-Ribeiro, Simões & Almeida, 2016). Alguns instrumentos originais foram adaptados para alunos mais novos, como o Jr. Metacognitive Awareness Inventory (Jr. MAI), por Sperling, Howard, Miller e Murphy (2002). Pascualon (2011) construiu uma escala de avaliação da metacognição infantil, a partir de instrumentos de avaliação da metacognição, como Metacognitive Awareness Inventory (MAI), formulado por Shraw e Denisson (1994), Meta-Cognitions Questionaires (MCQ), elaborados por Cartwright-Hatton e Well (1997), a forma reduzida do MCQ, o MCQ-30 (Wells & Cartwright-Hatton, 2004) e o Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) de Mokhtari e Reichard (2002). Foram posteriormente estudadas as evidências de validade da Escala de Avaliação da Metacognição Infantil (Pascualon-Araujo & Schelini, 2015). Para a avaliação do desenvolvimento metacognitivo também Gonçalves, Fidalgo e Alves Martins (2011) procederam à tradução, adaptação e validação de instrumentos de avaliação para estudantes portugueses entre o sexto e o nono anos de escolaridade, nomeadamente da versão B do Jr. MAI, criado por Sperling, Howard, Miller e Murphy (2002). Foram posteriormente estudadas as evidências de validade da Escala de Avaliação da Metacognição Infantil (Pascualon-Araujo & Schelini, 2015). Foi também estudada a perceção do professor do envolvimento dos alunos em atividades de investigação (Gonçalves & Alves Martins, 2015).

Será relevante por isso perceber se as atividades de investigação constituem um contexto educativo que favorece o desenvolvimento da metacognição. Neste contexto, formulámos a seguinte hipótese: as atividades de investigação favorecem de forma mais significativa o desenvolvimento metacognitivo dos alunos do que um contexto de ensino tradicional das ciências.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 54 alunos do oitavo ano que frequentavam a disciplina de Ciências Físico-Químicas, distribuídos por três turmas. As idades dos alunos situavam-se entre os 12 e 16 anos, com uma média de 14 anos, dos quais 24 eram rapazes e 30 eram raparigas. Todos os participantes estiveram envolvidos no estudo no contexto da disciplina de Ciências Físico-Químicas, na altura do ano correspondente ao desenvolvimento do tema do Som, durante cerca de 8 semanas. No Grupo de Controlo participaram 18 alunos, com idades entre os 12 e os 16 anos (média de 14 anos), dos quais 6 rapazes e 12 raparigas, de uma única turma. Foi desenvolvido um ensino tradicional, sem recurso a quaisquer atividades de investigação, nem de componente experimental. A estratégia base do desenvolvimento da aula foi do tipo expositivo. No Grupo Experimental participaram 36 alunos, com idades entre 13 e os 15 anos (média de 14 anos), dos quais 18 rapazes e 18 raparigas, de duas turmas (A e B) com a mesma professora e as mesmas metodologias de ensino, com base em atividades de investigação.

Nos dois grupos os pais tinham baixas qualificações académicas, com 83% dos pais com o 9º ano ou inferior no grupo de controlo e 89% no grupo experimental. Os participantes dos dois grupos eram de uma escola do interior de Portugal, de meio rural com grande ligação à agricultura. O grupo de controlo tinha 2 alunos a repetir o oitavo ano e o grupo experimental tinha 8 alunos. No grupo de controlo 20% dos alunos tinham nível inferior a 3 no primeiro período e no grupo experimental 44%, nesta disciplina.

Foi aferida a equivalência do desenvolvimento cognitivo e do sucesso académico, dos alunos dos dois grupos, antes da aplicação dos pré-testes. Os instrumentos de avaliação do desenvolvimento metacognitivo foram aplicados como pré-testes, antes do desenvolvimento da unidade nos dois grupos, e como pós-testes, após a sua conclusão.

Instrumentos

Matrizes progressivas de Raven – escala geral (SPM)

A Escala Geral das Matrizes Progressivas de Raven avalia a inteligência geral, mais propriamente a capacidade de deduzir relações. É usualmente considerado como uma boa medida da componente não-verbal da inteligência geral, demonstrando consistência e validade num largo espectro de populações. As SPM de Raven são tidas como os testes curtos de inteligência mais conhecidos, mais investigados e mais utilizados (Raven et al, 1998). Esta escala inclui 60 itens divididos por 5 séries (A, B, C, D e E) de 12 itens ordenados por grau de dificuldade, em que todos os itens são constituídos por material não-verbal. A pontuação é dada

pelo total de exercícios corretos no conjunto das séries. Este instrumento apresenta uma boa consistência interna com a amostra deste estudo.

Inventário da consciência metacognitiva Júnior (ICM Jr.)

O Jr. Metacognitive Awareness Inventory (Jr. MAI), criado por Sperling et al, (2002), foi desenvolvido a partir de um instrumento já criado por Schraw e Dennison (1994), para avaliação do desenvolvimento metacognitivo de adultos, o Metacognitive Awareness Inventory (MAI). Os autores do Jr. MAI pretenderam construir um instrumento pequeno e fácil de administrar para avaliar o potencial metacognitivo, intervenções de estratégias cognitivas, e para utilização como instrumento de avaliação da eficiência no desenvolvimento de intervenções. O instrumento desenvolvido apresenta duas versões. A versão A, para alunos entre o terceiro e o quinto ano de escolaridade, inclui 12 itens com resposta em três opções (nunca, às vezes ou sempre). A versão B utilizada neste estudo, corresponde à adaptação para alunos entre o sexto e o nono ano de escolaridade, de forma geral com idades entre os 10/11 e os 14/15 anos, traduzida e validada por Gonçalves, Fidalgo e Alves Martins (2011). Este instrumento é constituído por 18 itens usando uma escala tipo Likert de 5 pontos. Este instrumento apresenta uma boa consistência interna com a amostra deste estudo ($\alpha = .76$).

Didática do grupo experimental

Os participantes do Grupo Experimental estiveram envolvidos num conjunto de 11 atividades bastante diversificadas e planificadas por Baptista (2006), com base em atividades de investigação, enquadradas pelas Orientações Curriculares para o tema Som. As seis atividades construídas com base no modelo teórico dos Cinco E's (Lorsbach, s.d.), procuraram contemplar as 5 fases propostas: motivar, explorar, explicar, ampliar e avaliar. Na fase motivar, todas as atividades foram introduzidas de forma a despertar a curiosidade dos alunos em relação ao tópico em estudo. Para isso, recorreu-se a questões, textos ou CD's. Na fase explorar, referenciada em todas as atividades pelas palavras "Planeiem" e "Explorem", os alunos planificaram uma atividade que permitisse responder ao problema inicial, realizaram a atividade de acordo com o que planificaram e discutiram os resultados obtidos. Na fase explicar, os alunos criticaram os resultados que obtiveram e apresentaram as suas conclusões. A fase ampliar, corresponde ao "Vão mais além…" de todas as atividades. Nesta fase, os alunos atribuem um título à atividade e, por vezes, solicita-se uma atividade de pesquisa. A fase avaliar diz respeito ao "Reflitam", em que os alunos se debruçam sobre o que aprenderam, como aprenderam e o que gostavam de aprender mais. As atividades nº 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 8 foram atividades mais abertas para as quais os alunos desconheciam a solução (Woolnough, 1998). Estas atividades estavam divididas em várias partes: uma referente a uma situação do dia-a-dia

ou uma questão que permite motivar os alunos para a atividade a realizar; outra referente ao planificar, onde os alunos têm que planificar um procedimento, indicando o material; uma outra parte respeitante ao explorar, onde é solicitado o cumprimento da planificação ou uma pesquisa em várias fontes bibliográficas; outra referente à reflexão, que permite uma avaliação do trabalho dos alunos; e, por fim, uma parte designada por "vão mais além", onde é pedido aos alunos que atribuam um título às atividades. No que respeita às atividades nº 5, 10 e 11, estas pretendiam que os alunos consolidassem o que aprenderam com a realização das atividades de investigação e que o professor soubesse que aprendizagens os alunos realizaram. Estas atividades serviram como momento de avaliação do desenvolvimento de competências de conhecimento substantivo, para além de levar os alunos a refletirem nas potencialidades das atividades de investigação na aprendizagem do Som. Por último, a atividade nº 9 diz respeito à ação de formação "O Som e o Saúde", com a colaboração do Centro de Saúde local.

Didática do grupo de controlo

Os participantes do Grupo de Controlo estiveram envolvidos em atividades de sala de aula, com abordagem dos conteúdos previstos nas Orientações Curriculares para o tema Som. A planificação da sequência dos subtemas abordados foi semelhante à do Grupo Experimental. A professora recorreu essencialmente ao método expositivo, com a exploração ocasional de figuras projetadas e do manual. Foram realizados exercícios do livro adotado ou apresentados pela professora. Foi solicitada a participação dos alunos para questões concretas, mas abordadas sempre do ponto de vista teórico, sem recurso a atividades práticas, laboratoriais ou de investigação.

Procedimentos

Condições de aplicação de testes/questionários ou observação. Antes de iniciar o desenvolvimento da unidade em estudo, os alunos participaram na resposta à Escala Geral das Matrizes Progressivas de Raven. O instrumento foi aplicado sem tempo limite, com resposta no próprio caderno de imagens, respondendo a cada item, sem nunca voltar para trás.

Na aula imediatamente antes do desenvolvimento do tema na disciplina de Ciências Físico-químicas, numa única aula, os alunos participaram no estudo através da passagem do ICM Jr. (pré-teste), em contexto de turma. O ICM Jr. foi preenchido sem tempo definido mas com entrega e início ao mesmo tempo. Foram dadas instruções quanto ao preenchimento dos dados. As questões não foram lidas em voz alta, nem foram esclarecidos sentidos globais das afirmações, sendo só tiradas dúvidas quanto ao significado de palavras isoladas.

Na aula após a conclusão do tema os alunos participaram no preenchimento do mesmo instrumento (pós-teste). Seguiram-se procedimentos idênticos aos do pré-teste.

Resultados

Começaremos por apresentar os resultados relativos à equivalência entre o grupo experimental e o de controlo no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo e ao seu desempenho académico. Para analisar se o grupo experimental (M = 19.03, Dp = 4.09) e o de controlo (M = 20.06, Dp = 3.49) eram equivalentes do ponto de vista cognitivo foi realizado um teste t tendo como variável independente o grupo e como variável dependente os resultados obtidos na Prova das Matrizes Progressivas de Raven, tendo obtido os seguintes valores: t(52) = .91, p = .366. Não se verificaram diferenças significativas entre os grupos. Para analisar se o grupo experimental (M = 3.47, Dp = .85) e o de controlo (M = 3.28, Dp = .85) eram equivalentes em termos de sucesso académico foi realizado um teste t tendo como variável independente o grupo e como variável dependente os resultados escolares dos alunos, tendo obtido os seguintes valores: t(52) = -.83, p = .413. Não se verificaram diferenças significativas entre os grupos.

Na Tabela 1 são apresentadas as médias e desvios padrão do pré e pós-testes do Inventário da Consciência Metacognitiva Jr. (ICM Jr.). Para perceber se as atividades de investigação constituem um contexto educativo que favorece o desenvolvimento da metacognição foi realizada uma ANCOVA tendo como variável independente o grupo, com os resultados dos pré-testes como covariável, e como variável dependente os resultados nos pós-testes do ICM Jr., que revelou diferenças significativas entre os dois grupos, com $F(1,52) = 7.34$, $p < .01$.

Tabela 1

Nº de Participantes, Média e Desvio Padrão por Grupo, nos Pré e Pós-testes, com o ICM Jr.

Grupo	N	M (DP) Pré	M (DP) Pós
Controlo	18	50.22 (6.95)	51.67 (5.41)
Experimental	36	54.14 (6.36)	57.83 (6.44)

Como se pode verificar, o grupo experimental teve melhores resultados no pós-teste do que o grupo de controlo, permitindo assim confirmar que as atividades de investigação tiveram um efeito positivo no desenvolvimento metacognitivo dos alunos.

Discussão

Tendo em conta os resultados obtidos, podemos considerar que o grupo envolvido numa estratégia educativa de atividades de investigação apresentou diferenças estatisticamente significativas no desenvolvimento metacognitivo dos alunos em relação ao grupo com uma metodologia de ensino tradicional. Confirma-se assim a hipótese colocada de que as atividades

de investigação constituem um contexto educativo que favorece de forma mais significativa o desenvolvimento da metacognição do que situações de ensino tradicional das ciências.

Estes resultados vêm apoiar os já obtidos por Kipnis e Hofstein (2008), fundamentando que as atividades de investigação podem constituir um contexto de ensino das ciências que promova o desenvolvimento de competências metacognitivas. Nas diferentes fases da didática do grupo experimental os alunos foram estimulados na sua curiosidade e questionamento, definindo o problema de partida e estabelecendo relações com experiências prévias, fazendo previsões e levantando hipóteses, planificando a forma de as testar, testando e registando as observações, discutindo entre si os resultados obtidos e comparando alternativas possíveis. Neste contexto, os alunos são confrontados não só com o conhecimento científico em descoberta, mas com o conhecimento da própria cognição e a regulação da cognição. Estes resultados também são coincidentes com os objetivos de compreensão geral dos processos científicos, assim como de ajudar os alunos a percecionar o "como sabemos" o que sabemos em ciência, bem presentes nas atividades de investigação no ensino das ciências (NRC, 2000).

O papel das atividades de investigação no desenvolvimento metacognitivo é ainda mais relevante quando se considera que a própria metacognição contribui para tornar acessível o ensino das ciências (White, Frederiksen, & Collins, 2009), permitindo ao aluno ir mais além na sua forma forma de fazer ciência, com maior autonomia e autorregulação. Este aspeto é consistente também com a importância das competências metacognitivas para um maior envolvimento do aluno nas atividades de investigação, maior autorregulação e consequente menor intervenção do professor (NRC, 2000).

Apontaremos como principal limitação desta investigação o facto de se ter trabalhado com um único professor, em cada contexto de ensino das ciências. Seria importante, em estudos futuros, trabalhar com mais professores de forma a minimizar o impacto de variáveis de natureza individual nos resultados obtidos. Serão relevantes novas linhas de investigação que permitam avaliar outros contextos de ensino das ciências, abordar qualitativamente o contributo das atividades de investigação no desenvolvimento da metacognição, permitindo identificar também como se expressam as competências metacognitivas dos alunos.

Referências

Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, *6*(2), 155-165.

Ash, D., & Klein, C. (2000). Inquiry in the informal learning environment. In J. Minstrell, & E. van Zee (Eds.), *Inquiry into inquiry learning and teaching in science (pp. 216-240).* Washington DC: American Association for the Advancement of Science.

Avargil, S., Lavi, R., & Dori, Y. J. (2018). Students' metacognition and metacognitive strategies in science education. In *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education* (pp. 33-64). Springer, Cham.

Baptista, M., & Freire, A. M. (2006). Investigações em aulas de Ciências Físico-Químicas. Mudanças nas percepções de alunos do 8º ano relativamente ao ensino e à avaliação. *Investigar em Educação, 5*, 237-257.

Bártolo-Ribeiro, R., Simões, M. R., & Almeida, L. D. S. (2016). Metacognitive awareness inventory (MAI): Adaptação e validação da versão portuguesa. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación/e Avaliaçao Psicológica*, 2(42), 143-159.

Carlson, L., Humphrey, G., & Reinhardt, K. (2003). *Weaving science inquiry and continuous assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Crawford, B. A., & Capps, D. K. (2018). Teacher cognition of engaging children in scientific practices. In *Cognition, metacognition, and culture in STEM education* (pp. 9-32). Springer, Cham.

Efklides, A. (2008). Metacognition, defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, *13*(4), 277-287. doi:10.1027/1016-9040.13.4.277

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental Inquiry. *American Psychologist*, *34(10),* 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906

Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: Three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, *26*(3), 365-383. doi:10.1080/0950069032000119401

Gonçalves, J., Fidalgo, Z., & Alves Martins, M. (2011). Avaliação do desenvolvimento metacognitivo de estudantes entre o sexto e o nono ano de escolaridade. In *Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxia* (pp. 4153-4165). A Coruña: Universidade da Coruña.

Gonçalves, J., & Alves Martins, M. (2015). O desenvolvimento metacognitivo dos alunos e a perceção do professor do seu envolvimento em actividades de investigação. In L. Mata, M. A. Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A. C. Silva, & J. Castro Silva (Eds.), *Atas do XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 14-29). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.

Kipnis, M., & Hofstein, A. (2008). The inquiry laboratory as a source for development of metacognitive skills. *International Journal of Science and Mathematics Education. 6*, 601-627. doi:10.1007/s10763-007-9066-y

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science, 9*(5), 178-182. doi:10.1111/1467-8721.00088

Lorsbach, A. (n.d.). *The learning cycle as a tool for planning science instruction*. Recuperado em 5 Setembro, 2009, de http://www.coe.ilstu.edu/scienceed/lorsbach/257lrcy.htm

National Research Council – NRC (2000). *Inquiry and the national science education standards*. Washington, DC: National Academy.

Pascualon, J. F. (2011). *Escala de avaliação da metacognição infantil: elaboração dos itens e análise dos parâmetros psicométricos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Pascualon-Araujo, J. F., & Schelini, P. W. (2015). Evidências de validade de uma escala destinada à avaliação da metacognição infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(2), 163-171.

Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Manual for raven's progressive matrices and vocabulary scales*: *Section 2: The Coloured Progressive Matrices*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (pp. 3-16). New York: Kluwer Academic Publishers.

Schraw, G., & Dennison (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19,* 460–475. doi:10.1006/ceps.1994.1033

Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 51-79. doi:10.1006/ceps.2001.1091

White, B. Y., Frederiksen, J. R., & Collins, A. (2009). The interplay of scientific inquiry and metacognition: More than a marriage of convenience. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 175−205). New York: Routledge.

Zohar, A. & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: current and future directions. *Studies in Science Education*, *49*(2), 121-169. doi:10.1080/03057267.2013.847261

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Performance in learning tasks and functional skills: insights for assessment and rehabilitation of patients diagnosed with schizophrenia

Carolina da Motta (https://orcid.org/0000-0001-8421-2956)*,** Paula Castilho (https://orcid.org/0000-0003-1864-3146)**, Michele Pato(https://orcid.org/0000-0002-4589-7398)***, Célia Barreto Carvalho (https://orcid.org/0000-0003-4453-8139)**,***,****

*School of Psychology and Life Sciences, Lusófona University; Digital Human Interaction Lab (HEI-Lab), ** Center for Research in Neuropsychology and Cognitive Behavioral Intervention (CINEICC), University of Coimbra, *** SUNY Downstate Medical College, New York, USA, **** Faculty of Social and Human Sciences, Azores University

This research was supported by the first author's Ph.D. Grant (SFRH/BD/110308/2015), sponsored by FCT (Foundation for Science and Technology), Portugal, and co-sponsored by ESF (European Social Fund), Brussels, through Portuguese POPH (Human Potential Operational Program).

Correspondence concerning this article should be addressed to Carolina da Motta (carolina.d.motta@ulusofona.pt)

Resumo

A avaliação dinâmica é um processo interativo e orientado para processos que permite delimitar áreas do processamento cognitivo relevantes para situações de défices cognitivos, funcionais ou académicos. Este paradigma adquire extrema relevância nas áreas da avaliação e intervenção psicoeducacional e clínica na esquizofrenia, na medida em que permite estimar o potencial de aprendizagem do individuo. Objetivo(s): Realizar um estudo-piloto demonstrando a associação entre o desempenho em tarefas de memória secundária (que se atende as características das avaliações de cariz dinâmico) e o desempenho em tarefas de avaliação de capacidade funcional. Método: 119 participantes com idades compreendidas entre os 18 e 65 anos, distribuídos em 3 subgrupos (38 pacientes diagnosticados com esquizofrenia, 28 familiares em primeiro grau de doentes diagnosticado com esquizofrenia e 53 controlos sem historial de doença psicótica), realizaram tarefas de aprendizagem de listas e uma bateria baseada no desempenho para avaliação da capacidade funcional. Resultados: Os participantes do grupo de controlo revelaram um desempenho superior em todos os ensaios, que a nível dos acertos, quer a nível do agrupamento semântico das palavras. O desempenho nos ensaios (respostas corretas e agrupamento semântico) encontram-se positiva e moderadamente associados às pontuações obtidas na bateria de avaliação da capacidade funcional, explicando cerca de 22% da sua variação total. Discussão: A avaliação do perfil neurocognitivo do participante é fundamental para a tomada de decisão técnica quanto à necessidade de adaptação dos conteúdos, ritmos ou natureza das intervenções, quer sejam orientadas para públicos variados, quer orientadas para a recuperação de doentes diagnosticados com esquizofrenia.

Palavras-chave: esquizofrenia, avaliação, cognição, memória, competências funcionais

Abstract

The use of static and dynamic assessment of cognitive functioning has important implications for the psychoeducational and clinical rehabilitation of people affected with schizophrenia presenting cognitive impairments relevant to functional outcome (e.g. academic, professional, interpersonal adjustment). Objective(s): To explore the performance of groups of individuals affected with schizophrenia, first-degree relatives of patients, and controls in a secondary memory learning task, and the associations with functional capacity of the participants. Method: 119 participants between 18 and 65 years were allocated into 3 groups: patients diagnosed with schizophrenia, first-degree relatives of patients diagnosed with schizophrenia, and controls with no history of psychotic disorders. Participants were administered a performance-based skills assessment and a list learning task. The number of correct responses and semantic grouping after short and long intervals tasks were recorded and analyzed using a repeated measures MANOVA. Results: The participants from the control group showed superior performance in all tests, both concerning the number of correct answers and semantic grouping of the words, in comparison to patients. The performance of a secondary memory task was positive and moderately associated with the scores of the functional capacity assessment battery, explaining about 22% of score variability. Discussion: When deciding upon a rehabilitation intervention, conducting a thorough cognitive assessment is pertinent to the identification of the patient's learning potential. The systematic use of static and dynamic cognitive assessment can allow clinicians to adjust the contents, rhythms, or nature of rehabilitation interventions, and to maximize their benefits to patients and families affected with schizophrenia.

Keywords: schizophrenia, assessment, cognition, memory, functional skills

Schizophrenia is a complex brain disorder entailing significant neurophysiological and neurocognitive impairments that affect daily functioning (Halverson et al., 2019). Those impairments are independent of clinical states (acute/in remission) and are not a consequence of the disease's symptoms, their severity, nor are they a result of psychopharmacological treatment. Because they can be present in unaffected family members in variable rates (i.e. people at risk, first- and second-degree relatives), these traits or risk factors associated with the disease are thought to be inheritable through specific sets of genes and have been regarded as endophenotypes of schizophrenia (Harvey et al., 2020; Jablensky, 2010).

Over the past decades, a substantial amount of studies have focused on dozens of putative endophenotypes of schizophrenia and their impact on functional outcomes, especially due to their potential in helping practitioners determine the outcome of the illness and to fine-tune rehabilitation programs (Antoniades et al., 2018; da Motta et al., 2021; Green et al., 2015; Halverson et al., 2019). The NIMH-Measurement and Treatment Research to Improve Cognition in Schizophrenia (MATRICS) determines that 7 domains of neurocognition – processing speed, attention/vigilance, working memory, verbal learning and memory, visual learning and memory, reasoning, problem-solving and verbal comprehension – and social cognition are significantly impaired in affected patients (Green et al., 2004; Halverson et al., 2019).

In this flourishing line of research, several questions can arise when attempting to define the types of outcome to be targeted and measured for rehabilitation (i.e. treatment efficacy studies), as the individual's latent ability to learn can become more relevant than the static and unassisted performance evaluation on the acquisition of some key skill (Green, 1996; Green et al., 2000). The assessment of intra-individual variability would require using dynamic assessment tests, as opposed to traditional static evaluations, because such an approach would require shifting the focus from what the individuals already know to what the individual is capable of, or their learning potential (Green et al., 2000; Grigorenko & Sternberg, 1998; Kurtz et al., 2010). Studies on neurocognitive processes have typically used dynamic assessment tasks similar to the Wisconsin Card Sorting Task for assessing executive functioning or list learning tasks for assessing secondary memory, among others, as a way to implement this assessment paradigm and study the relationship of learning potential with functional outcomes of schizophrenia (Davidson et al., 2016; Green et al., 2000, 2015; Kurtz et al., 2010). The patient's learning profile was related to the duration of hospitalizations, and the degree of requirement and strategies used in rehabilitation programs (Green et al., 2000, 2015). Findings have been, nonetheless, less consensual on what comes to the role of learning potential on functional

outcomes of patients in comparison to other static assessments of neurocognitive processes (Fiszdon & Johannesen, 2010; Green et al., 2015; Kurtz et al., 2010).

As firstly hypothesized by Green (1996), it is expected that some learning and verbal memory processing skills can be linked to specific functional outcomes relevant to important life skills. Therefore, this study aims to expand on a previous study (da Motta et al., 2021) and contribute to this debate about the impact of learning potential on functional outcomes by: a) exploring the performance in a computerized secondary memory test in patients diagnosed with schizophrenia, first-degree relatives of patients, and a group of controls, and b) exploring the association between the performance in secondary memory test and performance in a skill-based assessment battery.

Method

Participants and procedures

This study is a part of a research project that abided by the Helsinki Declaration of 1964 and its subsequent amendments or comparable ethical standards. It was registered on the National Data Protection Commission (CNPD) and approved by the Ethics Committees of the University of Coimbra, of the University of the Azores, and 4 Portuguese health institutions. All participants were informed about the study goals, data confidentiality, and that participation was voluntary. Participants who agreed to cooperate signed an informed consent form before the research protocol was administered.

A convenience sample of 119 participants was constituted mainly through snowball sampling method (Biernacki & Waldorf, 1981) and most participants from the general population were recruited through personal networks, social networks, advertisements placed in cooperating institutions, and other media. Participants were divided into 3 groups according to the following inclusion criteria:

1. Patients diagnosed with schizophrenia (SZ) – participants who received a diagnosis of schizophrenia over 6 or more months, currently stable or in remission.
2. First-degree relatives of patients with schizophrenia (PR) – participants who were either parent, siblings, or descendants.
3. Controls group (CG) – participants without a history of severe mental illness, who had no first-degree relatives diagnosed with psychotic disorders.

Measures

Sociodemographic and clinical information: all participants filled a brief sociodemographic and clinical information sheet. Participants from the first-degree relatives and patients' groups filled a screener to assess the presence of symptoms of severe psychiatric

illnesses (e.g., psychosis, schizophrenia, schizoaffective and bipolar disorder) and other health conditions. Patients' inclusion criteria were confirmed through a semi-structured interview and the consultation of medical records or staff.

Penn List Learning Task – immediate and delayed recall (da Motta et al., 2019; Gur et al., 2010): This task evaluates verbal learning and verbal memory using procedures similar to the California Verbal Learning Task. The task consists of reading 2 lists with 16 words belonging to 4 semantic categories. In the first 5 trials, the first list is read aloud and participants are asked to recall all the words in any order after each reading. The administrator then reads a new list on the 6th trial and asks the participant to freely recall words from the new list. The 7th trial is a free recall of the first list followed by 4 cued recall trials. The delayed task is administered after an approximate 20-minute interval and consists of a free recall of the first list and 4 cued recalls trials. Performance was evaluated according to the total number of correct responses in each trial and semantic clustering in cued and free recall trials, both in immediate and delayed tasks.

USCD Performance-based Skills Assessment 2 – UPSA-2-PT (da Motta et al., 2020): The UPSA is a well-known assessment battery of functional outcomes for patients diagnosed with schizophrenia (Becattini-Oliveira et al., 2018; Patterson et al., 2001). Participants can engage in a series of role-play situations emulating real-world tasks in 5 domains in everyday functioning and community living: 1) household chores; 2) comprehension/planning; 3) communication; 4) finances; and 5) transportation). Scores in each domain can range from 0 to 20 and total scores can range from 0 to 100. The current study uses the UPSA-2 adapted to the Portuguese population, which has good psychometric properties, sensitivity, and discrimination ability (da Motta et al., 2020).

Statistical Analyses

Descriptive statistics, Pearson's correlation coefficients, linear regression, and repeated measures MANOVA were performed in SPSS v. 22 (IBM Corp. Released, 2013). One participant in the patient group presented significant sensorimotor difficulties and was unable to perform the computerized neurocognitive tasks, so results were excluded from the analysis. Some test assumptions for the repeated measures MANOVA were not verified and results are were adjusted for sphericity with Greenhouse-Geisser correction (Field, 2017). *Post-hoc* power calculations based on achieved sample size and alpha levels of .95 showed an observed statistical power above .95 for repeated measures MANOVA analysis.

Results

Differences in sociodemographic variables would be expected and found in the current sample. Most participants from the PR and CG groups were married (45% and 68%, respectively), while most participants from the SZ group were single (81.1%). Table 1 shows that while the control group presented a more balanced gender distribution, the gender ratio differed between the PR and SZ groups due to the increased ratio of affected males over females, which often reaches a proportion of 4:1 (APA, 2013). Participants from the PR and SZ groups had, on average, fewer years of schooling compared to controls), but above the national average (University of Oxford, 2020). Groups did not present statistically significant differences regarding age (table 1).

Table 1

Samples' characteristics (N = 119)

	Control group (CG; n = 53)	Patients' Relatives (PR; n = 28)	Patients diagnosed with Schizophrenia (SZ; n =38)		
	N (%)	N (%)	N (%)	X^2	*p*
Male	29(54.7)	4(14.3)	31(81.6)	29.403	≤.001
Female	24(45.3)	24(85.7)	7(17.6)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	*F*	*p*
Age (years)	41.04(10.21)	46.61(11.48)	40.26(12.51)	2.970	.055
Education (years)	14.81(3.60)	11.11(4.66)	11.29(3.69)	12.519	≤.001

Mauchly's test showed the assumption of sphericity had been violated in the one-way repeated measures MANOVA. The degrees of freedom have been corrected using Greenhouse-Geisser estimates of sphericity (ε = .583 for the analysis referring to the analysis of semantic clustering and ε = .341 for the analysis of total correct responses). The participants of the control group showed superior performance in all tests. The results of the repeated measures MANOVA indicated statistically significant within and between subjects effects (e.g. Trials X Group) in relation to semantic clustering ($F_{(14,2)} = 2.095$, $p = .013$) and the number of correct responses ($F_{(30,2)} = 2.738$, $p \leq .001$). Effect sizes for trial and the interaction between trial and group were large both for the number of correct responses and semantic clustering (Table 2).

Statistically significant effects were also found between subjects concerning the number of correct responses, ($F_{(2)} = 23.358$, $p \leq .001$, $\eta_P^2 = .291$) and semantic clustering ($F_{(2)} = 22.094$, $p \leq .001$, $\eta_P^2 = .279$). The mean performance of each group in each trial is depicted in figure 1. Post-hoc analyses showed that CG performance was significantly higher concerning the

semantic clustering and number of correct responses than the PR and SZ groups, which did not statistically differ from each other.

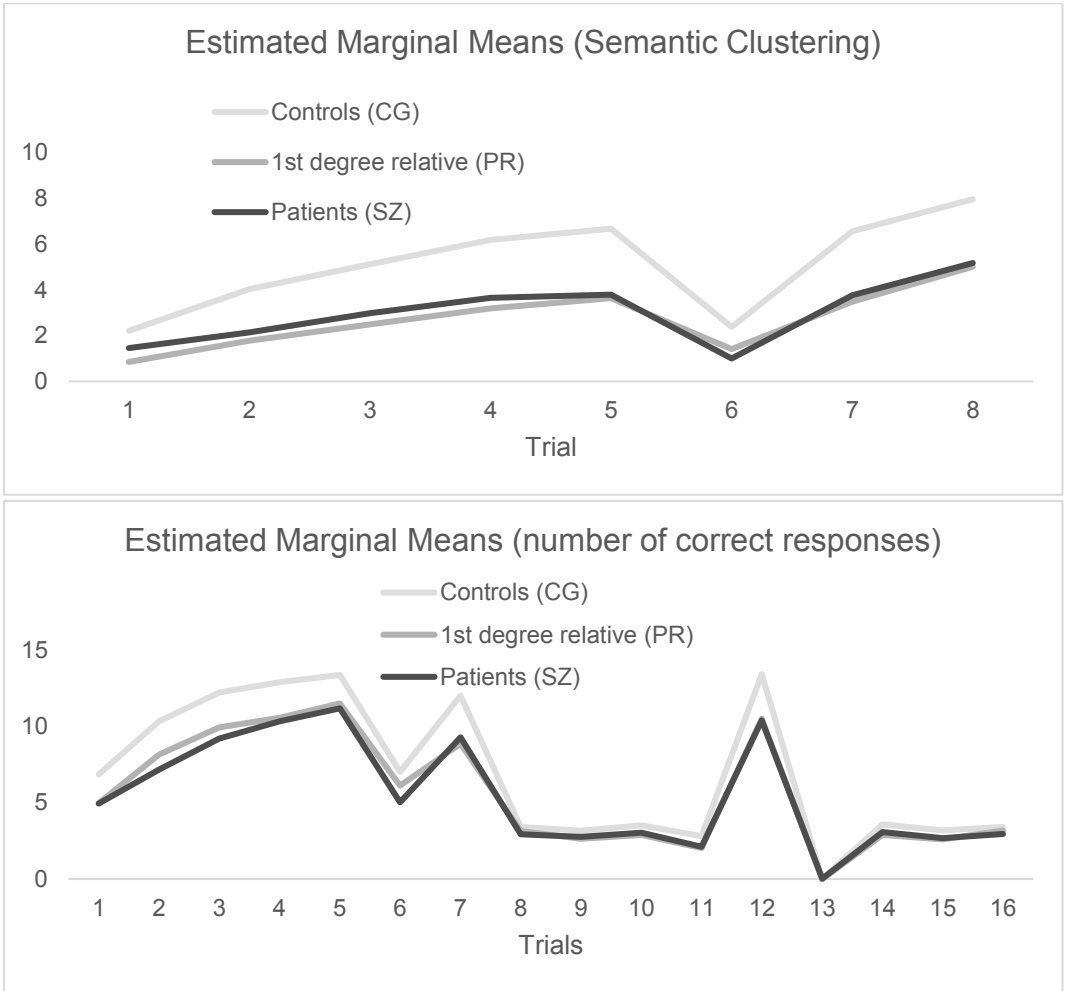
Table 2

Multivariate Analysis of Variance (N = 119)

	Effects	value	*F**	*df* of hypothesis	*df* error	*p*	η_P^2
Total correct responses	Trial	.974	244.964	15	100	≤.001	.974
	Trial vs. Group	.578	2.738	30	200	≤.001	.289
Semantic clustering	Trial	.755	47.559	7	108	≤.001	.755
	Trial vs. Group	.237	2.095	14	216	.013	.119

Figure 1

Comparison of group performance in each trial (semantic clustering and total correct responses)



Note: Top – Trials 1-5 and 7 = Free Recalls (immediate), 6 = new list, 8 = Free recall (delayed); Bottom – Trials 1-5 and 7= Free Recalls (immediate), 6 = new list, 8-11 = cued recalls; 12 = Free recall (delayed); 13-16 = Cued recall (delayed).

The performance in terms of the semantic grouping of words and correct answers in the 5th trial (total learning) were positive and moderately associated with the scores obtained in the UPSA-2-PT scores (r = .371, $p \leq .001$ and r = .490, $p \leq .001$, respectively). Both variables explained 22.7% of the total variance of the performance in the UPSA-2-PT (R^2_{adj} = .227; $F_{(2,116)}$ = 18.345, $p \leq .001$).

Discussion

This study explored performance in dynamic secondary memory tasks and their association with performance in a skills-based assessment of functional capacity in a group of patients diagnosed with schizophrenia, a group of first-degree relatives of affected patients, and a control group. Findings show differences in the performance of all trials, in which controls present more effective use of semantic clustering and higher rates of correct responses in comparison to patients and first-degree relatives. Test results were also associated with performance in functional outcome measures, being globally congruous to similar research showing significant impairments in several neurocognitive domains in affected patients and relatives and decreased functional ability (Gur et al., 2015). Moreover, the impairments experienced by first-degree relatives, albeit milder, resembles more the performance of diagnosed patients than that of healthy controls, thereby possibly compromising their ability to function on daily activities to some extent (da Motta et al., 2021; Halverson et al., 2019; Stone et al., 2011).

Deficits in executive functioning, verbal memory, and learning have been consistently demonstrated in patients with schizophrenia (Antoniades et al., 2018; da Motta et al., 2021). Semantic clustering is an organizational strategy associated with those domains and is particularly relevant for memory encoding and learning because it that allows for the retention of information that surpasses the capacity of the working memory span. Increased rates of semantic clustering may have facilitated more effective retention and recall of information over immediate and long delays in unaffected participants (increased rates of correct responses in list learning tasks, for instance) and it was not surprising that the total learning in secondary memory tasks could explain a considerable amount of the variance in functional capacity scores. Findings provide support to the hypothesis that secondary memory processes are involved in several activities relevant to functional outcomes, extending beyond the memorization of words in a list (Davidson et al., 2016; Green et al., 2004).

Nevertheless, the current study has some methodological limitations. The small and non-probabilistic sample requires caution in the generalization of the results. Due to the small sample size, we were unable to distinguish between groups of “learners” and “non-retainers” to

further refine our analysis. Furthermore, functional outcome was assessed as a global measure, and different neurocognitive processes may have a distinctive impact on specific outcomes (e.g., social functioning, job skills, academic success). Future studies should aim to classify participants according to their learning potential and to better differentiate the types of outcomes to refine these hypotheses. In addition, reaching for more consensual criteria for how to distinguish the types of learners vs. non-retainers would greatly benefit research carried out in this field.

Implications to research and rehabilitation practices are manyfold. Because dynamic assessment is an interactive and process-oriented evaluation process, it can be used to delimit areas of cognitive processing relevant to situations of cognitive deficits, functional or academic performance. This paradigm acquires extreme relevance in the areas of psychoeducational and clinical evaluation and intervention, as it allows estimating the learning potential of the individual. However, because few studies have explored those hypotheses, more research is needed on the use of this evaluation paradigm in schizophrenia. One caveat of the administration of dynamic assessment is that it can be resource-intensive, as it can be time-consuming and require trained psychologists to be properly administered and scored. The inclusion of some tasks that evaluate learning potential through dynamic assessment in computerized neurocognitive batteries has facilitated the administration and automatization of scoring procedures. The ease of administration and its wide availability may reduce some of the friction felt by researchers and practitioners interested in this topic.

Should sufficient evidence be gathered regarding the utility of the unique construct of learning potential and the additive power over traditional neurocognitive testing, the evaluation of the profile of the participant's learning potential can become fundamental for technical decision-making regarding the need to adapt the contents, rhythms, or nature of interventions, whether oriented to varied audiences or oriented to the recovery of patients diagnosed with schizophrenia (Davidson et al., 2016; Green et al., 2000, 2015). Specifically, thoroughly assessing the neurocognitive functioning profile of patients may guide services and treatment delivery, help to determine the need for additional support measures and anticipation of the needed intensity of services (Green, 1996). Moreover, it can benefit other decision-making processes of group assignment, methods selection, such as intervention programs that have different paces, are less verbally intensive or benefit the recovery of more basic underlying neurocognitive processes to increase treatment gains.

Effective treatment and rehabilitation of people affected with schizophrenia should also ponder the role of family members in the recovery process. Not only they can act as a motor to

the consolidation of learning (or as an additional source of stress and strain), but family members present specific needs, and efforts to provide much-needed support for families must be developed to alleviate the strain that may result from their subtle – but significant – impairments and the burden of caretaking (Cabral et al., 2015).

References

Antoniades, M., Schoeler, T., Radua, J., Valli, I., Allen, P., Kempton, M. J., & McGuire, P. (2018). Verbal learning and hippocampal dysfunction in schizophrenia: A meta-analysis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *86*(December 2017), 166–175. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.12.001

APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). https://doi.org/https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Becattini-Oliveira, A. C., Dutra, D. de F., Spenciere de Oliveira Campos, B., de Araujo, V. C., & Charchat-Fichman, H. (2018). A systematic review of a functional assessment Tool: UCSD Performance-based skill assessment (UPSA). *Psychiatry Research*, *267*(January), 12–18. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.05.005

Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, *10*(2), 141–163. https://doi.org/10.1177/004912418101000205

Cabral, J., Bulhões, M., Pereira, V., da Motta, C., Caldeira, S., & Barreto Carvalho, C. (2015). ANCORAGEM – Um programa de psicoeducação para familiares de doentes com esquizofrenia. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, *2016*(05), 2013–2015. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.05.99

da Motta, C., Carvalho, C. B., Castilho, P., & Pato, M. T. (2019). Assessment of neurocognitive function and social cognition with computerized batteries: Psychometric properties of the Portuguese PennCNB in healthy controls. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00419-2

da Motta, C., Castilho, P., Pato, M. T., & Barreto Carvalho, C. (2020). Construct validity, sensitivity and specificity of the USCD Performance-based Skill Assessment 2 in a mixed Portuguese sample. *Human Psychopharmacology: Clinical and Experimental*, *35*(4), 1–9. https://doi.org/10.1002/hup.2735

da Motta, C., Pato, M. T., Carvalho, C. B., & Castilho, P. (2021). The neurocognitive and functional profile of schizophrenia in a genetically homogenous European sample. *Psychiatry Research*, 114140. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114140

Davidson, C. A., Johannesen, J. K., & Fiszdon, J. M. (2016). Role of learning potential in cognitive remediation: Construct and predictive validity. *Schizophrenia Research*, *171*(1–3), 117–124. https://doi.org/10.1016/j.schres.2016.01.044

Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using SPSS* (5th ed.). SAGE Publications.

Fiszdon, J. M., & Johannesen, J. K. (2010). Comparison of computational methods for the evaluation of learning potential in schizophrenia. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *16*(4), 613–620. https://doi.org/10.1017/S1355617710000317

Green, M. F. (1996). What are the functional consequences of neurocognitive deficits in schizophrenia? *American Journal of Psychiatry*, *153*(3), 321–330. https://doi.org/10.1176/ajp.153.3.321

Green, M. F., Kern, R. S., Braff, D. L., & Mintz, J. (2000). Neurocognitive deficits and functional outcome in schizophrenia: are we measuring the "right stuff"? *Schizophrenia Bulletin*, *26*(1), 119–136. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a033430

Green, M. F., Kern, R. S., & Heaton, R. K. (2004). Longitudinal studies of cognition and functional outcome in schizophrenia: implications for MATRICS. *Schizophrenia Research*, *72*(1), 41–51. https://doi.org/10.1016/j.schres.2004.09.009

Green, M. F., Llerena, K., & Kern, R. S. (2015). The "right Stuff" Revisited: What Have We Learned about the Determinants of Daily Functioning in Schizophrenia? *Schizophrenia Bulletin*, *41*(4), 781–785. https://doi.org/10.1093/schbul/sbv018

Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1998). Dynamic Testing. *Psychological Bulletin*, *124*(1), 75–111. https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.75

Gur, R. C., Braff, D. L., Calkins, M. E., Dobie, D. J., Freedman, R., Green, M. F., Greenwood, T. A., Lazzeroni, L. C., Light, G. A., Nuechterlein, K. H., Olincy, A., Radant, A. D., Seidman, L. J., Siever, L. J., Silverman, J. M., Sprock, J., Stone, W. S., Sugar, C. A., Swerdlow, N. R., … Gur, R. E. (2015). Neurocognitive performance in family-based and case-control studies of schizophrenia. *Schizophrenia Research*, *163*(1–3), 17–23. https://doi.org/10.1016/j.schres.2014.10.049

Gur, R. C., Richard, J., Hughett, P., Calkins, M. E., Macy, L., Bilker, W. B., Brensinger, C., & Gur, R. E. (2010). A cognitive neuroscience-based computerized battery for efficient measurement of individual differences: Standardization and initial construct validation. *Journal of Neuroscience Methods*, *187*(2), 254–262. https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2009.11.017

Halverson, T. F., Orleans-Pobee, M., Merritt, C., Sheeran, P., Fett, A. K., & Penn, D. L. (2019).

Pathways to functional outcomes in schizophrenia spectrum disorders: Meta-analysis of social cognitive and neurocognitive predictors. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *105*(July), 212–219. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.07.020

Harvey, P. D., Sun, N., Bigdeli, T. B., Fanous, A. H., Aslan, M., Malhotra, A. K., Lu, Q., Hu, Y., Li, B., Chen, Q., Mane, S., Miller, P., Rajeevan, N., Sayward, F., Cheung, K. H., Li, Y., Greenwood, T. A., Gur, R. E., Braff, D. L., … Siever, L. J. (2020). Genome-wide association study of cognitive performance in U.S. veterans with schizophrenia or bipolar disorder. *American Journal of Medical Genetics, Part B: Neuropsychiatric Genetics*, *183*(3), 181–194. https://doi.org/10.1002/ajmg.b.32775

Jablensky, A. (2010). The diagnostic concept of schizophrenia: its history, evolution, and future prospects. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, *12*(3), 271–287. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20954425

Kurtz, M. M., Jeffrey, S. B., & Rose, J. (2010). Elementary neurocognitive function, learning potential and everyday life skills in schizophrenia: What is their relationship? *Schizophrenia Research*, *116*(2–3), 280–288. https://doi.org/10.1016/j.schres.2009.08.011

Patterson, T. L., Goldman, S., McKibbin, C. L., Hughs, T., & Jeste, D. V. (2001). UCSD Performance-Based Skills Assessment: development of a new measure of everyday functioning for severely mentally ill adults. *Schizophrenia Bulletin*, *27*(2), 235–245.

Stone, W. S., Giuliano, A. J., Tsuang, M. T., Braff, D. L., Cadenhead, K. S., Calkins, M. E., Dobie, D. J., Faraone, S. V, Freedman, R., Green, M. F., Greenwood, T. A., Gur, R. E., Gur, R. C., Light, G. A., Mintz, J., Nuechterlein, K. H., Olincy, A., Radant, A. D., Roe, A. H., … Seidman, L. J. (2011). Group and site differences on the California Verbal Learning Test in persons with schizophrenia and their first-degree relatives: Findings from the Consortium on the Genetics of Schizophrenia (COGS). *Schizophrenia Research*, *128*(1–3), 102–110. https://doi.org/10.1016/j.schres.2011.01.005

University of Oxford. (2020). *Average years of schooling*. Our World in Data. https://ourworldindata.org/grapher/mean-years-of-schooling-long-run?tab=chart&country=~PRT

Acknowledgements: We would like to thank the institutional review boards, directors and staff from the Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã (ARCIL), Associação Quinta das Pontes and Unidade de Cuidados Avançados de Esquizofrenia Resistente ao Tratamento (UCAERe-T) for their collaboration in this study.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Alfabetização matemática e suas consequências na aprendizagem de conceitos relacionados com análise de custos

Mathematical literacy and its consequences on learning concepts related to cost analysis

Rosélia Oliveira (https://orcid.org/0000-0003-1134-0185) *, Luísa Miranda (https://orcid.org/0000-0002-7553-6059) **, Carlos Morais (https://orcid.org/0000-0003-0537-0652) **, ***

*Instituto Federal Sul-rio-grandense, **Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, ***CIEC – Universidade do Minho, Portugal

Autor de contato: Carlos Morais, cmmm@ipb.pt

Resumo

Com esta investigação, realizada com estudantes do Curso de Tecnólogos em Gestão de Cooperativas e Agroindústria de uma instituição de ensino superior brasileira, procurou-se identificar lacunas nos conhecimentos dos estudantes, com ênfase para as lacunas em matemática que condicionam a aprendizagem de conceitos da disciplina de análise de custos, bem como experimentar estratégias para ultrapassar essas lacunas. Foram utilizadas metodologias ativas de aprendizagem com destaque para a aprendizagem baseada em projetos. A metodologia utilizada na investigação assume uma abordagem qualitativa, com características de estudo de caso, por permitir, através de uma perspetiva de avaliação formativa, analisar e apreciar com profundidade os impactos e as possibilidades da problemática e das suas implicações no processo. Participaram no estudo 32 estudantes, os quais forneceram dados para esta investigação, obtidos através da utilização de diversos instrumentos de recolha de dados, entre os quais, relatos e avaliações dos estudantes, questionários e entrevistas. Os resultados apresentados são essencialmente provenientes de questionários. No tratamento e análise de dados privilegiou-se uma abordagem descritiva e interpretativa. Dos resultados obtidos salienta-se que as principais lacunas dos estudantes incidem na ausência de conhecimentos associados à matemática. Esta investigação revela-se de grande importância por permitir identificar causas de insucesso numa disciplina associadas a outra disciplina diferente, alertando para a importância que deve ser dada à interdisciplinaridade e às metodologias ativas de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização matemática, análise de custos, aprendizagem matemática, metodologias ativas

Abstract

With this investigation, carried out with students of the Technologists Course in Cooperative and Agroindustry Management of a Brazilian higher education institution, we sought to identify gaps in students' knowledge, with emphasis on gaps in mathematics, which affect the learning of concepts in discipline of cost analysis, as well as experimenting with strategies to overcome these gaps. Active learning methodologies were used, with emphasis on project-based learning. The methodology used in the investigation takes a qualitative approach, with case study characteristics, as it allows, through a formative assessment perspective, to analyse and appraise in depth the impacts and possibilities of the issue and its implications in the process. Thirty-two students participated in the study, who provided data for this investigation, obtained through the use of various data collection instruments, including student reports and assessments, questionnaires and interviews. The results presented are essentially from questionnaires. In the treatment and analysis of data, a descriptive and interpretive approach was privileged. From the results obtained, it is highlighted that the main shortcomings of students are related to the lack of knowledge associated with mathematics. This investigation is of great importance for allowing the identification of causes of failure in a discipline associated with another different discipline, alerting to the importance that should be given to interdisciplinary and active learning methodologies.

Keywords: Mathematical Literacy, Cost Analysis, Mathematical Learning, Active Methodologies

Aprender não é fácil e são muitas as variáveis que podem influenciar a aprendizagem. A aprendizagem de determinados conteúdos numa área pode ser condicionada pelas lacunas dos estudantes em outras áreas, salientando-se nesta investigação a alfabetização matemática e a sua influência na aprendizagem e aplicação de conceitos associados à disciplina de análise de custos. Os principais objetivos desta investigação, realizada com estudantes do Curso de Tecnólogos em Gestão de Cooperativas e Agroindústria de uma instituição de ensino superior brasileira, são:

- Identificar os erros que condicionam a aprendizagem de conceitos de análise de custos;

- Avaliar a utilização de metodologias ativas de aprendizagem, com destaque para a aprendizagem baseada em projetos, na diminuição das lacunas identificadas no conhecimento dos estudantes na aprendizagem de conceitos da disciplina de análise de custos.

O artigo está organizado nos seguintes tópicos principais: Fundamentação teórica, Método, Análise e discussão dos resultados, Considerações finais, terminando com as Referências bibliográficas.

Fundamentação teórica

Alfabetização matemática e sua relação com a aprendizagem de análise de custos

A alfabetização matemática está associada à capacidade do sujeito de codificar e descodificar a escrita de números e de outras noções matemáticas. Santos et al. (2015) definem alfabetização matemática como a ação inicial de ler e escrever matemática, ou seja, de compreender e interpretar conteúdos básicos, bem como saber expressar-se através de sua linguagem específica.

De acordo com Silva et al. (2016) o estudante quando é inserido no contexto escolar, já apresenta alguns conhecimentos prévios que poderão facilitar a construção do conhecimento matemático, a compreensão e a leitura do mundo de acordo com competências associadas à alfabetização matemática contribuindo para a função social da matemática.

Dos conceitos que fazem parte do programa curricular da disciplina de análise de custos será enfatizado o conceito de custos de produção que Junior et al. (2017, p. 3) consideram como sendo “os gastos necessários para produção de bens e serviços”. Foi no desenvolvimento deste conceito de análise de custos, nomeadamente, cálculos para apuração de custos que a associação e a influências das lacunas matemáticas mais se evidenciaram na aprendizagem de análise de custos. Assim, a aprendizagem e desenvolvimento do conceito referido implica o domínio de conceitos matemáticos, entre os quais, grandezas, regra de três simples, conversão de medidas, percentagens e sistema monetário.

Para promover a aprendizagem de conceitos na disciplina de análise de custos os estudantes necessitam de fazer uma correta utilização da matemática, nomeadamente, saberem elaborar os cálculos, interpretá-los e tomar decisões. Necessitam de partir da alfabetização matemática, do desempenho e da perícia no uso dos cálculos para os poderem aplicar na disciplina de análise de custos e assim poderem melhorar o seu desempenho nesta disciplina.

De acordo com Silva et al. (2016) "a alfabetização matemática não se restringe ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais, mas à compreensão de situações numéricas que abarcam uma sequência de conhecimentos, capacidade e competências que interligam a interpretação dos diversos tipos de relações conectadas ao contexto social de uso" (p. 5).

A alfabetização matemática e as conexões interdisciplinares, bem como a complexidade do processo de ensinar e aprender implicam a procura e avaliação de metodologias de ensino e aprendizagem, que nesse estudo será dada particular atenção às metodologias ativas.

Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem

Identificadas as lacunas em matemática que condicionam a aprendizagem de conceitos de análise de custos, procurou-se diminuir o impacto desta situação recorrendo a metodologias ativas de aprendizagem, as quais, segundo Bacich e Moran (2018) englobam uma conceção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos estudantes na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas de envolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, respeitando o seu próprio ritmo, tempo e estilo de aprendizagem. Como salientam Alves, et al. (2020), o processo de aprender e de ensinar é complexo e exige o maior empenho de todos os intervenientes, nomeadamente dos estudantes, dos professores e dos investigadores.

Aprendizagem ativa é uma metodologia em que os estudantes deixam de ser simples espetadores, uma vez que participam, experimentam e encaram a sua própria trajetória. Existem várias formas de implementar a aprendizagem ativa, entre elas a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) (Alves et al., 2019a).

De acordo com Akili (2014), a aprendizagem ativa é geralmente definida como qualquer método de ensino que envolve os estudantes no processo de aprendizagem que requer a realização de atividades de aprendizagem significativas em grupos sob a orientação de um professor

informado e experiente. Essas atividades poderão incluir, entre outras, ler, escrever, resolver problemas, responder a perguntas ou participar numa discussão.

Ao considerar as metodologias ativas é necessário atender aos contextos onde a aprendizagem ocorre, que de acordo com Morais e Miranda (2014) a aprendizagem pode ocorrer em contexto formal, contexto informal e contexto não formal. Os mesmos autores acrescentam que a aprendizagem formal ocorre dentro da escola, a aprendizagem não formal e a aprendizagem informal ocorrem fora da escola.

A aprendizagem baseada em projetos afasta-se do modelo tradicional centrado no professor. Em vez disso, os estudantes são incentivados a trabalhar e a aprender de forma independente (Chounta et al., 2017), adquirindo novas competências para um mercado de trabalho mais exigente e em rápida evolução.

Para Requies et al. (2018), a aprendizagem baseada em projetos tem vindo a ser adotada em diversos contextos educacionais, quer para aumentar a motivação, quer para permitir que os estudantes apliquem na prática o que aprenderam.

Este tipo de aprendizagem permite aos estudantes investigar questões, propor hipóteses e explicações, discutir as suas ideias, estimular o aparecimento de novas ideias e experimentar essas ideias. Exige que os estudantes projetem e concluam projetos, em contextos que são confrontados com diversos problemas abrangentes semelhantes às atividades com que os profissionais são confrontados para os quais precisam de encontrar soluções (Alves et al., 2019b).

O foco nas experiências de aprendizagem autênticas que os estudantes podem realizar no mundo real é uma característica de praticamente todas as experiências de aprendizagem baseadas em projetos, que aumenta a motivação dos estudantes para participarem ativamente nos projetos (Bender, 2012).

A metodologia PBL apresenta como principal vantagem uma estrita ligação entre o ensino, a aprendizagem e o mercado de trabalho, devido ao envolvimento que o mercado de trabalho pode ter na definição de projetos, bem como no processo de implementação destes, o que possibilita que a metodologia PBL fomente o trabalho autónomo e simultaneamente o trabalho em equipa contribuindo para a formação de cidadãos mais ativos e intervenientes na construção do futuro da sociedade (Alves, et al., 2020).

Método

Caracterização do estudo e instrumentos de recolha de dados

O estudo relativamente à sua natureza seguiu uma abordagem essencialmente qualitativa, com características de estudo de caso. De acordo com Marconi e Lakatos (2011), um estudo de caso refere-se ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspetos. As mesmas autoras acrescentam que um estudo de caso é limitado e restringe-se ao caso que se estuda, cujos resultados não podem ser generalizados.

No tratamento de dados qualitativos optou-se pela análise de conteúdo, na aceção de Bardin (2015) que considera três polos cronológicos, designados por pré-análise, exploração do material, e tratamento e interpretação dos resultados. De acordo com a mesma autora esta abordagem constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da informação em análise.

Na recolha de dados para esta investigação foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, entre os quais, relatos e avaliações dos estudantes, questionários com perguntas abertas e semiabertas, e entrevistas.

Grupo de estudo

O grupo de estudo que forneceu dados para esta investigação era constituído por 32 estudantes de duas turmas, uma com 21 estudantes e a outra com 11, que frequentavam disciplina de análise de custos, do Curso de Tecnólogos em Gestão de Cooperativas e Agroindústria, do Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul, Campus Pelotas-Visconde da Graça. Algumas das características dos sujeitos do grupo de estudo são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1

Caracterização do grupo de estudo

Género			Média de Idades	Conclusão da Educação Básica			
				Escola Pública		Escola Privada	
	n	%	(anos)	n	%	n	%
Feminino	14	43.8	30	12	37.5	2	6.25
Masculino	18	56.2	35	17	53.1	1	3.12

Fonte: Dados obtidos nos registos académicos existentes na Instituição de Ensino.

A maioria dos estudantes trabalha de manhã e de tarde em diversos ramos de atividades e estuda no turno da noite.

Análise e discussão dos resultados

Os resultados são apresentados como resposta aos objetivos de investigação, enfatizando os erros associados aos conceitos matemáticos que influenciam a aprendizagem de análise de custos e as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas para ultrapassar as lacunas dos estudantes.

Erros associados aos conceitos matemáticos na aprendizagem de conceitos de análise de custos

A identificação dos erros foi realizada no contexto de avaliação do desempenho dos estudantes na disciplina de análise de custos. Para a identificação dos erros e sua categorização utilizou-se a abordagem defendida por Bardin (2015) segundo a qual se define uma unidade de análise, que neste estudo foi considerada como sendo cada um dos erros identificados nas respostas dos estudantes, unidades de registo que são cada uma das unidades de análise codificadas e as categorias, nas quais foram integrados os erros identificados, tendo em consideração a sua analogia e o seu significado.

Embora os 32 sujeitos que forneceram dados para esta investigação façam parte de duas turmas distintas, e cada turma tenha desenvolvido o seu processo de ensino e aprendizagem e respetiva avaliação de forma independente, os erros foram considerados conjuntamente em cada um dos momentos de avaliação, pois as estratégias de ensino e aprendizagem foram idênticas nos dois grupos, assim como as características gerais dos estudantes e os instrumentos de avaliação.

As categorias definidas para a identificação do tipo de erros foram as seguintes: A - erros de interpretação de português; B - erros de interpretação de matemática; C - erros de interpretação no preenchimento de tabelas; D - erros de regra de três simples nos cálculos; E - erros relativos ao sistema de medida; F - erros em percentagens; G - erros relativos ao sistema monetário; H - erros de arredondamento; I - erros em somas; J - erros de custos diretos decorrentes de erros matemáticos; K - erros de custos diretos decorrentes de lacunas em diversos conceitos; L - erros de custos indiretos decorrentes de lacunas em matemática; M – erros de custos indiretos decorrentes de lacunas em diversos conceitos; N - erros decorrentes de outros conteúdos de análise custos.

Os momentos de avaliação decorreram um antes da utilização das estratégias de ensino e aprendizagem e o outro no final, com o intervalo de tempo de um semestre.

No primeiro momento de avaliação, nos 32 sujeitos da amostra foram identificados 221 erros e no segundo momento 104 erros, distribuídos por 14 categorias.

As categorias e a respetiva distribuição dos erros, provenientes dos 32 sujeitos que participaram no estudo nos dois momentos de avaliação, são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2

Distribuição percentual dos erros pelas categorias na 1.ª e 2.ª avaliação

Cod.	Tipo de erros	Erros 1.ª Aval+2.ª Aval (n por categoria)	Erros 1.ª Aval. (%)	Erros 2.ª Aval. (%)
A	Erros de interpretação de português	14	85.7	14.3
B	Erros de interpretação de matemática	33	51.5	48.5
C	Erros de interpretação no preenchimento de tabelas	31	80.6	19.4
D	Erros de regra de três simples nos cálculos	21	76.2	23.8
E	Erros relativos ao sistema de medida	31	71.0	29.0
F	Erros em percentagens	16	56.3	43.8
G	Erros relativos ao sistema monetário	19	68.4	31.6
H	Erros de arredondamento	24	7.0	25.0
I	Erros em somas	14	14.3	85.7
J	Erros de custos diretos decorrentes de erros matemáticos	28	75.0	25.0
K	Erros de custos diretos decorrentes de lacunas em diversos conceitos	18	83.3	16.7
L	Erros de custos indiretos decorrentes de lacunas matemáticas	38	60.5	39.5
M	Erros de custos indiretos decorrentes de lacunas em diversos de conceitos	8	75.0	25.0
N	Erros decorrentes de outros conteúdos de análise de custos	30	73.3	26.7

Pela observação da Tabela 2, constata-se que com exceção da categoria “erros em somas”, a quantidade de erros diminuiu da 1.ª avaliação para a 2.ª avaliação. Utilizando o teste dos postos de Wilcoxon de amostras relacionadas, com recurso à ferramenta estatística SPSS, verifica-se que há diferenças significativas, com um nível de significância inferior a 0.05, entre as duas avaliações.

Os resultados encontrados apontam para uma estreita relação entre as lacunas matemáticas e as dificuldades cognitivas na disciplina de análise de custos, dos 325 erros identificados nas duas avaliações, pelo menos 170 estão diretamente associados à matemática, ou seja, pelo menos 52% dos erros identificados nas avaliações de desempenho cognitivo na disciplina de análise de custos

devem-se a lacunas em: interpretação de matemática, interpretação no preenchimento de tabelas, regra de três simples nos cálculos, sistema de medida, percentagens, arredondamentos e somas.

A diminuição significativa do número de erros em 13 das 14 categorias apontam para a superação de grande parte das dificuldades dos estudantes que poderão estar relacionadas com a utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem.

Estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas para ultrapassar as lacunas dos estudantes e melhorar a aprendizagem de análise de custos

As estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem no âmbito desta investigação foram orientadas a partir de pressupostos de metodologias ativas de aprendizagem com destaque para a aprendizagem baseada em projetos, contextualizados num espaço interdisciplinar.

Privilegiaram-se atividades que fossem facilmente identificadas pelos estudantes em contextos com os quais estivessem familiarizados, nomeadamente contextos informais do quotidiano e contextos formais vivenciados na Instituição de ensino que frequentam, contemplando a interdisciplinaridade, a colaboração e a interação entre os vários intervenientes nos processos de ensinar e aprender.

A participação ativa e colaborativa nas atividades de ensino foi considerada pelos estudantes como promotora de um ambiente acolhedor e significativo de oportunidades, com a participação de todos. O envolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem é evidenciado por relatos dos estudantes, dos quais se apresentam alguns exemplos:

- Foi uma metodologia muito interessante, porque colocou a turma no meio do assunto, não foi um conteúdo só passado no quadro e impositivo. A turma interagiu, acolheu o projeto que foi muito bem executado. Acredito que praticamente todos os alunos levarão uma contribuição disso para o resto das suas vidas;

- E, até o entusiasmo do pessoal com essa "disputa" ficou bem acirrado, pela vontade que estavam pela disciplina, que todos estavam engajados. Normalmente, em outras disciplinas, a gente demora entregar as tarefas. Aqui foi tudo bem, agregou muito, foi uma disciplina saborosa, boa de saborear e estudar. E, a turma gostou, com certeza;

- O que aconteceu é que abriu uma visão que a gente até então não tinha, que é a empreendedora. A gente tem a visão como consumidor, agora como empreendedor, nós não temos essa cultura de empreendedorismo. Então, essa matéria ajuda aqueles que têm. E, para mim se for

fazer algum dia isso, com certeza eu vou me embasar em tudo que aprendemos. Acho que didaticamente a prática me ajudou muito para resolver o problema depois.

Para além dos exemplos apresentados, uma das investigadoras que acompanhou o desenvolvimento de toda a parte experimental da investigação constatou grande motivação e entusiasmo nos estudantes para transporem as barreiras impostas pelas lacunas matemáticas e para superarem a falta de tempo para realização de atividades propostas no contexto da disciplina de análise de custos, por se tratar de estudantes com o estatuto de trabalhador-estudante, o que exigia um esforço acrescido por desempenharem uma atividade profissional, para além das atividades académicas. A mesma investigadora acrescenta que este entusiasmo ultrapassava as barreiras físicas da escola, sendo vivenciado em grupos criados no WhatsApp, com a participação dos estudantes na elaboração, resolução e discussão de atividades da disciplina de análise de custos.

Como exemplo de atividades enquadradas no âmbito da metodologia baseada em projetos, os estudantes foram orientados para projetos relacionados com "disputa empresarial" na busca de menor preço e maior qualidade de produtos e serviços. Estas atividades foram consideradas pelos estudantes como uma forma suave e tranquila de aprender.

Os resultados dos estudantes foram globalmente muito positivos. Em termos de desempenho cognitivo, dos 32 estudantes que participaram no estudo 31 obtiveram aprovação e um reprovou por faltas, o que evidencia a adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos estudantes.

Destaca-se, também, que as estratégias baseadas em metodologias ativas de aprendizagem proporcionaram um ambiente acolhedor de ensino e aprendizagem, onde os estudantes se envolveram nas atividades propostas, tendo sido participantes ativos no processo com predisposição para superarem as lacunas cognitivas e realizarem experiências teóricas e práticas que extrapolaram a sala de aula e o ambiente formal de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Com esta investigação procurou-se evidenciar as implicações que as lacunas dos estudantes em matemática podem ter na aprendizagem dos conteúdos curriculares da disciplina de análise de custos, bem como experimentar a utilização de metodologias ativas para colmatar o efeito negativos das lacunas em matemática no desempenho cognitivo na disciplina de análise de custos.

O estudo seguiu uma abordagem essencialmente qualitativa, agrupando os erros que condicionam a aprendizagem na disciplina de análise de custos, em categorias. Das categorias

definidas no estudo para os erros, as mais representativas são: erros de custos indiretos decorrentes de lacunas matemáticas, erros de interpretação de matemática, erros de interpretação no preenchimento de tabelas e, erros relativos ao sistema de medida. De salientar que mais de 50% dos erros identificados na disciplina de análise de custos estão associados à matemática. Relativamente ao processo de ensino e aprendizagem o estudo centrou-se em metodologias ativas, com destaque para a aprendizagem baseada em projetos, com propostas de atividades baseadas em projetos e próximas do quotidiano dos estudantes. As metodologias utilizadas foram muito bem aceites pelos estudantes, quer em termos colaborativos e afetivos, quer em termos de desempenho cognitivo.

Esta investigação revela-se de grande importância por permitir identificar causas de insucesso numa disciplina associadas a outras disciplinas diferentes, alertando para a importância que deve ser dada à interdisciplinaridade, bem como à interação entre professores para que em conjunto possam definir e aplicar estratégias que contribuam para o sucesso dos estudantes nas diversas disciplinas das áreas que lecionam.

Referências

Akili, W. (2014). Problem-Based Learning (PBL): How to implement, strategize, and infuse PBL in an engineering program?. *Qscience Proceedings World Congress on Engineering Education 2013*, http://dx.doi.org/10.5339/qproc.2014.wcee2013.2

Alves, P., Morais, C., & Miranda, L. (2019a, maio/agosto). Aprendizagem baseada em projetos num curso de técnico superior profissional de desenvolvimento de software. *Espaço Pedagógico*, Vol 26, nº 2, 432-455. ISSN: 2238-0302

Alves, P., Morais, C., Miranda, L., & Pereira, M. (2020). Aprendizagem baseada em projetos: Implementação num curso de técnico superior profissional. In F.bRuiz-Rey, N. Quero-Torres, M. Cebrián-de-la-Serna, & P. Hernández-Hernández (Eds.) *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza*, pp. 47-57. Colección Gtea: Universidad de Málaga.

Alves, P., Morais, C., Miranda, L., & Pereira, M. (2019b). Project based learning: higher education students' perceptions. In *Proceedings of INTED2019 Conference*, pp. 8398-8407. Valencia, Spain, ISBN: 978-84-09-08619-1

Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.

Bender, W. (2012). *Project-based learning: differentiating instruction for the 21st century*. 1st edition. Corwin: Thousand Oaks.

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo* (4.ª Ed.). Lisboa: Edições 70.

Chounta, I., Manske, S., & Hoppe, H. (2017). From Making to Learning: introducing Dev Camps as an educational paradigm for re-inventing problem-based learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vol 14, nº 21.

Junior, J., Oliveira, L., & Costa, R. (2017). *Gestão Estratégica de Custos: textos, casos práticos e testes com respostas*. (8ª ed.). São Paulo: Atlas.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia científica* (5 ed.). São Paulo: Atlas.

Morais, C., & Miranda, L. (2014). Recursos educativos abertos na aprendizagem da Matemática no Ensino Básico. *Jornal das Primeiras Matemáticas* [Online], Vol 1, nº 2, 31-44, http://hdl.handle.net/10198/10049

Requies, J., Agirre, I., Barrio, V., & Graells, M. (2018). Evolution of Project-Based Learning in Small Groups in Environmental Engineering Courses. *Journal of Technology and Science Education*, Vol 8, nº 1, 45-62.

Santos, A., Oliveira, C. & Oliveira, G. (2015, jan./jun.). Fundamentos da alfabetização matemática: algumas implicações na construção de conceitos matemáticos. *Revista Educação e Linguagens*, Vol 4, nº 6, 69-82. http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/800/438

Silva, A. F., Marangoni, A. M., Furlan, D. F., & Carboni, B. R. (2016). Alfabetização matemática sob a perspectiva do letramento nos primeiros anos do ensino fundamental. *Atas do IV Encontro de Educação Matemática nos anos iniciais e III Colóquio de práticas letradas*. http://www.revistas.udesc.br/index.php/matematica/article/download/4671/3429

Agradecimentos: Carlos Morais agradece à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT, Portugal) pelo apoio financeiro através do CIEC- UI 317 da FCT.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O centro histórico de Natal/RN e a casa da ribeira: espaços educativos e de memória

The historical center of Natal/RN and the house of ribeira: educational and memory spaces

Nadja Maria de Lima Costa (https://orcid.org/0000-0002-7497-8576)*, Danilla Joyce Rocha dos Santos (https://orcid.org/0000-0001-6006-8208)*, Bruna Rayane da Silva Lourenço (https://orcid.org/0000-0002-9332-6055)*, Gracy Kelly do Nascimento (https://orcid.org/0000-0002-3562-9760)*, Maria Eduarda Venceslau de Souza (https://orcid.org/0000-0001-5321-0341)*

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Resumo

O presente trabalho, realizado em componente curricular da Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Brasil, tem como objetivo compreender a importância dos espaços de memória e históricos de uma localidade como alicerces para a sua identidade, bem como instrumento de educação. O estudo é focado no Centro Histórico de Natal/RN/Brasil, seu conjunto arquitetônico enquanto lugar de memória e seu potencial pedagógico para a formação, em âmbitos formal e não formal, da população natalense e potiguar. Em especial, este trabalho busca compreender a caracterização e contextualização dos trabalhos desenvolvidos no Espaço Cultural Casa da Ribeira, uma vez que a mesma traz elementos de historicidade, preservação e vivaz contribuição na cultura local. Para atingir esse objetivo, foi adotada uma metodologia de cunho exploratório de caráter qualitativo através do levantamento e análise de acervo bibliográfico. Por fim, pôde-se observar como resultado a significativa contribuição do Espaço Cultural Casa da Ribeira para o desenvolvimento da educação não formal na cidade de Natal. Foi possível perceber a importância dos espaços de memória do Centro Histórico de Natal para a interação dos potiguares com as diversas linguagens artísticas e culturais da cidade, possibilitando o desenvolvimento de processos identitários, sensação de pertencimento e leitura crítica do mundo bem como conhecimentos que vão além do ensino escolar. Também foi possível constatar que tais espaços são responsáveis por proporcionar experiências metodológicas que influenciam diretamente a aprendizagem através de recursos inovadores, tanto para professores quanto para os estudantes.

Palavras-chave: educação não formal, espaços de memória, centro histórico.

Abstract

The present work, carried out in the curricular component of the Degree in Geography at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), Brazil, aims to understand the importance of memory and historical spaces of a location as foundations of its identity, as well as an educational instrument. The study is focused on the Historical Center of Natal / RN / Brazil, its architectural infrastructure as a memory place, and its pedagogical potential to the development of the knowledge, formally and informally, of the population of Natal as well as from Rio Grande do Norte. In particular, this work seeks to understand the characterization and contextualization of the works developed in the House of Ribeira Cultural Space, since it brings elements of historicity, preservation, and lively contribution to the local culture. An exploratory qualitative methodology was adopted through the survey and examination of the bibliographic collection to achieve this goal. Finally, it was possible to observe as a result, the positive influence of the House of Ribeira Cultural Space for the development of non-formal education in the city of Natal. It was possible to realize the importance of the memory spaces of the Historic Center of Natal for the interaction between Potiguars and the various artistic and cultural languages of the city, enabling the development of identity processes, a sense of belonging, and critical reading of the world as well as the development of knowledge that goes beyond of the reach of school education. It was also possible to verify that such spaces are responsible for providing methodological experiences that have a direct influence on learning through innovative resources, both for the teacher and students.

Keywords: non-formal education, memory spaces, historic center

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Seminário de Orientação ao Desenvolvimento de Práticas Educativas e Formação Docente IV, no curso de Licenciatura em Geografia do IFRN e realizada em equipe de quatro estudantes, sob orientação da professora Nadja Maria de Lima Costa. O Projeto surge a partir de questionamentos sobre espaços educacionais informais, formais e não formais, sabendo-se que, o indivíduo ao longo de sua trajetória e a partir da socialização com o meio, desenvolve, transforma e adquire conhecimentos por meio das suas relações sociais, familiares e dentro de instituições educadoras.

A curiosidade se fez presente ao problematizarmos o contexto pedagógico do espaço de educação não formal, como ele se caracteriza e a partir disso, identificar e aprofundar conhecimento acerca de espaços educativos de memória. Segundo Silva (1999), toda a cultura é pedagógica, ou seja, ensina alguma coisa e toda cultura é fruto de um momento histórico, de um determinado contexto. Com isso, identificamos o Centro Histórico de Natal-RN e a Casa da Ribeira como espaços de memória e de educação não formal. O objetivo da pesquisa é destacar o papel educativo de caráter não formal que possui a Casa da Ribeira, como também revisitar e ressaltar o conjunto de espaços de memória do Centro Histórico de Natal-RN.

Se caracteriza como uma investigação exploratória de abordagem qualitativa, que recorre ao procedimento da pesquisa bibliográfica, na qual, segundo Gil (2002, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", elaborada a partir de fontes primárias e secundárias. Dispõe como objeto de estudo a Casa da Ribeira, que é um dos prédios arquitetônicos e culturais que fazem parte do Centro Histórico, localizada na cidade de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, enquanto lugares de história e memória, além de serem espaços educativos. O Centro Histórico de Natal entra como temática referencial, com um recorte especial para alguns atrativos do conjunto arquitetônico e às práticas realizadas no espaço da Casa da Ribeira.

O Centro Histórico de Natal traduz-se em um complexo composto especialmente por monumentos, prédios arquitetônicos e espaços culturais, construídos na época de fundação da cidade, em 1599. Uma cidade com 422 anos de fundação em que suas origens se confundem com a própria história da formação política do povo brasileiro e de sua colonização pela coroa portuguesa. A história e a memória cultural são fundamentais para a identidade de um povo em suas várias dimensões, por isso, entre os anos de 2006 e 2007, a Sub-Regional do Instituto do

Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN/RN), elaborou o projeto de delimitação do Centro Histórico de Natal, que abarca os bairros da Ribeira e Cidade Alta.

Se fez com ênfase o Espaço Cultural Casa da Ribeira por possuir características de um lugar de memória e por manter uma interação direta com a educação não formal, sem outros critérios estabelecidos. A Casa da Ribeira está localizada na Rua Frei Miguelinho, 52, Ribeira Natal/RN; localidade recentemente tombada pelo IPHAN como Patrimônio Cultural Brasileiro. A Casa da Ribeira comporta, no prédio histórico, um Teatro com 164 lugares, uma Sala de Exposições, um Laboratório de Ideias - LABi, um Acervo Literário com mais de 1.300 títulos e um Café Cultural.

Lugares de memória e história entrelaçados a práticas educativas não formais

Os Centros históricos são caracterizados por serem os espaços mais antigos das cidades, sendo estes, constituídos por casarões, praças, ruas, teatros e museus, reconectando a população com o processo inicial de criação de uma determinada cidade.

Ainda sobre centros históricos, Cavém, destaca as potencialidades econômicas e sociais desses lugares ao afirmar: "(...) é inquestionável que o centro histórico de uma cidade é por definição um lugar central relativamente à restante área construída, sendo definido pelo 'seu poder de atracção sobre os habitantes e turistas, como foco polarizador da vida económica e social'." (as cited in Sebastião, 2010, p.20).

Por meio da literatura consultada, é de amplo conhecimento que o Centro Histórico da cidade de Natal se constitui como um espaço de memória para a sociedade potiguar. Em 2010, o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) reconheceu o Centro Histórico de Natal como um dos patrimônios culturais brasileiros. O espaço é delimitado pelo circuito arquitetônico composto pelos bairros da Cidade Alta e da Ribeira. (Costa & Amaral, 2016).

Ainda segundo Costa e Amaral (2016), é sabido que este espaço não possui seu devido valor histórico dentro da cidade de Natal, nem os próprios moradores do local desenvolvem relações afetivas e de pertencimento por esse espaço que teve um papel fundamental no processo de extensão da cidade.

Para Nora (1993) os lugares de memória são constituídos por uma tríade que versa em material, simbólica e funcional, dessa forma "só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica''. Assim, os simbolismos atribuídos àquele espaço se intercomunicam com os acontecimentos sociais, históricos e culturais ocorridos em tempos anteriores.

A educação formal tem a escola como instituição central responsável por desenvolver e trabalhar conteúdos científicos das diversas áreas do conhecimento, um espaço sistematizado e metódico que trabalha conteúdos planejados. Segue orientações do conjunto de referenciais curriculares nacionais, sobretudo, as definições presentes na Lei das Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB (1996), responsável por organizar e regular todos os níveis da educação brasileira.

A educação não formal é aquela que atua fora do ensino ritualístico, curricularizado e sistematizado, proporciona aprendizagens por meio de práticas sociais, capazes de construir conhecimentos e valores culturais. É caracterizada, geralmente, por suas possibilidades de utilizar diferentes espaços coletivos no processo de ensino e aprendizagem, como: ONGs (Organizações Não Governamentais), instituições religiosas, iniciativas particulares e projetos sociais públicos.

Gohn (2008), identifica a educação não formal como "(...) aquela que se aprende 'no mundo da vida', via troca de saberes e compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas." (p.28). À luz de Gomes et al. (2021), a educação não formal exige uma intencionalidade por parte de quem a põe em prática, portanto, o professor e/ou agente no processo de construção do conhecimento, precisa identificar os bônus que espaços não escolares oferecem ao educando durante sua aprendizagem.

Para Caro, a educação não formal assume significativo papel no enfrentamento das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, compreende-se que a educação não formal é um elemento primordial para o enfrentamento das problemáticas produzidas pelas desigualdades sociais, pois "visa contribuir para a formação integral do indivíduo envolvendo o crescimento pessoal, a consciência da cidadania e a possibilidade de sua inserção na sociedade" (as cited in Salgado, 2018, p. 30).

No que se refere ao termo não formal, é algo que:

> (...) se opõe ao formal da escola e de suas leis, no entanto, com o contexto histórico-social voltando-se para a realidade da criança e do adolescente fez-se necessário o reconhecimento das 'práticas sócio-educativas' que ocorrem em espaços não escolares, como práticas formalizadas (...) (Gomes et. al, 2021 p. 05).

Assim, ressalta-se o caráter bastante amplo da educação não formal e suas interdependências ao aspecto cultural, que nos confirma o processo educativo como uma prática e vivência social, histórica, dialética, cultural e que se constrói durante toda a vida.

O Centro Histórico de Natal e o Espaço Cultural Casa da Ribeira: potenciais laboratórios didáticos de formação cidadã

A obra de Costa e Amaral (2014) "Centro Histórico de Natal: Guia para turistas e moradores" é um dos materiais mais didáticos encontrados na literatura para quem deseja conhecer o Centro Histórico de Natal-RN. O guia traz um pouco da história, da origem, dos acontecimentos no Centro na época de fundação da localidade, a importância dos prédios e equipamentos, suas finalidades e proprietários, entre outros detalhes. Destaca as características contemporâneas dos equipamentos, das praças e logradouros, a funcionalidade, os horários para visitação, a quem pertence, quem mantém, além de fotografias atuais e da época da fundação desses espaços.

Para compreender a definição do Centro Histórico de Natal como um espaço de memória, é necessário resgatar a obra de Nascimento (2020), na qual, o autor disserta acerca da simbologia das ruas que para ele,

> (...) a rua precisa ser entendida como algo que vai para além do espaço físico, pois é constituída pela complexidade das relações sociais, é viva, dinâmica, transforma-se e permanece, cria rugosidades, é o espaço da simultaneidade de lógicas, e espaço público por excelência. (Nascimento, 2020, p.9).

Dito isso, entende-se que o Centro Histórico, sendo um lugar constituinte de vários outros lugares, de várias ruas, diversos prédios e de múltiplas relações sociais que foram importantes para a fundação da cidade e o seu desenvolvimento, ressalta e resgata ainda mais a cultura natalense, bem como suas memórias e referências do tempo passado-presente. Coloca-se como um instrumento de valorização da história local que se permanece e vai dando lugar a novas narrativas que são afloradas e tecidas sob o amálgama da cultura local. Cada lugar com seus movimentos e suas dinâmicas próprias.

Neste sentido, o Centro Histórico passa a ser um ambiente educativo, onde as pessoas podem aprender e interagir com a identidade local, a partir da história viva que ocorre nesses sítios de memória, de maneira espontânea e/ou planejada didaticamente. Neste último aspecto, quando educadores têm a oportunidade de visitá-los em aula de campo, utilizar seus recursos didáticos ou explorá-los em suas subjetividades, certamente tornará suas abordagens de ensino mais práticas e mais significativas.

Nessa perspectiva, cabe destacar alguns monumentos, logradouros e equipamentos urbanos que, ajudam a compreender o Centro Histórico de Natal como um espaço educativo e de memória. A Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos é o segundo templo católico mais antigo de Natal, localizado no bairro da Cidade Alta, em frente ao rio Potengi, remonta ao Brasil colonial. Foi construída em 1714 pelos escravos, a fim de possibilitar a realização dos rituais e expressões de fé em um templo religioso por parte da população negra escravizada. Desde 2007, a igreja é a única no Estado a celebrar, aos domingos, missas em latim e com o canto gregoriano, seguindo os ritos romanos.

A Praça André de Albuquerque, comumente conhecida como Praça Vermelha é o local de fundação da cidade, ocorrida em 25 de dezembro de 1599, sendo assim, um marco geodésico. No ano de 1700, a primeira rua da cidade era descrita segundo Nesi (2020, p. 19) como: "rua direita, que vai por detrás da Matriz". Em 1808 ela foi estabelecida como a Rua da Conceição. Com o passar dos anos, a rua sofreu alterações com a construção do Palácio Potengi (1908), o prédio de maior expressão da arquitetura neoclássica da cidade, que foi sede do governo entre 1902 até 1995. Atualmente funciona a Pinacoteca do Estado, denominado de palácio da cultura.

A Rua Santo Antônio é a segunda rua mais antiga da cidade, antigamente era chamada de "o caminho do Rio de Beber Água" (Nesi, 2020, p.21). Nela, situa-se a Igreja de Santo Antônio, também conhecida como Igreja do Galo (1766), é uma das maiores relíquias arquitetônicas e religiosas que a cidade possui, sendo um dos marcos mais expressivos do barroco natalense. Ao seguir no percurso da Cidade Alta, encontram-se as praças intituladas como: Santa Cruz da Bica e das Flores, ambos os espaços possuem cruzeiros que foram utilizados para demarcar o início do processo de ocupação do território natalense.

Tantos outros espaços que integram o complexo histórico da cidade de Natal, possuem uma característica central: a de transportar o visitante para o início do processo de construção da cidade, ajudando-o a identificar e a se identificar com as histórias, com suas origens, bem como suas raízes. Faz parte do Centro Histórico de Natal, o Espaço Cultural Casa da Ribeira, inaugurado no dia 06 de Março de 2001 e sediado em prédio construído, em 1911. A ênfase atribuída neste estudo a Casa da Ribeira, se justifica por ser um espaço de educação e cultura, possuindo características de um lugar de memória histórica que versa com as diferentes práticas e fazeres pedagógicos.

A Casa da Ribeira possui a Sala COSERN de Teatro (Figura - 01) com 164 lugares, que possibilita desenvolver apresentações teatrais, grupos de danças e espetáculos diversos, oferecendo

desenvolvimento social e de educação através das artes para todos os públicos. Tal meio, traz experiências que influenciam diretamente a aprendizagem e o uso de metodologias diferenciadas e de certa forma, inovadoras para os ambientes formais, tanto para educadores, quanto para estudantes. Com isso, os espaços de educação não formal associados aos formais, se complementam e formam melhor o ser humano em razões sociais e culturais. A fotografia (Figura 01), está disponível em**:** https://www.casadaribeira.com.br/ , 2021.

Figura 1

Fotografia de visão da entrada da Sala COSERN de Teatro da Casa da Ribeira.

A Sala de Arte Contemporânea e de Exposições, é uma sala que está situada no segundo piso, é um espaço dedicado ao segmento artístico de caráter visual e/ou performativo.

O Café 1911, é um espaço que está localizado no andar superior da Casa, abre diariamente proporcionando o encontro de artistas, empresários e público em geral para bate-papos culturais, ou de negócios, acompanhado de um bom café ou outras especiarias da lanchonete. No mesmo ambiente, conta-se com um acervo literário com mais de 1.300 títulos cadastrados, acesso a internet e livros para consulta e empréstimo. Este, também pode ser um espaço para seminários, performances e outras apresentações culturais.

O Laboratório de Ideias - LABi, é uma sala com estrutura e equipamentos modernos de informática, com espaço dedicado à imagem da Casa da Ribeira e ao diálogo com seus públicos. Nesse espaço, jovens do projeto ArteAção realizam estágio em comunicação cultural e constroem

juntos com a diretoria todo o material institucional da Casa, com exceção do sítio eletrônico, feito pela empresa Rits Comunicação, apoiadora da Casa.

Tais espaços são impreterivelmente importantes para o desenvolvimento da Casa da Ribeira, uma vez que, é um espaço cultural independente, idealizado pela iniciativa do Grupo de Teatro Clowns de Shakespeare desde 2001, administrado por um grupo de artistas e produtores locais, através de uma associação cultural com personalidade jurídica própria. A gestão e ações do Centro Cultural são definidas em Assembleias Ordinárias, com periodicidade semanal.

A Casa se mantém com a criação e desenvolvimento de projetos (80% dos recursos) e as locações de pautas (20% dos recursos). Não há, atualmente, investimentos privados ou públicos visando a manutenção direta da Casa da Ribeira e suas atividades. A Casa da Ribeira utiliza todas as leis de incentivo à cultura disponíveis e inscreve projetos em vários editais anualmente, sendo eles municipais, estaduais e até mesmo federais. (Casa da Ribeira, 2021)

De acordo com a administração, atualmente, no contexto da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), a Casa está desenvolvendo atrações, aulas on-line e projetos em sua maioria virtuais e poucas presenciais como, por exemplo, exposição de artes na Sala de Arte Contemporânea e Exposições, com medidas e protocolos recomendados pelas Organizações de Saúde. Os projetos mais atuais são “Festival Internacional de Artes Cênicas da Casa da Ribeira - Fica”, festival totalmente on-line e gratuito, ocorreu entre 03 a 07 de março de 2021, e foi totalmente dedicado ao aniversário de 20 anos da inauguração da Casa da Ribeira. Este projeto foi realizado com recursos da Lei Aldir Blanc Rio Grande do Norte / Fundação José Augusto.

A atual atividade da Casa da Ribeira é “Curto Teatro”, um projeto também contemplado em um edital da Lei Aldir Blanc, do Governo do Estado Rio Grande do Norte / Fundação José Augusto, é uma temporada piloto e teve seu início no dia 17 de março de 2021. O projeto se desenvolve através de publicações de um curta de, no máximo, 15 minutos, todos domingos, às 10h da manhã, pelo canal da Casa da Ribeira na plataforma do YouTube. O Curto Teatro é desenvolvido por artistas com formações e trajetórias diversas, que se reinventam isolados em suas residências, durante a pandemia, de frente para a câmera do seu celular, criando narrativas curtas que mixam autobiografias, sentimentos extraídos de uma música ou peculiaridades de um dia qualquer.

Na dialética entre passado e presente, a Casa da Ribeira e o Centro Histórico de Natal constituem espaços de memória e de educação, ensinando e mantendo a recordação histórica dos lugares, tornando-os afetivos para a população e para visitantes em geral. Sem dúvidas, são lugares

que permitem ensino e aprendizagem dinâmica, viva e com estímulos diferentes dos tradicionais. Portanto, é imprescindível valorizar a participação efetiva de pessoas adultas, crianças e adolescentes nesses espaços.

Considerações finais

Ao rever trajetórias, histórias e memórias, realçamos o potencial pedagógico do Centro Histórico de Natal e a Casa da Ribeira e suas contribuições para práticas de educação não formal na cidade de Natal/RN por proporcionar memórias da cultura e das identidades locais. Indubitavelmente o registro feito reafirma a importância dos espaços históricos e de memória ao promover interações entre os cidadãos potiguares com a cultura de sua cidade, com lazer, arte em diversas linguagens, possibilitando aprendizado múltiplos, conhecimentos diversificados e trocas de experiências.

Portanto, destacamos a necessária preservação, manutenção e uso educativo dos espaços em tela, bem como a valorização e divulgação de estudos dessa natureza. Tais espaços favorecem a imersão na história da cidade de Natal, coincidente com a história do povo potiguar e, por ter suas origens na colonização portuguesa, é transversal à historicidade e constituição do povo brasileiro. Sobretudo, possui potencial pedagógico para contribuir com a compreensão étnica e sociológica do povo potiguar, estabelecendo conexões com a geopolítica eurocêntrica desde o século XVI. Portanto, neste viés reside o fortalecimento dos referenciais históricos e identitários.

A investigação foi realizada em contexto atípico de isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19, não sendo possível uma visita de caracterização e exploração do objeto de estudo entre outras estratégias pensadas inicialmente. No entanto, redefinimos o projeto original recorrendo-se a novos modos de dialogar e buscar fontes possíveis e confiáveis. A produção acadêmica e demais materiais disponibilizados na internet como, bons artigos, livros, sites e demais referências científicas foram fundamentais para o progresso da pesquisa.

Por fim, torna-se evidente a importância e a necessidade da manutenção de espaços de história e memória, de educação formal e não formal, tanto na realidade palpável quanto no campo virtual. Nesta pandemia, cotidianamente comprova-se que nosso presente e futuro é um permanente via-a- ser.

Referências

Costa, A., & Amaral, P. (2016). *Centro Histórico de Natal: Guia para turistas e moradores.* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/948?show=full

Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa.* (4nd ed.). Atlas.

Gomes, M. P., Silva, Y, F. F., & Silva, A. G. F. (2016). Educação não-formal: Diálogos com a educação popular em freire – o caso do grupo de leigos católicos da igreja nova. *Dspace*, 1-23.

http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4305/1/FPF_PTPF_01_0953.pdf

Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio*, 14(50), 27-38. https://www.academia.edu/4170052/Gohn_Educacao_nao_formal_participacao_da_sociedade_civil_e_colegiadas_nas_escolas

Lei nº 9.394/1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília/DF, dez, 1996.

Nascimento, J. C. (2020). Prefácio. In J. F. L. Nesi (2), *Caminhos de Natal* (pp. 01-124). Iphan. http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caminhos_de_natal.pdf

Nesi, J. F. L. (2020). *Caminhos de Natal*. Iphan. http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caminhos_de_natal.pdf

Nora. P. (1993). *Entre Memória e História: A problemática dos lugares.* https://www.academia.edu/38140976/A_Entre_Mem%C3%B3ria_e_Hist%C3%B3ria_A_problem%C3%A1tica_dos_lugares_Pierre_Nora.PDF.

Oliveira e Dias. (2017). Educação não formal: instrumento de libertação e transformação. Revista Científica da FHO|UNIARARAS, v. 5. 1-9. http://www.uniararas.br/revistacientifica/_documentos/art.027-2017.pdf. 1-22

Salgado, H. H. O. (2018). *MARIAS DA TERRA: da Educação Social para o Campo*. [Master's thesis, Centro Universitário Salesiano De São Paulo]*. Centro de publicações/dissertações. https://unisal.br/wp-content/uploads/2019/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Heloisa-Salgado_02.08.2018.pdf

Sebastião, A. S. C. (2010). Planejamento estratégico para o Centro Histórico de Torres Vedras. .https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3862

Silva, T. T. da. (1999). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**.** Belo Horizonte: Autêntica. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5735262/mod_resource/content/1/Livro%20-%20Silva%20%281999%29%20Curr%C3%ADculoDocumentos%20de%20Identidade.pdf

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A inteligência, a determinação e a produção escrita

The intelligence, grit and writing

Paula Cristina Ferreira (https://orcid.org/0000-0002-7258-6616)*/**, Rui Alexandre Alves (https://orcid.org/0000-0002-1657-8945)*, Luís Filipe Barbeiro (https://orcid.org/0000-0001-5798-2904)**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto; **Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

Resumo

Conhecer e caracterizar o processo de escrita continua a ser uma necessidade a nível académico e pedagógico, motivo pelo qual surgiu este estudo, com as questões que o norteiam: Que nível de determinação têm os alunos? Que relação existe entre os resultados da avaliação da inteligência e como se reflete na produção textual escolar? Que nível de esforço mobilizam quando realizam as tarefas de produção textual? Considera-se a investigação de Dweck (2018), Duckworth (2016) e Dehaene (2018) que salientam a importância da prática frequente e do erro para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de capacidades. O estudo decorre da intervenção levada a cabo em contexto escolar, no ano letivo 2019-2020. Semanalmente, três turmas de 7.º ano do Ensino Básico, na disciplina de Português, tinham uma sessão de escrita. Discutir-se-á a relação entre o desempenho na escrita em contexto académico, o nível de desempenho nos subtestes da WISC-III, o teste de determinação e o nível de esforço registado aquando da escrita dos textos. Quanto aos resultados, verifica-se uma heterogeneidade nos subtestes da WISC-III e no questionário de determinação, aplicado no início e no final do ano letivo, tendo 46% dos alunos aumentado a pontuação. O nível de esforço cresceu 20% e a qualidade textual revela melhorias significativas em diferentes dimensões: extensão, estrutura e a correção linguística. O presente estudo possibilita uma perceção das competências do sujeito por conjugar aspetos de cariz cognitivo e afetivo com uma prática frequente e deliberada para otimizar progressivamente a qualidade textual e a competência de escrita.

Palavras-chave: determinação, escrita, esforço, *mindset*, subtestes da WISC-III

Abstract

Knowing and characterizing the writing process continues to be an academic and pedagogical need, for this reason this study emerged with the questions: What level of determination do students have? What is the relationship between the results of the assessment of intelligence and how it is reflected in the school textual production? What level of effort do they mobilize when carrying out textual production tasks? The investigation of Dweck (2018), Duckworth (2016) and Dehaene (2018) is considered, which highlight the importance of frequent practice and error for the construction of knowledge and in the development of skills. The study stems from the intervention carried out in a school context, in the 2019-2020 school year. Every week, three groups of 7th year of Basic Education, in the subject of Portuguese, had a writing session. The relationship between writing performance in an academic context, the level of performance in the WISC-III subtests, the determination test and the level of effort recorded when writing the texts will be discussed. In terms of results, there is heterogeneity in the WISC-III subtests, in the determination questionnaire, applied at the beginning and at the end of the school year, as 46% of students increased their scores. The effort level has increased by 20% and the textual quality reveals significant improvements in different dimensions: length, structure and linguistic correctness. This study allows us to understand the subject's competences by combining cognitive and affective aspects with frequent and deliberate practice to progressively optimize textual quality and writing competence.

Keywords: grit, writing, effort, mindset, WISC-III subtests.

Vivemos numa sociedade em mutação onde a informação que se diz atual, rapidamente, assume caducidade e desvalor. Na verdade, a literacia que se exige ao aluno e ao cidadão na praxis social camufla a literacia da escrita, cada vez mais imperiosa. Note-se que vivemos num mundo global que aproxima e encurta distâncias através da palavra escrita. O estudo que se apresenta parte do pressuposto de que a literacia da escrita não é em nada menos importante que a literacia da leitura. Não é demais considerar que as duas competências, leitura e escrita, uma recetiva outra expressiva, concretizam o dia a dia do indivíduo. A literacia da escrita promove-se em contextos pedagógicos, estruturados e sistemáticos, por forma a que a competência da escrita se torne progressivamente automatizada para que haja menos esforço, mais produção e mais qualidade. Alves (2013: XIX) refere que há dois fatores que "contribuem para uma orquestração eficiente dos processos durante a composição, a automatização de alguns deles e a auto-regulação de outros". Por sua vez Barbeiro (2019) defende que a escrita de texto é um processo de escolhas constantes, disponibilizadas pela língua que deve ser desenvolvido desde os anos iniciais para os mais avançados. Para que o texto surja escrito, há todo um processo de tomada de consciência, pensamentos diferentes, conhecimentos que se adquirem que se corporizam e transmitem, com um foco, em palavras textuais. Na realidade, as ideias, os pensamentos, os conhecimentos sofrem um processo de transformação e concretizam-se em linguagem. Todavia, para que esse processo seja fluente e eficiente, deve a escola fomentar mais e melhores práticas de escrita. Carvalho (2013) refere, a este propósito, que, apesar da evolução do estudo da escrita, nas escolas escreve-se pouco. O estudo que se apresenta teve três princípios estruturantes: a prática deliberada promove a competência de escrita; o *mindset* de crescimento é uma constante das sessões de escrita; a determinação e o esforço compensam. No terreno, ocupou salutarmente 25% dos tempos letivos da disciplina de Português, no contexto em que foi desenvolvido. Com os princípios enunciados, corroboram-se Tough (2013), Duckworth (2016), Dweck (2018) e Dehaene (2018), que defendem que as diferentes capacidades académicas se promovem aliando as habilidades cognitivas às habilidades afetivas, para que seja possível não só a assimilação, aquisição de conteúdos, mas também o envolvimento na aprendizagem. O aprendente necessita efetivamente de construir conhecimento através da ação pois, também como Castro Caldas e Rato (2017:25) referem, o desenvolvimento do cérebro é "moldado pelas experiências", há uma maior rentabilização da eficiência do cérebro, há mais aprendizagem quando há experiências ativas, tal como Camões sabiamente referiu, no sec. XVI, a importância do saber de experiências feito.Perante a necessidade

de estímulo adequado, de ação pedagógica ajustada à promoção do sujeito-aprendente, é também relevante que o professor adote uma atitude, também ela positiva, desafiante, paciente e proativa, parcamente expositiva. Tal como Pérez (2009:23) refere, "o coach-docente (…) não dará conselhos nem uma solução já feita, antes ajudará apenas o aluno a desenvolver os seus próprios recursos, a tornar-se consciente das suas próprias pistas e a ser capaz de alcançar os objetivos ou as metas traçadas."

O estudo

As questões que se levantam com base no enquadramento teórico são: a) Que relação existe entre os resultados da avaliação da inteligência e como se reflete na produção textual escolar? b) Que nível de determinação têm os alunos? c) Que nível de esforço mobilizam quando realizam as tarefas de produção textual?

Para dar resposta às questões enunciadas, levou-se a cabo, no ano letivo 2019-2020, uma investigação-ação numa escola do Ensino Básico do distrito de Leiria, na disciplina de Português e semanalmente.

Os participantes no projeto foram 71 alunos de 7.º ano, 35 rapazes (49,2%) 36 raparigas (50,7%), tendo 6 um diagnóstico de dislexia (8,4%).

Os instrumentos utilizados para recolha de dados foram os seguintes: a Escala de Grit (Duckworth, 2016); 6 subtestes da WISC (Vocabulário, Compreensão, Semelhanças. Disposição de Gravuras, Código e Composição de objetos); duas produções textuais, uma a funcionar como pré-teste e outra como pós-teste, e a indicação do nível de esforço incutido na tarefa, usando-se a escala de Likert: "Não me esforcei nada. Esforcei-me pouco. Esforcei-me. Esforcei-me bastante. Esforcei-me ao máximo."

A Escala de Grit é um questionário de determinação composto por 10 questões numeradas e com a seguinte escala para respostas: *Não me identifico de todo, Não me identifico totalmente, Identifico-me um pouco, Identifico-me e Identifico-me Totalmente*. A pontuação máxima é 5 que corresponde a "muita determinação" e 1 que indica "sem determinação". Este questionário foi aplicado no início e no final do estudo para verificar uma possível evolução neste campo.

Este projeto também contou com a colaboração de uma psicóloga que aplicou e cotou as seis provas da WISC-III (Vocabulário, Compreensão, Semelhanças. Disposição de Gravuras, Código e Composição de objetos). É importante referir que devido à pandemia por Covid-19 e

respetivo confinamento, aplicaram-se todas as provas a 21 alunos (29,2%) e três realizaram apenas algumas, não sendo possível a aplicação a todo o grupo de alunos.

Enquanto pré-teste, no início de outubro de 2019, foi solicitada uma produção textual com a seguinte instrução "Imagina que o teu lápis ganha vida e consegue escrever sozinho. (Podes dar-lhe um nome se quiseres.) O teu lápis sabe como te sentes quando escreves. Deixa-o contar como é a escrita do seu dono." Como pós-teste, em meados de maio de 2020, foi solicitada uma produção textual semelhante, alterando-se apenas o suporte de registo escrito. A instrução foi a seguinte "Imagina que a tua caneta ganha vida e consegue escrever sozinha. (Podes dar-lhe um nome se quiseres.) A tua caneta sabe como te sentes quando escreves. Deixa-a contar como é a escrita do seu dono." Nestas tarefas da escrita, e em todas ao longo do ano letivo, os alunos registavam o nível de esforço incutido à tarefa, identificando o nível correspondente à sua situação.

Resultados e Discussão

Vejamos os resultados por grupos, o Grupo 1 dos alunos a quem se aplicou a WISC-III e Grupo 2 composto pelos restantes alunos. Também se revela importante considerar os alunos disléxicos, enquanto Grupo 3.

Tabela 1

A determinação dos alunos

	Grupo 1		**Grupo 2**		**Grupo 3**	
	Determinação	**Percentil**	**Determinação**	**Percentil**	**Determinação**	**Percentil**
1.ª Aplicação	3.3	30	3.4	35	3.1	20
2.ª Aplicação	3.5	40	3.5	40	3.1	20

Os resultados da Escala de Grit revelam uma ligeira subida em pontuação nos Grupos 1 e 2, o que corresponde também a uma subida de percentil, de 30 para 40.

Por sua vez, o Grupo 3, em média, não revelou subidas, no entanto, analisando mais em pormenor, verifica-se uma subida bastante significativa do percentil 25 para o 85, dois alunos mantiveram a pontuação e três registaram descidas pouco acentuadas.

É notório que os participantes no estudo revelam em média uma determinação num nível mediano, mas importa referir que 11 alunos na primeira aplicação tiveram quatro ou mais pontos (15,4%) e na segunda aplicação 20 alunos obtiveram essa pontuação, o que equivale a 28,1%.

Tal como Ferreira, Barbeiro, Alves (2021) referem, a pessoa com dislexia descobre, por necessidade, o valor da determinação, do empenho, da resiliência, pois dessa forma consegue concretizar os seus objetivos e ter a sensação de bem-estar uma vez que os sucessos vão surgindo. Neste contexto, os alunos conseguiram continuar, resilientes, a cumprir as suas tarefas.

Dweck (2018) e Duckworth (2016) referem nos seus estudos que um *mindset* de crescimento e a determinação, a prática deliberada com resultados positivos incentivam e conduzem o sujeito a um contínuo esforço.

Quanto às 6 provas da WISC-III (Vocabulário, Compreensão, Semelhanças. Disposição de Gravuras, Código e Composição de objetos), estas foram aplicadas não com o objetivo de obter o Quociente de Inteligência, mas de averiguar o desempenho dos alunos nestas provas e analisar/comparar com a sua qualidade textual.

Os subtestes foram aplicados a 21 alunos, sendo que 3 alunos não os realizaram todos devido à pandemia e à impossibilidade da sua aplicação à distância.

Da tabela que se segue, consta o número de alunos que fez e obteve determinado nível de desempenho. A informação (+1 ou +2) é referente ao desempenho dos dois disléxicos.

Tabela 2

Desempenho nos subtestes da WISC-III

Nível de desempenho	**Subtestes da Wisc-III**					
	Vocabulário	**Compreensão**	**Semelhanças**	**Disposição de Gravuras**	**Código**	**Composição de Objetos**
	(n=22)	**(n=21)**	**(n=23)**	**(n=21)**	**(n=24)**	**(n=21)**
Muito Abaixo da Média (MABM)						4 (19 %)
Abaixo da Média (ABM)		1+1 (9,5%)		3 (14,2%)	2+1 (12,5%)	3 (14,2%)
Ligeiramente Abaixo da Média (LABM)	5+1 (27,2%)	8+1 (42,8%)	3+1 (17,3%)	3 (14,2%)	4+1 (20,8%)	9+2 (52,3%)
Média (M)	3+1 (18,1%)	1 (4,7%)	3 (13%)	5 (23,8%)	5 (20,8%)	2 (9,5%)
Ligeiramente Acima da Média (LACM)	5 (22,7%)	3 (14,2%)	8+1 (39,1%)	7+1 (38%)	4 (16,6%)	1 (4,7%)
Acima da Média (ACM)	6 (27,2%)	6 (28,5%)	4 (17,3%)	1+1 (9,5%)	4 (16,6%)	
Muito Acima da Média (MACM)	1 (4,5%		3 (13%)		3 (12,5%)	

Relativamente ao subteste do vocabulário, verifica-se que ninguém se encaixa nos níveis mais frágeis, distribuindo-se de forma equilibrada entre os níveis LABM e ACM. Apresentamos

exemplos opostos de "justeza do vocabulário utilizado e a precisão do pensamento" (Simões, 2002: 122). Um dos alunos com LABM refere o termo genérico "coisas" nos dois textos "uma das coisas que a X faz muito" e "uma coisa que gosta" revelando dificuldade na seleção apropriada de vocabulário. Quanto ao único aluno com o MACM, usou palavras e expressões que comummente são atípicas para o seu ano de escolaridade, tais como "suponho" no primeiro texto e no segundo "manteve-se sempre inalterada", "elementos muito aperfeiçoados pelo tempo" e "fá-lo imprudentemente". Este aluno em particular também obteve MACM no subteste Disposição de gravuras revelando também análise percetiva e capacidade de autorregulação para o cumprimento excelente da tarefa.

Quanto ao subteste da Compreensão, deu-se destaque, através dos produtos textuais, à capacidade para expressar experiências e pensamentos. Verifica-se apenas um aluno com nível médio e depois os outros mostram heterogeneidade relativamente à capacidade de escrever sobre a própria escrita (11 nos níveis mais frágeis e 9 com níveis mais positivos).

Quanto ao subteste Semelhanças, e verificando a possibilidade de perceber a capacidade de síntese e de integração de conhecimentos dos alunos, foram considerados os dados da análise textual (cf tabela 3) no parâmetro B.Uso da Metalinguagem, no C1f.Reflexão final e conclusão e no C3a. Ideias/tópicos pertinentes. Em termos globais, os alunos do Grupo 1 otimizaram o seu desempenho nos parâmetros referidos 18 vs 23, 11 vs 21 e 272 vs 281 respetivamente, o que é coincidente com os níveis obtidos no respetivo subteste uma vez que não há resultados muito baixos nesta prova. O nível LABM regista 4 casos (17,3%) e os resultados acima da média são 69,5%.

Os resultados do subteste Disposição de Gravuras permitem perceber a capacidade de integração das informações bem como a autorregulação (Simões, 2002) do Grupo 1 e também o salto qualitativo que o seu último texto apresenta (*cf.* Tabela 3), na medida em que todos os parâmetros analisados revelam uma melhoria, destacando-se três: o facto de se registar um menor número de narrações breves sobre as vivências do dono, a referência à correção linguística e a relação com o material de escrita. O facto destes três parâmetros baixarem o número de ocorrências é extremamente positivo, pois significa que a tarefa foi cumprida com maior rigor e menor dispersão de assunto.

Neste subteste, os resultados são um pouco mais baixos pois registam-se 28,4% de alunos com pontuação ABM ou LABM.

As pontuações obtidas no subteste do Código permitiram considerar a rapidez de processamento de informação para a tarefa de escrita bem como o tempo de tarefa (45 minutos) e a extensão textual obtida nos dois momentos abordados. Verifica-se que houve evolução da fluência de escrita nos alunos com quantificação nos níveis ABM (51 vs 199 palavras), M(70 vs 121) e MACM (118 vs 168), apenas no nível LABM houve uma ligeira redução de extensão textual (de 115 para 93). É importante salientar que estes valores se referem ao aluno com menor extensão textual no primeiro momento.

Considerando o Grupo 3, os alunos com dislexia, verifica-se que, na maioria das provas, se situam no nível *Ligeiramente Abaixo da Média* (LABM), um aluno situa-se na média no subteste do Vocabulário, um situa-se *Ligeiramente Acima da Média* (LACM) no subteste das Semelhanças e da Disposição de gravuras. Este aluno revela capacidade de autorregulação e autocorreção, referindo no seu primeiro texto: "ela esforça-se todos os dias para não dar erros a escrever." E no segundo "(ela) luta muito para a conseguir mas às vezes Há algo que não corre bem"(…) "nunca desanima", ou seja, o seu indicador de desempenho no subteste é coincidente com as suas afirmações e desempenho textual.

Quanto à Composição de Objetos, que permite conhecer o desempenho do indivíduo a nível da organização viso-espacial, da organização do todo e da resolução de problemas, o Grupo 1 revela resultados frágeis na medida em que nos níveis desempenhos mais positivos não houve alunos, situando-se 85,7% nos níveis com desempenho mais baixo e frágil. De extrema relevância é verificar a melhoria dos alunos nos diferentes parâmetros relacionados com a organização do texto (o título, referência ao problema, o desenvolvimento do tema principal "descrição da escrita do dono", uma reflexão final ou conclusão, a marcação de parágrafos de modo a garantir a progressão temática) conforme consta da tabela 3. Importa também verificar que a nível de resolução de problemas, particularmente a nível da correção linguística, houve uma redução significativa, i.e. no primeiro texto registaram-se 168 ocorrências e no segundo 114.

Um outro aspeto a salientar, na nossa perspetiva o mais importante, e relacionado com as habilidades que o subteste Composição de Objetos averigua, é o facto de os alunos revelarem dificuldades, conforme as cotações do teste o mostram, mas com a prática frequente de escrita que ocorreu neste estudo, os alunos melhoraram significativamente a sua qualidade textual com um todo, revelando uma maior capacidade de organização da informação, maior capacidade para resolver o exercício em causa (o problema) e uma maior capacidade de organização viso-espacial,

repercutindo-se também na extensão textual, tendo em média 154 palavras no primeiro texto e 196 no segundo, e eventualmente, na atenção crescente que incutiram à tarefa.

Como primeira conclusão, embora se careça de mais estudos e aprofundamento, pode-se afirmar que a avaliação neuropsicológica que os subtestes da WISC-III permitem são dados de extrema relevância, funcionando como um diagnóstico e podendo constituir um norteador da relação professor-aluno e das estratégias a adotar. Também comprova que as dificuldades que os professores sentem nos textos dos alunos refletem intrinsecamente as suas habilidades. O mais importante é o facto de independentemente do patamar de desenvolvimento (com dificuldades e facilidades) em que os alunos se encontrem é manifestamente possível o seu incremento com uma intervenção frequente, sistemática e adequada.

De seguida, apresenta-se a análise das duas produções textuais (pré-teste e pós-teste) e respetivos parâmetros de análise.

Tabela 3

Qualidade da produção textual no Pré-teste e no Pós-teste

Parâmetros de Análise	**Grupo 1**		**Grupo 2**		**Grupo 3**	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
A.Cumprimento da instrução						
a.Locutor lápis /caneta	24	24	38	41	6	6
b.Atribuição do nome ao locutor	21	19	32	34	6	5
c.Caracterização da escrita do dono do locutor	21	21	31	40	6	6
B. Uso de metalinguagem	18	23	25	36	6	6
C. Análise Textual						
C1. Formato textual - relato						
a.Título	2	16	16	30	5	4
b.Contexto situacional						
• Identificação do locutor (lápis /caneta)	24	23	37	40	6	6
• Problema/objetivo	20	22	31	38	3	4
c.Narração breve de vivências do dono	13	9	26	16	4	3
d.Descrição da escrita do dono, a nível de:						
• Correção linguística	9	8	12	14	5	2
• Estrutura do discurso	8	11	12	16	1	1
• Relação com o material de escrita	14	11	21	17	5	3
e.Descrição da relação do dono com o ato de escrita	17	20	24	30	2	6
f.Reflexão final /conclusão	11	21	8	30	6	5
C2. Correção Linguística (n.º de incorreções)						
a.Ortografia/acentuação/translineação	78	78	90	119	45	56
b.Impropriedade de Sintaxe	52	19	39	30	18	10
c.Pontuação	33	12	44	13	25	14
d.Impropriedade lexical	5		17	3	1	
e.Incorreção na representação gráfica		5	5	2	3	2
C3. Estrutura do Discurso, a nível da progressão temática:						
a.Ideias/tópicos pertinentes	272	281	353	421	78	83
b.Marcação de parágrafos	84	130	118	183	16	28
C4. Extensão Textual (média)	154	196	116	167	140	145
Extensão Textual Mínima	51	75	46	38	63	23
Extensão Textual Máxima	243	462	229	354	243	231

Relativamente à extensão textual nos três grupos, verifica-se uma subida significativa. O Grupo 1 apresenta um aumento médio de palavras de 42 palavras, o Grupo 2 de 51 palavras e o Grupo 3 de 5 palavras.

A extensão textual mínima do Grupo 1 (51 palavras) subiu para 75 palavras, nos Grupos 2 e 3 a extensão mínima baixou significativamente no pós-teste, 38 e 23 respetivamente. E se considerarmos os alunos em causa, sabe-se que, com o confinamento e o ensino à distância, tiveram particular dificuldade em acompanhar o ritmo de trabalho. Estes alunos produziram no momento do pré-teste 213 e 110 palavras respetivamente, o que nos permite inferir, embora com reservas, que o confinamento e a mudança de regime de ensino possam, realmente, ter prejudicado o desempenho destes alunos em particular.

A extensão textual mínima do Grupo 1 regista 51 palavras no pré-teste e 199 palavras no pós-teste; o Grupo 2 regista 46 palavras e esse aluno no pós-teste registou 228 palavras; no Grupo 3 aconteceu algo de semelhante, ou seja, uma subida significativa, pois a extensão mínima foi de 63 e esse aluno no pós-teste apresentou uma extensão de 161 palavras, sendo o aumento de 148, 178 e de 98 palavras respetivamente.

A extensão textual máxima regista valores significativos nos grupos 1 e 2, no Grupo 1 houve uma subida entre o primeiro o último texto de 219 palavras, no Grupo 2 de 125 e no Grupo 3 registou-se uma ligeira descida de 12 palavras.

Para além da qualidade textual otimizada entre o texto produzido em início de outubro de 2019 e o texto realizado em meados de maio de 2021 e todas as atividades de escrita realizadas semanalmente, que por questões de espaço não constam deste artigo, é notório que a fluência de escrita também aumentou (Alves, 2013) pois perante a tarefa os alunos tinham todos igual tempo para a realizar, cerca de 45 minutos.

Globalmente, 56 alunos aumentaram a sua extensão textual e a sua fluência de escrita, i.e. 78,8% e 15 reduziram a sua extensão textual, i.e.21,1%. É importante ressaltar que o facto de se reduzir a extensão textual não significa que a qualidade textual tenha ficado comprometida em todos esses alunos.

Quanto ao nível de esforço nos dois textos, verifica-se uma descida que ronda os 9% o que não se manifesta como relevante, por sua vez a manutenção do nível esforço oscila entre os 38%, no Grupo 2, e os 62% no Grupo 1. O Grupo 3 regista 50% de alunos que continua com o mesmo

nível de esforço nas duas tarefas. A subida do nível de esforço também oscila entre os grupos, desta feita entre os 17%, 21% e 33% respetivamente.

Também importa referir que 14 alunos não registaram o nível de esforço no pós-teste e como foi realizado de forma manuscrita, mas à distância, e enviado para a plataforma *Classroom*, após o término da tarefa, impossibilitou que o professor solicitasse o registo do nível de esforço em caso de esquecimento e não se quis solicitar *a posteriori* pois perderia fiabilidade. Globalmente, o nível de esforço subiu 19,7% de um texto para outro.

Considerações finais

Deste estudo é manifestamente importante reter que o *mindset* de crescimento é/deve ser a atitude norteadora das escolas e das sociedades atuais, por mais relevante que os conteúdos específicos e disciplinares sejam. É fulcral dotar as crianças de hoje com competências transversais (cognitivas e afetivas) que lhes permitam viver num mundo em constante e acelerada mudança. Nesse sentido, importa perceber que o esforço, a determinação, a flexibilidade, entre outras habilidades, são não só a garantia do sucesso, académico e pessoal, porque refletem o envolvimento do sujeito na conquista da própria aprendizagem, como também uma bússola norteadora de bem-estar.

Neste âmbito, a competência da escrita é uma competência transversal, *multitasking* em que, constantemente, se ativa a memória de trabalho para convocar conhecimentos; se exige uma arquitetura textual específica; se obedece às normas da língua; se corporiza através de uma atividade motora; que requer uma tomada de decisões e resolução de problemas; em que se autorregulam, gradual e sabiamente, todos os componentes enunciados. De facto, o ato de escrita é a corporização de um fiel da balança que medeia, articula e regula as habilidades cognitivas e as habilidades afetivas, assumindo por isso uma natureza multidimensional.

Para desenvolver a competência de escrita, conforme este estudo nos mostrou, é necessário esforço, prática deliberada, treino (Dweck, 2018) pois tal como Castro Caldas e Rato (2020:93) afirmam, a neuroplasticidade acontece porque há ação, estímulo adequado, pois o "cérebro adapta-se ao que faz mais, sobretudo se envolver aprendizagem motora", facto que se adequa a alunos com perfil regular e com dislexia (Ferreira et al. 2021).

Este estudo revelou-se também de extrema importância na medida em que o nível desempenho nos subtestes da WISC-III coincide com a qualidade textual, "colocando em evidência áreas fortes e fracas" (Simões, 2002:121). Ficou claro que mais estudos devem ser levados a cabo,

corroborando Castro Caldas e Rato (2017: 30) “embora haja uma clara interação entre fatores contextuais, como a aprendizagem e a experiência, e a mudança na estrutura e no funcionamento do cérebro, é difícil separar e indicar com precisão qual o peso dessas interações.”, na verdade, apesar das idiossincrasias individuais, sem estímulo preciso não há desenvolvimento.

A determinação e o esforço, promovidos e incrementados, através de um *mindset* de crescimento, efetivou-se por um lado, através do discurso e da atitude da professora e por outro através da aceitação e colaboração dos alunos. Esta relação dialógica, professor-aluno, revelou-se fulcral para o desenvolvimento de uma perspetiva mais positiva, eficaz e envolvida perante a escrita.

Um outro aspeto relevante, que se deixa a título de sugestão e para reflexão, é o facto de o estudo do cérebro, e das habilidades cognitivas, associados às práticas educativas ainda não ser uma prática corrente na atual formação de professores conforme corroboram Castro Caldas e Rato (2017) e Mora (2019).

Referências

Alves, R. (2013). *A mente enquanto escreve. A automatização da execução motora na composição escrita*. FCG, FCT.

Barbeiro, L. (2019). Escrita: tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje. Vol* 54, n.2, 221-230. http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32354.

Carvalho, J. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações*. n.º. 27, 186-206. https://doi.org/10.25755/int.3408.

Castro Caldas, A. & Rato, J. (2017). *Quando o cérebro do seu filho vai à escola*. Verso de Kapa.

Castro Caldas & Rato, J. (2020). *Neuromitos. Ou o que realmente sabemos sobre como funciona o nosso cérebro*. Contraponto.

Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.

Dweck, C. (2018). *Mindset a atitude mental para o sucesso*. Vogais.

Duckworth, A. (2016). *Grit, o poder da paixão e da perseverança*. Vogais.

Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes. Motivar para o sucesso*. Porto Editora.

Mora, F. (2019). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

Simões, M. (2002). Utilizações da WISC-III na avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes. *Paidéia***.** *12(23),* 113-132.

Tough, P. (2013). *Educar para o futuro*. Clube do Autor, S.A.

Ferreira, P.; Barbeiro, L.; Alves, R. (2021). A escrita exige determinação ao aluno com dislexia?. *Indagatio Didactica*. *Vol*13 (2). 25-42. https://doi.org/10.34624/id.v13i2.25091.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Autorregulação, autoeficácia e percepção de desempenho de estudantes de Engenharia

Self-regulation, self-efficacy, and academic performance self-perceived by engineering undergraduates

Camila Alves Fior (https://orcid.org/0000-0002-4789-6137)*, Cláudia Angélica do Carmo Reis (https://orcid.org/0000-0002-6333-4644)*, Rita Karina Nobre Sampaio (https://orcid.org/0000-0003-0502-7504)*, Soely Aparecida Jorge Polydoro (https://orcid.org/0000-0003-4823-3228)*
*Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP - Brasil

Autor de contato: Camila Alves Fior - E-mail: cafior@unicamp.br

Resumo

Este estudo tem como objetivos analisar diferenças na autoeficácia na formação superior (AEFS) e na autorregulação da aprendizagem (ARA) de estudantes de Engenharia, considerando sexo, escolaridade dos pais e turno que estão matriculados e identificar a relação entre AEFS, ARA e a percepção de desempenho acadêmico. O estudo foi realizado com 217 estudantes brasileiros matriculados em cursos de engenharia, com idades entre 18 e 51 anos, 64.1% dos participantes eram homens e 79.7% frequentavam o período diurno. Os dados foram coletados por meio da Escala de Autoeficácia no Ensino Superior (EAEFS), do Inventário de Aprendizagem de Autorregulação (IPAA) e do questionário de caracterização que solicitava aos estudantes que descrevessem sua percepção sobre o desempenho acadêmico, a partir de uma escala de 0 a 10 pontos. Os resultados mostraram que os homens apresentaram nível mais alto de autoeficácia acadêmica; estudantes cujas mães têm baixa formação acadêmica relataram nível alto de autoeficácia na gestão acadêmica; e os matriculados no período noturno descreveram resultado elevado de ARA. Houve uma relação moderada e positiva entre os níveis de AEFS e os de ARA, bem como, entre os resultados de AEFS e a percepção de desempenho acadêmico. É relatada correlação baixa e positiva entre os níveis de ARA e a percepção de desempenho. Considerando o impacto da ARA, AEFS e da percepção de desempenho acadêmico no sucesso acadêmico, entende-se que as intervenções que promovem a autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem de estudantes de engenharia são importantes para a permanência e o sucesso acadêmico.

Palavras-chave: autoeficácia, autorregulação da aprendizagem, estudantes universitários, engenharias.

Abstract

This study aims to analyze the differences in self-efficacy in higher education and self-regulation learning, as well as to identify the relationship between self-efficacy (SE), self-regulation learning (SRL), and academic performance self-perceived by engineering undergraduates. This study was conducted using 217 Brazilian engineering undergraduates, aged between 18 to 51 years old, 64.1% of the students were men and 79.7% were taking classes during the day. The data was collected using the Higher Educational Self-Efficacy Scale (HESES), the Inventory of Self-Regulation Learning (ISRL), and the characterization questionnaire that inquired the students to describe their self-perceived academic performance on a scale varying from 0 to 10. The results showed that men reported a high level of academic self-efficacy. The students whose mothers have low academic backgrounds reported a high level of academic management self-efficacy, and the students enrolled in night classes described a high level of ISRL. There was both a moderate and positive relationship between the SE levels and the SRL levels, as well as, between the SE scores and the self-perceived academic performance. However, a low positive relationship between the SRL levels and the self-perceived achievement are reported. According to the impact of SRL, SE, and self-perceived academic performance on academic success suggest that interventions that promote self-efficacy, and self-regulation learning of engineering undergraduates are important to increase retention and academic success in university students.

Keywords: self-efficacy, self-regulation learning, university students, engineering

A democratização do acesso ao Ensino Superior brasileiro promovido nos últimos 20 anos não foram suficientes para ampliar a diversidade de gênero no perfil dos estudantes de Engenharia, tão pouco para garantir a retenção e a conclusão da graduação (Inep, 2021). O *background* anterior do estudante, as dificuldades socioeconômicas, as questões curriculares, o baixo desempenho acadêmico e as incertezas relacionadas à carreira e ao mundo do trabalho impactam a permanência dos estudantes nos cursos (Rocha et al.,2020).

Alinhadas a estas preocupações, as mudanças trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (Brasil, 2019) atualizam o modelo pedagógico de curso das Engenharias, considerando a evolução tecnológica, a mudança no perfil do ingressante e as expectativas do mundo do trabalho. O que implica na transição de um modelo tradicional de currículo, focado na transmissão de conteúdos, para um paradigma de promoção de competências, expressas pelas habilidades, atitudes e conhecimentos voltadas para os problemas complexos da nossa sociedade (Sarmento, 2020). Neste sentido, os processos formativos no âmbito dos cursos de engenharia devem promover o aprender a aprender e almeja-se que o estudante supere a condição de receptor de informação, assumindo a agência no seu processo formativo (Sarmento, 2020).

A postura de agência ou protagonismo do estudante diante da aprendizagem requer competências relacionadas à autorregulação da aprendizagem (Bandura, 2018; Zimmerman, 2013). Ser agente é imprimir intencionalidade nas ações e fazer com que as coisas aconteçam a partir dos seus próprios atos, reconhecidos os limites e/ou suporte do sistema social (Bandura, 1997; 2018). A agência humana pressupõe o pensamento antecipatório, que permite ao indivíduo definir objetivos e antever resultados, proporcionando motivação e direcionamento para a ação; a autorreatividade, representada pela sua capacidade de colocar as próprias intenções e planos em ação, tornando-os realidade pelos processos autorregulatórios; e a autorreflexividade (metacognição), capacidade de refletir sobre si mesmo, atento aos seus pensamentos, às suas atividades e crenças (Bandura,1997, 2018; Azzi & Polydoro,2006).

A condição agêntica do estudante é associada à autorregulação da aprendizagem (ARA), que depende das condições contextuais e metodologias pedagógicas as quais, em função de suas características, tendem a dificultar ou favorecer seu desenvolvimento e ativação. O ciclo de ARA pressupõe que o estudante analise previamente a tarefa e estabeleça crenças motivacionais adequadas à situação. No decorrer da atividade, regule a atenção e observe seu desempenho

comparado às suas metas. Por fim, baseando-se nos resultados e na autoavaliação, planeje ações reiniciando o ciclo (Zimmerman, 2013; Polydoro et al.,2019).

A dimensão motivacional também compõe o processo de autorregulação, percebida pelo investimento nos objetivos e ações de estudo e na crença na capacidade de executar as tarefas (Zimmerman, 2013). Este componente motivacional envolve a autoeficácia, definida como a crença do indivíduo em sua capacidade de mobilizar recursos e estratégias motivacionais, cognitivas, e afetivas e executar cursos de ações para alcançar objetivos selecionados (Bandura,1997). É um mecanismo que impacta o esforço para conquistar um objetivo e a persistência diante dos desafios. A autoeficácia estabelece uma relação de reciprocidade com a autorregulação, pela função mediadora entre as habilidades do indivíduo, o desempenho anterior e o comportamento prospectivo (Zimmerman, 2013; Azzi & Polydoro, 2006).

A autoeficácia é influenciada pela dinâmica das interações entre indivíduo e ambiente e mostra-se sensível a diferenças de gênero e grupos sociais, assim como ao tipo de domínio ou da tarefa. A autoeficácia percebida por estudantes do sexo feminino é mais elevada (Huang, 2013; Lopes et al., 2020), no entanto, quando se considera carreiras tipicamente masculinas, evidencia-se o oposto (Vogt et al., 2007; Huang, 2013; Stoeckel & Roehrig, 2021).

Pesquisas demonstram as contribuições da autorregulação e da autoeficácia para o enfrentamento dos desafios da formação em engenharia, para o engajamento e para a persistência no curso (Costa et al., 2014; Concannon et al., 2019). Intervenções com foco em tais construtos indicam melhoria no desempenho, na autonomia ao executar e avaliar tarefas, na motivação e na disposição para os estudos. (Pinxten et al.,2019; Sáez-Delgado et al., 2020). Dadas as exigências impostas aos graduandos em engenharia, associada às dificuldades relacionadas à permanência e conclusão de cursos, torna-se relevante mapear variáveis psicológicas que impactam a aprendizagem dos universitários. O objetivo deste estudo é analisar as diferenças na autoeficácia para formação superior e na autorregulação da aprendizagem em universitários de cursos de engenharia, considerando sexo, escolaridade dos pais e turno em que estão matriculados e identificar a relação entre autoeficácia, autorregulação e percepção de desempenho.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 217 estudantes do ensino superior, matriculados em cursos de engenharia vinculados a quatro universidades públicas brasileiras, localizadas nas regiões Norte,

Sul e Sudeste do Brasil. Destes, 80% frequentavam o curso em período diurno e 74% estavam matriculados no primeiro ou segundo ano da graduação. Os estudantes tinham idades que variaram entre 18 e 51 anos (M = 21.1, DP = 4.5), 64% eram do sexo masculino e 53.5% das mães dos participantes e 46% dos pais acessaram o ensino superior.

Instrumentos

a) *Questionário de Caracterização*. Foram coletadas informações referentes ao sexo, idade, curso, instituição, turno e semestre frequentado, escolaridade dos pais, além da percepção do seu desempenho no ensino superior, obtida por meio de uma escala que variava de 0 a 10 pontos.

b) Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAEFS). Instrumento construído para estudantes brasileiros, composto por 34 perguntas sobre as crenças na capacidade de realizar as tarefas inerentes ao ensino superior, distribuídas em cinco dimensões (autoeficácia acadêmica, na regulação da formação, na interação social, em ações proativas e na gestão acadêmica) e que são respondidas em formato Likert, em uma escala entre 1 (pouco capaz) a 10 (muito capaz). O alfa de Cronbach de cada dimensão variou de 0.80 a 0.88, sendo obtido 0.94 na totalidade da escala (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Foram considerados os resultados totais da escala e em cada uma das dimensões, calculados pela soma das respostas dos participantes, dividido pelo número de perguntas e pontuações mais elevadas indicam maior autoeficácia.

c) Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). Instrumento unidimensional validado para estudantes brasileiros com consistência interna de 0.73, constituído por nove afirmações respondidas em uma escala Likert, que varia do 1(nunca) até o (5) sempre (Polydoro et al, 2019). O resultado da escala é obtido pela razão da soma das respostas dos itens pelo número de afirmações e índices mais altos sugerem maior autorregulação.

Procedimentos

A coleta de dados foi realizada presencialmente em data agendada, de maneira coletiva e no contexto de sala de aula, por meio do preenchimento dos instrumentos apresentados em formato de papel. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Os dados obtidos foram inseridos em uma planilha eletrônica, sem identificação dos participantes e analisados por meio de estatística descritiva e inferencial. Devido à inexistência de ajuste dos dados à normalidade optou-se pelos testes não paramétricos. O estudo comparativo entre as dimensões da EAEFS ocorreu pelo teste de *Wilcoxon. A* prova de *Mann-Whitney* foi usada para o estudo diferencial dos resultados da EAEFS, do IPAA e da percepção de

desempenho acadêmico em função de sexo e turno, e o teste de *Kruskall Wallis* foi utilizado para o estudo das diferenças nas variáveis a partir da escolaridade dos pais. A investigação da relação entre os construtos de autoeficácia, autorregulação e desempenho acadêmico foi realizada pela Correlação de Spearman. Nas análises foi adotado o valor de p menor do que 0.05.

Resultados

Na amostra investigada, os níveis de autoeficácia total e de suas dimensões, os índices de autorregulação da aprendizagem e a percepção de desempenho acadêmico mostraram-se elevados e situados acima do ponto médio previstos pelos respectivos instrumentos de medida. Quanto às dimensões da EAFS, resultados mais baixos foram identificados na dimensão ações proativas e níveis mais elevados na Autoeficácia nas interações sociais, sendo as diferenças estatisticamente significantes (z = -11.42, $p < 0.001$). A Tabela 1 apresenta os resultados das análises descritivas.

Tabela 1

Média, desvio-padrão e mediana dos resultados das Escalas de Autoeficácia na Formação Superior, do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem e da percepção de desempenho acadêmico

	N	min	max	média	*DP*	mediana
AE acadêmica	214	4.11	10	7.69	1.13	7.67
AE regulação da formação	214	4	10	7.68	1.29	7.86
AE interações sociais	214	2.29	10	8.11	1.33	8.21
AE ações proativas	214	2.14	9.86	6.96	1.49	7.29
AE gestão acadêmica	214	4.25	10	8	1.25	8.25
AE Total	214	4.47	9.94	7.66	1.11	7.85
IPAA	214	2.11	4.89	3.67	0.59	3.68
Percepção de desempenho	214	2	10	6.57	1.69	7

Nota. AE é a abreviação de autoeficácia e IPAA refere-se ao Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem; *N* é a abreviatura de número de participantes; min representa o resultado mínimo e máx diz respeito ao resultado máximo; *DP* refere-se ao desvio-padrão

Sobre o estudo diferencial, os homens (*Md* = 7.89) descrevem níveis mais elevados de autoeficácia acadêmica, comparados às mulheres (*Md* = 7.61), com diferenças estatisticamente significantes U (N_{homens} = 139, $N_{mulheres}$ = 78) = 4519, z = -2.03, p = 0.042. Os resultados do teste *Kruskal-Wallis* mostraram diferenças na autoeficácia na gestão acadêmica, em função da escolaridade das mães dos estudantes de engenharia $H(2)$ = 6.57, p = 0.037. Universitários cujas mães frequentaram até o ensino fundamental (*Md* = 8.25) e o ensino médio (*Md* = 8.25)

descreveram níveis mais elevados de autoeficácia na gestão acadêmica tendo por referência os estudantes que as mães cursaram o ensino superior (*Md*= 7.88). O teste *post-hoc Mann-Whitney* identificou que os estudantes cujas genitoras frequentaram até o ensino fundamental têm autoeficácia para a gestão acadêmica mais elevada do que aqueles cujas mães frequentaram a educação terciária U ($N_{fundamental}$ = 39, $N_{superior}$ = 116) = 29223, z = 2.52, p = 0.035.

Sobre o turno que os estudantes de engenharia estão matriculados, àqueles que frequentam o período diurno (*Md* = 3.67) relatam níveis mais baixos de autorregulação da aprendizagem tendo por referência os matriculados no diurno (*Md* = 3.89) e as diferenças são estatisticamente significantes U (N_{diurno} = 169, $N_{noturno}$ = 43) = 2700, z = -2.60, p = 0.009.

Foram identificadas correlações positivas e moderadas entre a Autoeficácia na formação superior na totalidade da escala e em suas dimensões e a autorregulação da aprendizagem. Também foram observadas correlações positivas e moderadas entre as dimensões autoeficácia acadêmica, autoeficácia na regulação na formação, autoeficácia na gestão acadêmica e na totalidade da escala com a percepção de desempenho acadêmico. Por sua vez, as relações entre autoeficácia na interação social e autoeficácia nas ações proativas com o rendimento do estudante são positivas, mas baixas e foram identificadas correlações fracas entre percepção de desempenho acadêmico e autorregulação da aprendizagem em estudantes de engenharia. A Tabela 2 descreve os resultados da correlação de *Spearman* e a significância estatística dos mesmos.

Tabela 2

Coeficientes de correlação de Spearman (rs) entre Escala de Autoeficácia na Formação Superior, Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem e a percepção de desempenho acadêmico

Variáveis		Autoeficácia						Percepção de desempenho acadêmico
		Acadêmica	Regulação Formação	Interação Social	Ações Proativas	Gestão Acadêmica	Formação Superior	
Autorregulação aprendizagem	r_s	.50*	.49*	.41*	.42*	.42*	.51*	.20*
Percepção de desempenho	r_s	.48*	.40*	.34*	.29*	.50*	.44*	1

Nota. rs = Coeficiente de Correlação de *Spearman* * p < .001

Discussão

Os resultados indicam que as crenças de Autoeficácia na formação superior dos estudantes de engenharia diferenciam-se em função do sexo e da escolaridade das mães. Os homens descreveram crenças mais elevadas na autoeficácia acadêmica que inclui a *capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso* (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010, p.273) quando comparados às mulheres. Tais resultados são coerentes com investigações prévias que também identificaram níveis de autoeficácia mais alto em homens matriculados em cursos e/ou disciplinas de Ciências Exatas, inclusive na educação básica (Huang, 2013; Stoeckel & Roehrig, 2021; Vogt et al., 2007). Considerando que as crenças são importantes para o sucesso acadêmico dos estudantes (Bandura, 1997), entende-se que autoeficácia elevada impacta o comportamento dos alunos em sala de aula, mantendo-os envolvidos e persistentes diante dos desafios acadêmicos, o que justifica os desempenhos acadêmicos positivos subsequentes. Por sua vez, as crenças mais baixas relatadas pelas mulheres poderiam deixá-las mais vulneráveis aos insucessos acadêmicos (Bandura, 1997).

Já que as experiências direta e vicária dos estudantes são fontes de autoeficácia, infere-se que as mulheres graduandas de engenharia podem ser expostas a situações que não favoreçam a construção de crenças positivas sobre a sua capacidade de lidarem com os desafios acadêmicos apresentados pelo curso, com destaque para as questões de aprendizagem e para a percepção de terem sua capacidade subestimada pelos pares (Stoeckel & Roehrig, 2021). Soma-se que a baixa representação feminina nos cursos de engenharia e o peso dos estereótipos de gênero presentes nos cursos de Ciências Exatas podem não viabilizar às graduandas a identificação com modelos que possibilitem a construção de percepções favoráveis sobre suas capacidades de enfrentarem as situações acadêmicas, o que sugere a importância de intervenções pontuais e específicas com as mulheres nos cursos de Engenharia em direção ao fortalecimento de suas crenças de autoeficácia.

Com relação à autoeficácia na gestão acadêmica, entendida como a crença na capacidade de se engajar, organizar e realizar as atividades acadêmicas cumprindo os prazos estipulados, os graduandos em engenharia cujas genitoras possuem níveis de escolaridade mais baixos relataram crenças mais elevadas. No contexto brasileiro, a baixa escolaridade pode associar-se a menores remunerações e a maiores riscos de desemprego, o que expõe os jovens de camadas populares a mais situações de vulnerabilidade. Por sua vez, para tais jovens, o ingresso ao ensino superior é fruto de um conjunto de relações que incluem o reconhecimento do valor social do estudo pela

família, o incentivo pela continuidade na escolarização e a organização de condições temporais, financeiras e espaciais para a viabilização de tal projeto (Côco et al., 2014). A experiência direta com o ordenamento de condições que possibilitam o acesso e a permanência no ensino superior e a persuasão social exercida pela família em função do valor atribuído aos estudos pode ampliar as crenças de autoeficácia na capacidade de fazer a gestão de sua vida acadêmica.

Sobre o processo cíclico de autorregulação da aprendizagem, competências elevadas para planejar, executar e avaliar a aprendizagem indicam o exercício da agência e associam-se a melhores desempenhos acadêmicos (Zimmerman, 2002; Bandura, 1997), os quais, entre outros fatores, impactam a permanência no curso (Tinto, 1997). Neste estudo, graduandos de engenharia matriculados no período noturno autorregulam mais o seu aprendizado. Tradicionalmente, os estudantes do período noturno conciliam o estudo com compromissos externos à universidade, restringindo, muitas vezes, a sua experiência formativa à sala de aula, o que reafirma o peso e a importância da inovação de tais experiências para os futuros engenheiros (Tinto, 1997).

As correlações positivas e moderadas entre a autoeficácia na formação superior considerando a totalidade da escala e de suas dimensões e a autorregulação reafirmam o papel das variáveis motivacionais e da agência do estudante (Bandura, 2018; Zimmerman, 2013). O cíclico processo de autorregulação pressupõe que o estudante tenha intencionalidade nas suas ações, assuma um papel ativo no seu aprender, monitore as suas cognições, crenças e comportamentos, acompanhe a execução das atividades relacionadas ao aprender, inclusive com a modificação nas estratégias e avaliação dos resultados (Zimmerman, 2013; Zimmerman & Schunk, 2004). Todo o processo é retroalimentado pelo desempenho acadêmico que, de maneira cíclica, influencia a autoeficácia dos estudantes que têm papel mediador nos seus comportamentos (Bandura, 1997; Azzi & Polydoro, 2006). Somam as contribuições das experiências vicárias e da persuasão social na autoeficácia de graduandos de engenharia (Concannon et al., 2019).

Deve-se resgatar que crenças mais elevadas na capacidade de executar cursos de ação vinculados às tarefas do ensino superior impactam as escolhas dos estudantes, os esforços, a persistência nas atividades acadêmicas e a autorregulação do aprender, com influências, também, no rendimento acadêmico (Bandura, 1997; Zimmerman, 2013). Tais considerações auxiliam no entendimento das associações positivas entre a autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem nesta amostra de estudantes de engenharia e, também, das relações positivas entre as crenças e a percepção de desempenho acadêmico, resultado coerente com investigações anteriores inclusive

envolvendo graduandos de engenharia (Costa et al, 2014; Vogt et al., 2007), sendo a autoeficácia descrita como um dos mais fortes preditores do rendimento (Vogt et al., 2007).

Sobre a percepção de desempenho avaliada neste estudo, envolve o autojulgamento e a interpretação que o estudante faz sobre os resultados acadêmicos em uma tarefa. Pode não representar a realidade da aprendizagem do estudante ou de seu coeficiente de rendimento, no entanto, o julgamento pessoal faz parte da fase de autorreflexão/avaliação do processo de ARA. Assim, a forma como o estudante percebe o seu desempenho influencia a autorreação, autoeficácia e o próprio processo de autorregulação e tais processos também influenciam a percepção de desempenho. Apesar do potencial da autorregulação para impactar o desempenho dos universitários (Salgado-Freitas, 2018, Pinxten et al., 2019), as relações positivas, mas baixas entre a ARA e o desempenho identificadas neste estudo, sugerem a importância de novas investigações que utilizem outras medidas referentes ao desempenho acadêmico a fim de compreender as variáveis que associam-se ao sucesso acadêmico de graduandos de engenharia.

Ao assumir o papel ativo dos estudantes sobre a sua aprendizagem como um dos objetivos do curso de engenharia, somando-se que a autorregulação não é uma habilidade inata, mas que pode ser aprendida e modificada em decorrência do conjunto intencional de ações educativas, destaca-se a adoção de programas de infusão ou de justaposição curricular que são associados ao aprimoramento das competências para aprender, incluindo o fortalecimento de crenças e disposições favoráveis ao estudo em graduandos de engenharia (Sáez-Delgado et al., 2020; Salgado et al., 2018). Nesta direção, estudos diferenciais sobre as variáveis abordadas considerando a diversidade de cursos de engenharia existentes e as especificidades das instituições que compõem o ensino superior brasileiro, poderiam contribuir para a proposição de intervenções mais contextualizadas visando a conclusão com sucesso nos cursos de engenharia.

Referências

Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2006). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Alínea.

Bandura, A. (1997). *Self--efficacy: The exercise of control.* Freeman.

Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, *13*(2), 130–136. https://doi.org/10.1177/1745691617699280

Brasil. (2019); Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019 (2019, 24 de abril). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. 2019. Brasília: Ministério da Educação.

Côco, V., Soares, L. C., Bragança, N. S., & Cardoso, R. L. (2014). Juventude e ensino superior: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares. *EccoS – Revista Científica*, *32*, 33–50. https://doi.org/10.5585/eccos.n32.4294

Concannon, J. P., Serota, S. B., Fitzpatrick, M. R., & Brown, P. L. (2019). How Interests, self-efficacy, and self-regulation impacted six undergraduate pre-engineering students' persistence. *European Journal of Engineering Education*, *44*(4), 484–503. https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1422695

Costa, A.R.; Araújo, A.M.; Almeida, L.S. (2014). Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o engagement de estudantes de engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 307-314.

Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(1), 1–35. https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2021)). Resumo técnico do censo da educação superior 2019. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,

Pinxten, M., Soom, C. Van, Peeters, C., Laet, T. De, & Langie, G. (2019). At-risk at the gate: Prediction of study success of first-year science and engineering students in an open-admission university in Flanders Any incremental validity of study strategies? *European Journal of Psychology of Education*, *1*(36). https://doi.org/10.1007/s10212-017-0361-x

Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267–278.

Polydoro, S. A. J., Fior, C. A., Pelissoni, A. M. S., & Rosário, P. S. L. (2019). Autorregulação da aprendizagem: adaptação e evidências de validade de instrumentos para universitários brasileiros. *Educação em Análise*, *4*(1), 21. https://doi.org/10.5433/1984-7939.2019v4n1p21

Rocha, M. M. R., Lima, A. S., & Andriola, W. B. (2020). Avaliação da evasão discente em cursos de graduação da área de engenharia. *Educação & Linguagem*, *2*(7), 116–146. https://www.fvj.br/revista/revista-educacao-e-linguagem/edicoes/2020-2/

Sáez-Delgado, F. M., Díaz-Mujica, A. E., Bustos, C. E., & Pérez-Villalobos, M. V. (2020). Impacto de un programa intracurricular sobre la disposición al estudio en universitarios. *Formacion Universitaria*, *13*(4), 101–110. https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400101

Salgado, F. A. de F., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. (2018). Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. *Psico-USF*, *23*(4), 667–679. https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407

Santos, A. A. A., Zanon, C., & Ilha, V. D. (2019). Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia*, 36, 1-9. http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077

Sarmento, F. J. (2020) As novas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de engenharia: desafios e oportunidades. https://www.amazon.com.br/DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-CURSOS-ENGENHARIA-ebook/dp/B08BKW83JQ

Stoeckel, M. R., & Roehrig, G. H. (2021). Gender differences in classroom experiences impacting self-efficacy in an AP Physics 1 classroom. *Physical Review Physics Education Research*, *17*(2), 20102. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.020102

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, *68*(6), 599–623. https://doi.org/10.2307/2959965

Vogt, C. M., Hocevar, D., & Hagedorn, L. S. (2007). A Social Cognitive Construct Validation: Determining Women's and Men's Success in Engineering Programs. *The Journal of Higher Education*, *78*(3), 337–364.

Zimmerman, B.J & Schunk, D. (2004). Self-regulation intellectual processes and outcomes: a social cognitive perspective. In: Dai, D.; Sternberg & Robert J. *Motivation, emotion, and cognitive account.* Erlbaum, Cap. 12, 323-349.

Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, *48*(3), 135–147. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O desenvolvimento integral do educador no serviço à comunidade sustentável

The integral development of the educator at the service of the sustainable community

Isilda Monteiro (https://orcid.org/0000-0003-1658-0727)*, Margarida Quinta e Costa (https://orcid.org/0000-0002-5879-1146)**, Vítor Ribeiro (https://orcid.org/0000-0002-5993-3492)**,***

*Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - CIPAF, CITCEM **Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - CIPAF *** Universidade do Minho - LAB2PT

Resumo

No ensino superior, o desenvolvimento integral do educador contempla não só a sua formação académica como pessoal, aliando a promoção do conhecimento e o desenvolvimento de competências da formação profissional à resolução de problemas de índole social, numa postura crítica e reflexiva. Tendo como base os objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU, nomeadamente no que se refere às cidades e comunidades sustentáveis e à educação de qualidade, as estudantes, futuras educadoras de infância, analisaram criticamente um espaço para compreenderem os desafios que hoje se colocam à sociedade, na perspetiva da valorização e preservação do ambiente e do património natural e cultural. A visão crítica sobre espaços urbanos ou rurais, com propostas de intervenção sustentáveis, integrando as opiniões e pareceres dos cidadãos idosos, registada na forma de vídeo, foi desenvolvida com recurso à metodologia ativa de Aprendizagem e Serviço. Na análise dos guiões dos vídeos verificou-se que os objetivos definidos para a unidade curricular foram atingidos, nomeadamente a aquisição de conhecimentos e da capacidade de os aplicar na promoção do desenvolvimento sustentável e na salvaguarda do património cultural e natural. As estudantes expressaram nas reflexões finais, a consciencialização da importância do serviço à comunidade assim como da salvaguarda do património coletivo, com a adoção de comportamentos que promovam o desenvolvimento sustentável. Sublinharam também a importância de, na sua atividade profissional futura, reforçar o caráter transversal da educação para a cidadania no desenvolvimento integral da criança como cidadão ativo e responsável que respeite os direitos das pessoas e a natureza.

Palavras-chave: formação integral do educador, aprendizagem e serviço, objetivos do desenvolvimento sustentável, desenvolvimento integral da criança.

Abstract

In higher education, the educator's integral development includes not only academic training but also personal training, combining the promotion of knowledge and the development of professional training skills to the resolution of social problems, in a critical and reflective posture. Based on the UN's sustainable development goals, namely regarding to sustainable cities and communities and quality education, the students, future kindergarten teachers, critically analysed a space to understand the challenges facing society today, from the perspective of valuing and preserving the environment and the natural and cultural heritage. The critical vision of urban or rural spaces, with proposals for sustainable intervention, integrating the opinions of elderly citizens, recorded in the form of a video, was developed using the active methodology of Service-Learning. In the analysis of the video scripts, it was verified that the objectives defined for the course unit were achieved, namely the acquisition of knowledge and the ability to apply it in promoting sustainable development and safeguarding the cultural and natural heritage. The students expressed in the final reflections, the awareness of the importance of serving the community as well as safeguarding the collective heritage, with the adoption of behaviors that promote sustainable development. They also underlined the importance of, in their future professional activity, reinforcing the transversal character of citizenship education in the integral development of the child as an active and responsible citizen who respects the rights of people and nature.

Keywords: integral formation of the do educator, Service-Learning, sustainable development goals, integral child development.

A Aprendizagem e Serviço (ApS) é uma metodologia ativa que permite aos estudantes envolverem-se numa educação experiencial, que contribui para o desenvolvimento de competências de organização, comunicação, capacidade de análise, aprendizagem autónoma, espírito empreendedor, criatividade, trabalho de equipa e compromisso ético. A ApS integra o serviço à comunidade com aprendizagem e reflexão que enriquece a experiência, promovendo responsabilidade social para fortalecer as comunidades (Jacoby, 1996 citado por Aramburuzabala, 2013). Os projetos ApS possibilitam a resolução de problemas reais da sociedade ou de uma comunidade. Permite a compreensão mais abrangente e aprofundada dos conteúdos curriculares da formação em atividades que transformam os estudantes e a comunidade (Aramburuzabala, 2013). A metodologia ApS permite responder aos problemas que afetam o mundo, podendo, por isso, desenvolver-se projetos que contribuam para atingir alguns dos 17 objetivos do desenvolvimento sustentável, contemplados na Agenda 2030 (Nações Unidas) e visam a "promoção de um desenvolvimento que responda às necessidades do presente sem colocar em risco a satisfação das necessidades das gerações vindouras" (Pedroso, 2018, p. 5). Neste trabalho pretende-se responder ao objetivo 4 – educação de qualidade, "todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável" – e ao objetivo 11 – cidades e comunidades sustentáveis, "fortalecer esforços para proteger e salvaguardar o património cultural e natural". Este objetivo é reforçado pelo serviço, ao responder a "proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência" (objetivo 11).

A educação pré-escolar deve promover o desenvolvimento integral da criança, incorporando preocupações com a sustentabilidade. Essas preocupações devem ser trabalhadas no espaço sala, na instituição educativa, mas também no espaço urbano/rural envolvente para que possam extrapolar essas aprendizagens para a sua vida. Ao conhecer melhor o espaço onde vivem as crianças têm a oportunidade de "conhecer a cidade que é sua e pela qual se vão também sentindo responsabilizadas" (Folque et al., 2017, p. 17), desenvolvendo as capacidades de observação e crítica necessárias para a vivência de uma cidadania ativa.

Método

O projeto de aprendizagem e serviço (ApS), cujo estudo preliminar reflexivo agora se apresenta, foi pensado a partir da estrutura de uma unidade curricular (UC) do mestrado em Educação Pré-Escolar. Os dados foram recolhidos no trabalho desenvolvido no ano letivo

2018/2019. Cumprindo o pressuposto da ApS, para o desenvolvimento do projeto foram selecionados três dos objetivos de formação previstos na UC e um objetivo de serviço. Recolheram-se as opiniões, individuais e de grupo, de 19 estudantes, para uma análise qualitativa e reflexiva. A estrutura curricular no âmbito da qual este projeto foi implementado prevê a construção de conhecimento ambiental e cultural, de modo que as estudantes desenvolvam habilidades necessárias à promoção do desenvolvimento sustentável com crianças dos 3 aos 6 anos.

A proposta apresentada pelos docentes às estudantes foi a de construir conhecimento sobre o ambiente e a valorização e preservação do património cultural e natural e de compreender os desafios da sociedade atual pela análise crítica de um espaço urbano ou rural previamente delimitado, através da realização de um trabalho de grupo. Para responder a este primeiro objetivo, as estudantes registaram num documento – guião intermédio – toda a informação necessária à realização de um vídeo, que constituiu o produto final do seu trabalho. Neste documento, conforme as indicações dadas pelos docentes constavam os seguintes elementos: a identificação da área a explorar (preferencialmente com localização em mapa), a informação recolhida e respetiva referência bibliográfica, análise crítica sobre o espaço selecionado, propondo comportamentos que promovam uma cidadania consciente e comprometida, indicação do programa de gravação/realização do vídeo e da música de fundo, com a justificação da escolha.

O segundo objetivo da formação pressupõe que as estudantes compreendam a importância da promoção de valores, da mudança de atitudes e de comportamentos, de forma a preparar as crianças para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas atuais. Neste âmbito, as estudantes calcularam a sua pegada ecológica, refletiram no grupo sobre os resultados obtidos e sobre a aplicação do conceito no trabalho a realizar neste projeto e, no futuro, em contexto de jardim de infância, tendo produzido um documento escrito com o registo dos aspetos principais.

Por fim, o terceiro objetivo de aprendizagem definido foi o de desenvolver a capacidade de as estudantes se posicionarem numa prática globalizante, de modo a reforçar o caráter transversal da educação para a cidadania na formação das crianças. Analisaram-se, como resultados da aprendizagem, os textos produzidos nas reflexões individuais.

O quarto objetivo, delineado para o serviço à comunidade, foi o de escutar os cidadãos idosos que usufruíam do espaço escolhido, valorizando os seus saberes e opiniões. Por essa razão, o único critério definido à partida, para a escolha do espaço a analisar criticamente, foi a

necessidade de identificar uma comunidade idosa que o utilizasse. As estudantes selecionaram na comunidade os idosos com quem podiam falar através da realização de uma entrevista com questões abertas, possibilitando que a população idosa pudesse expressar as suas opiniões, nomeadamente sobre a utilização do espaço ao longo do tempo, como meio de comparação entre o passado e o presente, e apresentando sugestões de melhoria para as estudantes incorporarem na análise crítico-reflexiva do seu trabalho. No final, as estudantes partilharam com alguns dos idosos as conclusões do seu trabalho. As estudantes refletiram sobre o conceito de Aprendizagem e Serviço e participaram no diagnóstico de um problema social ao analisar a relação do espaço selecionado e a população idosa que o utiliza. Como resultado da aprendizagem das estudantes no serviço foi possível avaliar o impacto social do projeto através das reflexões individuais realizadas.

Resultados

Para o desenvolvimento deste projeto, organizados em cinco grupos, as estudantes escolheram o espaço urbano ou rural a analisar, a partir da identificação de uma comunidade idosa que o utilizasse, para que a metodologia Aprendizagem e Serviço pudesse ser implementada. As opções feitas por cada grupo tiveram ainda em conta as circunstâncias pessoais de alguns dos seus elementos. Dois grupos partiram da memória familiar: Avenida da Liberdade em Barcelos e Minas do Pejão em Germunde, devido à valorização da informação oral fornecida por um avô e uma avó, respetivamente. Um grupo escolheu a Avenida de Montevideu e parte da Avenida do Brasil, no Porto, e o outro a Marginal de Matosinhos, devido à proximidade do local de residência de um dos elementos. O quinto grupo de estudantes escolheu o Mercado do Bolhão pela proximidade à instituição do Ensino Superior que frequentam. Analisaram-se os documentos produzidos pelas estudantes para avaliação dos resultados de aprendizagem em cada um dos quatro objetivos acima elencados e que em seguida se apresentam.

Objetivo 1 – Construir conhecimento sobre o ambiente e a valorização e preservação do património

Em todos os documentos produzidos pelas estudantes foi possível avaliar a construção do conhecimento sobre património, ambiente e sustentabilidade. Porém, o guião intermédio resulta da pesquisa inicial realizada por cada grupo de estudantes e, por isso, foi importante para compreender como começaram a construir esse conhecimento, tendo como referência as indicações dadas pelos docentes. Relativamente à localização do espaço escolhido, todos os grupos utilizaram as tecnologias de informação geográfica com mapas realizados no *Google Earth*. Dois grupos

completaram com imagem satélite, um grupo utilizou um mapa estático e dois complementaram a informação com uma fotografia antiga da rua a analisar. Três dos cinco grupos optaram por colocar informação adicional em texto. O percurso a realizar no vídeo foi assinalado no mapa ou descrito de forma esquemática em texto.

Como resultado do levantamento da informação sobre o espaço selecionado, todos os grupos apresentaram informação sobre o património previamente identificado, a sua história, as lendas a ele associados, por vezes utilizando citações para validar a informação apresentada. Para a realização deste documento, todos os grupos consultaram sites, nomeadamente das câmaras municipais, mas três dos cinco grupos consultaram bibliografia disponível na internet.

Por fim, quatro grupos analisaram criticamente o espaço, apontando pontos positivos ou negativos sobre as acessibilidades, os espaços verdes, a gestão de resíduos municipais, os sistemas de transporte disponíveis, o estado de conservação do património construído, entre outros. O quinto grupo apresentou esta análise crítica apenas no guião final, que contém o texto completo a inserir no vídeo. Esta reflexão foi orientada pelo trabalho desenvolvido em aula em torno dos pressupostos de uma cidade sustentável, criando condições para que as estudantes, de forma fundamentada, observassem todos os pormenores do espaço em estudo e formulassem uma opinião.

Na escolha da música de fundo, dois grupos ainda não a tinham feito aquando da elaboração do guião intermédio e um outro indicou-a, mas não justificou. O tema "O Homem do leme" dos Xutos e Pontapés foi selecionado pelo grupo que estudou a Avenida de Montevideu, no Porto, em cujo jardim marginal se situa uma estátua com este nome, que presta homenagem aos pescadores. O grupo que analisou a Avenida da Liberdade, em Barcelos, escolheu uma rapsódia da Banda Plástica, integrada no Centro Cultural de Barcelos, que tem uma imagem inspirada nos músicos de barro dessa localidade e toca música popular, alguma dela com recurso a instrumentos de lata. A outra música escolhida foi a do grupo Sons da Terra com o tema "Vida de Feirante", numa alusão à conhecida feira de Barcelos. O grupo que trabalhou o Mercado do Bolhão escolheu de Florentine Quartet o tema "Drigo's Serenade" (de 1914, data em que o mercado foi inaugurado).

Objetivo 2 – Compreender a importância da promoção de valores para uma cidadania ativa

Para atingir o segundo objetivo, as estudantes pesquisaram online sobre a pegada ecológica e, a partir dos grupos de questões que constituem o questionário para a calcular, refletiram sobre o impacto da presença e das atividades humanas no planeta, como o tipo de habitação, os consumos

de água e eletricidade, as opções alimentares e os transportes. As estudantes calcularam a sua pegada ecológica utilizando o mesmo site (Proprofs). Alguns estudantes registaram padrões de consumo insustentáveis (60% das estudantes necessitavam de 3 terras). Estes valores, encontrados no cálculo da Pegada Ecológica neste grupo de estudantes são preocupantes, uma vez que os valores médios em 2016, em Portugal, aproximavam-se de 2,3 terras (Pegada Ecológica dos Municípios Portugueses) e que, segundo um estudo de Quinta e Costa, Monteiro e Ribeiro (2019), os estudantes que nele participaram necessitavam de 2 a 2,9 terras. Esta diferença pode ser explicada pela variabilidade de questões, com maior ou menor especificidade, que diferentes testes online apresentam, razão pela qual os docentes deram indicação às estudantes participantes deste estudo para que utilizassem o mesmo recurso.

As estudantes consciencializaram a pertinência da diminuição da pegada ecológica. Em grupo debateram as medidas a tomar para minimizar o impacto dos hábitos e consumos das atuais gerações na vida das gerações vindouras e transpuseram esta informação para o seu futuro profissional, com a preocupação de promover comportamentos sustentáveis nas crianças: "estaremos a contribuir e a incentivar os mais pequenos a realizarem atos saudáveis para o planeta". Para algumas estudantes a obtenção do mesmo resultado do cálculo da pegada, ou seja, do mesmo número de terras necessárias, proporcionou reflexões individuais distintas sobre o tipo de hábitos e consumos que o terá justificado, porque, para umas, esse valor dependia fortemente dos transportes utilizados enquanto para outras dependia do lixo produzido ou do consumo de água. As estudantes também refletiram sobre a importância de utilizar estes parâmetros na observação de uma rua de uma cidade: Será sustentável? Utilizam iluminação pública de baixo consumo? Haverá um sistema organizado de recolha de resíduos sólidos? Há aproveitamento da água da chuva? Os transportes públicos serão suficientes e organizados de modo a servir a população e contribuir para a diminuição da poluição atmosférica e sonora? Estas foram algumas das questões para as quais as estudantes procuraram resposta, como podemos citar do guião final: "o metro circula apenas numa extremidade da zona, o que condiciona os habitantes, trabalhadores e turistas", "A iluminação noturna é constituída por lâmpadas halogénicas, o que provoca um maior custo mensal de energia", "caixotes de lixo presentes são de baixa dimensão... por vezes, a haver lixo no pavimento".

Estas questões levaram as estudantes a refletir sobre a sua própria casa de habitação e as opções que fazem diariamente, quando afirmam: "o impacto que os nossos hábitos diários

implicam no futuro das gerações" e "pretendemos dar continuidade ao tipo de comportamento da G" cujo teste indicou precisar apenas de uma terra.

Objetivo 3 – Promover a educação para a cidadania na formação de crianças

A análise do documento sobre o cálculo da pegada ecológica permitiu perceber que todos os grupos consideraram importante "abordar a questão do desenvolvimento sustentável com as crianças", em resposta à questão sobre a importância da operacionalização da pegada ecológica em contexto de Jardim de Infância. Contudo, para, no final do semestre, avaliar o modo como, individualmente, cada estudante se apropriou das aprendizagens adquiridas com o desenvolvimento deste projeto na UC para a sua futura aplicação na formação das crianças, procedeu-se à análise da reflexão final. Para a sua realização foram dadas as seguintes indicações aos estudantes: refletir sobre o trabalho realizado com auto e heteroavaliação; o que faria de diferente se o pudesse recomeçar e quais as potencialidades da ApS, face às opções do grupo. Omitiu-se, intencionalmente, a indicação da referência à aplicação dos resultados de aprendizagem da UC no seu futuro profissional, deixando liberdade aos estudantes de o mencionarem na sua reflexão. Curiosamente, explícita ou implicitamente, apenas 47% das estudantes referiu considerar importante "preparar as crianças para o exercício de uma cidadania consciente", "incentivando-as na participação ativa na sociedade", assumindo que, como "futura educadora de infância, é necessário cultivar desde cedo o espírito critico das crianças para que sejam atentas ao mundo que as rodeia". As restantes estudantes responderam apenas às indicações dadas para a estruturação da reflexão final.

Confirmou-se assim o que já se esperava – que as estudantes tendem a responder preferencialmente às indicações dadas pelos docentes, uma vez que os documentos produzidos contribuíram para a avaliação do seu desempenho. Além disso, a UC, no âmbito da qual o projeto foi desenvolvido, tem como pressupostos a formação científica do estudante e não a sua formação pedagógica ou didática. Considerou-se, por isso, pela informação acima referida, que as estudantes compreenderam e valorizaram o potencial da sua aprendizagem na promoção de uma cidadania consciente e ativa nas crianças, aquando da sua atividade profissional futura.

Objetivo 4 – Valorizar os saberes e opiniões dos cidadãos idosos

Para desenvolvimento da metodologia ApS, o único critério definido para a escolha do espaço foi a necessidade de identificar uma comunidade idosa que o utilizasse. Inicialmente, as estudantes pesquisaram sobre a metodologia ApS e concluíram que é importante "identificar junto

da população envelhecida as dificuldades que sentem na sua cidade", e que o projeto que estavam a desenvolver possibilitava que "as pessoas idosas tenham também uma voz ativa na sociedade" e que "podemos intervir de alguma maneira de forma a combater possíveis problemas". Depois de identificarem a comunidade idosa que o utilizava, escolheram o espaço e pensaram nas possibilidades de serviço a realizar. Em seguida, definiram as questões abertas que consideravam importantes para colocar aos idosos da comunidade que usufruíam do espaço e que contribuiriam para a análise crítica a fazer: Este espaço responde às vossas necessidades? Como utilizadores deste espaço o que consideram necessário alterar para satisfazer as vossas necessidades? Cada grupo devia interagir com os idosos porque o objetivo era valorizar os seus saberes e opiniões.

Dois grupos personalizaram essa comunidade idosa em familiares próximos (um avô e uma avó), tendo os restantes entrevistado alguns dos idosos que utilizavam o espaço para passar parte do dia ou apenas circulavam por ele.

O grupo que analisou o espaço das Minas do Pejão entrevistou uma senhora de 79 anos, avó de uma das estudantes. A senhora sentia-se intimidada pela câmara de filmar, razão pela qual apenas colocaram no vídeo uma fotografia sua. Informou que "a população está cada vez mais parada", "os jovens vão todos para fora daqui" para estudar, que "as estradas são muito fracas" e "os transportes públicos tem horários muito reduzidos" e, por isso, os idosos ficam "dependentes dos familiares quando necessitam de se deslocar a hospitais centrais ou a repartimentos (sic) públicos". Considera que "a nossa terra é muito sossegada" e que tem "vários pontos que poderiam ser melhor explorados, e iam trazer ainda mais turistas", porque há um hotel na encosta do Douro. Os elementos do grupo valorizaram muito as opiniões da avó da estudante, sua colega, incorporando os seus comentários em todos os documentos individuais e de grupo que produziram, incluindo o vídeo.

O grupo que se debruçou sobre a Avenida da Liberdade, em Barcelos, teve o acompanhamento do avô de um dos seus elementos, que lhes mostrou a sua cidade natal e considerou que existem "serviços de apoio aos idosos", como "uma universidade sénior e lares de idosos". Alertou para o facto de, na Torre de Menagem, haver acesso dificultado ao último andar e de os bancos da Igreja Senhor da Cruz não terem encosto, o que o torna incómodo para uma pessoa idosa. As estudantes consideraram muito positivo a disponibilidade do avô da colega para as acompanhar e orientar numa cidade que não conheciam.

O grupo que desenvolveu o seu trabalho sobre as Avenidas do Brasil e de Montevideu falou com idosos que se queixaram do lixo na rua, porque as pessoas dos bares "deixam os sacos do lixo junto aos contentores" e "sente-se um cheiro muito forte e desagradável". Mas o que mais as entristece é as "avenidas estarem a ficar sem casas antigas", porque antigamente "tinham chalés e agora estas casas estão a desaparecer, dando lugar a prédios". Também falaram dos bancos de pedra que "não são seguros e servem para os cães fazerem as necessidades", assim como das rampas de acessibilidade à praia que só permitem acesso a um passeio mais próximo à areia. As estudantes concluíram que "as pessoas com maior experiência de vida têm um olhar mais crítico sobre o espaço onde vivem".

O grupo que escolheu a Marginal de Matosinhos procurou conversar com um grupo de idosos que estavam a conviver junto ao Posto de Turismo, os quais referiram "a enorme diferença que vêm naquela zona relativamente há alguns anos". Falaram da lenda de Cayo Carpo, relacionada com os Caminhos de Santiago de Compostela, assim como da dificuldade que sentem com a inclinação das rampas das passadeiras e o excesso de automóveis na época balnear, o que torna mais difícil a utilização de transportes públicos. Estes dois grupos também incorporaram no vídeo os comentários dos idosos.

Por fim, o grupo que analisou o Mercado do Bolhão também considerou que "o apoio entre gerações é fundamental para uma aprendizagem/ajuda mútua". Para a elaboração do trabalho, delinearam a necessidade de observar as pessoas idosas que utilizam o espaço, para perceber como o fazem e quais as suas dificuldades, bem como de verificar a existência na proximidade de estruturas de apoio como farmácias e lares de idosos. Não fizeram referência às entrevistas nos guiões intermédio e final. Duas das quatro estudantes, nas reflexões individuais referem a conversa que tiveram com moradores locais que apontaram falhas "no mercado (...) tais como: a falta de rampas ou elevadora para as pessoas de mobilidade reduzida, a falta de limpeza de alguns pontos do mercado, a falta de cobertura".

Considerou-se que o modo como as estudantes incorporaram nas reflexões individuais e/ou nos trabalhos de grupo as opiniões das pessoas idosas com quem conversaram é um indicador de que prestaram um serviço a essa população, valorizando a aprendizagem feita. Nas suas reflexões individuais, 79% das estudantes referiram as potencialidades da metodologia ApS na sua formação.

Discussão

Esta experiência pedagógica, desenvolvida com estudantes do ensino superior, aliando objetivos educativos e de compromisso social, promoveu o desenvolvimento da capacidade de os estudantes se posicionarem numa prática globalizante.

Em resposta aos objetivos de aprendizagem definidos, todos os grupos aprofundaram o seu conhecimento sobre a valorização do património cultural e a preservação do meio ambiente. As estudantes refletiram sobre os seus hábitos de consumo, assumindo compromissos de mudança de alguns comportamentos menos sustentáveis e referiram ter compreendido a pertinência de "abordar a questão do desenvolvimento sustentável com as crianças, sendo importante que os mais novos percebam a importância da preservação do ambiente e de uma vida sustentável". Assim, os resultados de aprendizagem apontam para a aquisição de conhecimentos e da capacidade de os aplicar na promoção do desenvolvimento sustentável e na salvaguarda do património cultural e natural.

Com a vertente ApS deste projeto pretendia-se atingir êxito educativo e compromisso social. As estudantes assumiram a necessidade de adequar a prática pedagógica para a promoção da equidade entre gerações, assente num modelo de desenvolvimento sustentável, e expressaram a consciencialização da importância do serviço à comunidade assim como da salvaguarda do património coletivo. As estudantes refletiram sobre os problemas concretos de uma comunidade, aprenderam, fizeram uma análise crítica e deram voz a uma população idosa nem sempre ouvida. Nos dois anos letivos seguintes, devido aos períodos de confinamento consequência da pandemia da Covid19, grande parte do trabalho da UC foi realizado online, dificultando a aplicação do projeto de Aprendizagem e Serviço no modelo desenhado. No ensino superior, o desenvolvimento integral do educador deve contemplar a sua formação académica, pessoal e social, razão pela qual este projeto será integrado na sua formação nos próximos anos letivos.

Referências

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 2(2), 5-11. http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf

Folque, M. A., Aresta, F. & Melo, I. (2017). Construir a Sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação de Infância*. 112, 82-91. http://hdl.handle.net/10174/22876

Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nações Unidas. Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental. *17 objetivos do desenvolvimento sustentável*. https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel.

Pedroso, J. (Coord.), Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Ramos Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Amaral, M. & Tavares de Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade* para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ref_sustentabilidade.pdf.

Pegada Ecológica dos Municípios Portugueses. *Pegada Ecológica*. https://www.pegadamunicipios.pt

Proprofs. *Teste a sua pegada ecológica*. https://www.proprofs.com/quiz-school/story.php?title=teste-sua-pegada-ecolgica_1

Quinta e Costa, M. Monteiro, I. & Ribeiro, V. (2019) Educar para a Economia a circular – uma experiência inovadora na formação de professores. *Saber & educar.* 27, 1-11 http://dx.doi.org/10.17346/se.vol0.370

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Efectos de la ansiedad sobre el autoconcepto y el rendimiento académico en adolescentes con TDAH

Effects of anxiety on self-concept and academic performance in adolescents with ADHD

Lorena Pena Carballo* (https://orcid.org/0000-0003-3440-468X), Montserrat Durán Bouza* (https://orcid.org//0000-0001-9253-0719), Juan Brenlla Blanco* (https://orcid.org/0000-0003-0686-3934)

*Universidade da Coruña

Autor de contacto: Lorena Pena Carballo, lorena.pena1@udc.es

Resumen

El objetivo principal del presente trabajo fue comprobar la posible influencia de la ansiedad en el autoconcepto y el rendimiento académico de adolescentes con TDAH. La muestra estuvo compuesta por 20 adolescentes (10 mujeres y 10 hombres) con diagnóstico de TDAH que acudían a una Asociación de personas que padecen el trastorno en A Coruña. La media de edad fue de 13 años (Rango 11-16). Los instrumentos empleados para recabar información de cada una de las variables objeto de estudio fueron el Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños (STAIC) y el cuestionario AutoConcepto Forma 5 (AF5). El rendimiento académico se valoró en función de la nota media del expediente. Las pruebas se facilitaron a cada uno de los participantes en formato online. Los resultados mostraron una correlación significativa entre los niveles de Ansiedad Rasgo y el autoconcepto emocional. Además, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto académico en función del género, y en el rendimiento académico teniendo en cuenta el tipo de TDAH. Estos resultados están en la línea de estudios previos que relacionan los niveles de ansiedad con el autoconcepto académico. Sin embargo, no se obtienen relaciones significativas entre el rendimiento académico y el autoconcepto. Será necesario llevar a cabo futuros estudios con una muestra más amplia de participantes para confirmar estos resultados.

Palabras clave: ansiedad, autoconcepto, rendimiento académico, TDAH, adolescentes.

Abstract

The main objective of the present study was to test the possible influence of anxiety on the self-concept and academic performance of adolescents with ADHD. The sample consisted of 19 adolescents (10 females and 9 males) with a diagnosis of ADHD who attended an association of people with ADHD in A Coruña. The mean age was 13 years (range 11-16). The instruments used to collect information on each of the variables under study were the Self-Assessment Questionnaire State Anxiety/Rastigma in Children (STAIC), the Self-Concept Form 5 (AF5). Academic performance was assessed on the basis of the average grade of the transcript. The questionnaires were provided to each participant in online format. Results showed a significant correlation between levels of Trait Anxiety and emotional self-concept. In addition, statistically significant differences were found in academic self-concept according to gender, and in academic performance taking into account the type of ADHD. These results are in line with previous studies relating anxiety levels to academic self-concept. However, no significant relationships were obtained between academic performance and self-concept. Future studies with a larger sample of participants will be necessary to confirm these results.

Keywords: anxiety, self-concept, academic performance, ADHD, adolescents.

Efectos de la ansiedad sobre el autoconcepto y el rendimiento académico en adolescentes con TDAH

Consistiendo el TDAH en un patrón persistente de déficit que incluye la falta de atención y/o hiperactividad e impulsividad, que se presenta con una frecuencia y gravedad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo y con síntomas que tienen una fuerte repercusión en el desempeño de los niños en áreas de gran importancia vital, genera dificultades en los dominios académico, comportamental y social (Owens, Goldfine, Evangelista, Hoza, & Kaiser, 2007); dichas dificultades dan lugar a que estos niños manifiesten una percepción negativa de sí mismos, siendo esto un desencadenante de dificultades relacionadas con niveles elevados de ansiedad y un bajo autoconcepto (Molina y Maglio, 2013).

La ansiedad, además de ser una experiencia emocional desagradable, es una respuesta o patrón de respuestas que engloba aspectos cognitivos, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto nivel del sistema nervioso autónomo, y aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos. Esta respuesta puede ser elicitada, tanto por situaciones o estímulos externos, como por estímulos internos, tales como pensamientos, creencias, expectativas, atribuciones, entre otros, los cuales son percibidos por el sujeto como eventos amenazantes (Cano Vindel y Miguel-Tobal, 2001).

Desde los años 60, se ha estudiado el proceso cognitivo por el cual la ansiedad puede producir deterioro en el rendimiento académico y se ha explicado que la dificultad proviene, en gran medida, por la focalización del individuo en pensamientos auto-evaluativos que suelen ser despreciativos con respecto a sus habilidades más que en la tarea misma (Carbonero, 1999). Por lo general, los estudiantes ansiosos se concentran más en la dificultad de la tarea que en el dominio académico, se centran con mayor frecuencia en sus inhabilidades personales, emocionales, así como en los fallos que han tenido en su desempeño previo (Rivas, 1997).

Se ha encontrado, además, que las personas con una orientación hacia el aprendizaje manejan la ansiedad de una manera diferente de aquellos que están motivados por la búsqueda de juicios positivos o por el miedo al fracaso. Los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje – intrínsecamente- se plantean objetivos relacionados con la búsqueda de conocimiento y con la adquisición y perfeccionamiento de ciertas habilidades; los errores son asumidos como instancias inherentes al aprendizaje y como oportunidades de aprendizaje, sin presentar estados de ansiedad que bloqueen el proceso. En cambio, los estudiantes motivados por la búsqueda de juicios positivos -extrínsecamente- ven los errores como fracasos y cualquier situación de incertidumbre es considerada como una amenaza, lo que redunda en estados de mayor ansiedad (Huertas, 1997).

Es, por tanto, una cuestión de gran interés en la investigación sobre el autoconcepto su relación con el logro académico; la mayoría de las investigaciones que han examinado el vínculo entre el logro académico y el autoconcepto han encontrado una relación significativa entre las dos variables (Valentine, Dubois y Cooper, 2004).

Por otro lado, numerosas investigaciones analizaron la relación entre el autoconcepto y la ansiedad estado (AE) y ansiedad rasgo (AR) en adolescentes, encontrando que los estudiantes con AE y AR tienen un autoconcepto académico más bajo que aquellos que presentan menor ansiedad (Gonzálvez et al., 2016).

En términos generales, un sentido fuerte de eficacia no sólo refuerza el nivel de logro, sino que proporciona bienestar al individuo. Los estudiantes seguros se acercan a las tareas difíciles percibiéndolas como desafíos para ser superados en lugar de verlos como amenazas que deben ser evitadas (Bandura, 1997). Los estudiantes que tienen confianza en su capacidad de éxito en una tarea, aceptan el desafío que ésta les plantea y persisten en su esfuerzo para realizarla con éxito (Fabri dos Anjos, 1999).

Metodología

Se pretende con este trabajo comprobar si los niveles de ansiedad influyen sobre el tipo de autoconcepto y el rendimiento académico de adolescentes con TDAH.

Objetivos específicos

- Valorar si existen diferencias en función del género en los niveles de ansiedad, autoconcepto y rendimiento académico.
- Valorar si existen diferencias en función del tipo de trastorno por déficit de atención e hiperactividad en los niveles de ansiedad, autoconcepto y rendimiento académico.

Participantes

Participaron en el estudio 20 adolescentes de ambos sexos (10 mujeres y 10 hombres) con diagnóstico de TDAH (1 de tipo hiperactivo, 11 de tipo inatento y 8 de tipo combinado) que acudían a una Asociación de personas que padecen el trastorno en A Coruña. La media de edad fue de 13 años (Rango 11 – 16).

Se tuvo en cuenta, como criterio de inclusión, la edad de los participantes (de 11 a 16 años) así como la no presencia de dificultades a nivel intelectual. La participación fue voluntaria y se contó con el permiso de la dirección de la Asociación, así como con el consentimiento informado de sus padres o tutores legales.

Instrumentos

Los instrumentos empleados para la recogida de datos de la muestra son los citados a continuación:

Para valorar los niveles de ansiedad (ansiedad estado/ansiedad rasgo) se emplea el "Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños (STAIC)" (Spielberger, Gorsuch, y Lushene, 1999) que incluye dos evaluaciones con 20 ítems cada una. Una de las evaluaciones se centra en valorar la Ansiedad Estado; en esta el niño expresa "cómo se siente en un determinado momento", intenta apreciar estados transitorios de ansiedad, es decir, aquellos sentimientos de aprensión, tensión, preocupación que fluctúan y varían en intensidad con el tiempo.

Por otro lado, en la evaluación de la Ansiedad Rasgo, el niño expresa "como se siente en general"; la prueba intenta evaluar diferencias relativamente estables de propensión a la ansiedad, es decir, diferencias entre los niños en su tendencia a mostrar estados de ansiedad.

Para evaluar el autoconcepto de los niños, se utilizó el cuestionario multidimensional AF5 (García y Musitu, 2005) que incluye 30 ítems. Éste evalúa 5 dimensiones del autoconcepto (social, académico, emocional, familiar y físico) conformadas por 6 ítems cada una de ellas. La escala de respuesta presenta puntuaciones que oscilan entre 1 y 99 puntos consistiendo el 1 en "total desacuerdo" y el 99 "totalmente de acuerdo. El adolescente expresa su grado de acuerdo o desacuerdo escribiendo la puntuación que más se ajuste a su pensamiento/sentimiento actual.

Para valorar el rendimiento académico se tuvo en cuenta la media de las calificaciones obtenidas por los sujetos de estudio al finalizar el curso escolar.

Procedimiento

Una vez obtenido el permiso de la Asociación, se les entregó a las familias el documento informativo y el consentimiento informado en el cuál se relata toda la información relevante a cerca del estudio en cuestión.

Una vez revisado y firmado el consentimiento informado por uno de los padres de los adolescentes (menores de edad), se procedió a la realización de la valoración específica.

Por un lado se facilitaron los cuestionarios (STAIC y AF5) en formato online mediante un enlace web a cada uno de los participantes. La cumplimentación de estos dos cuestionarios de ansiedad y autoconcepto tuvo una duración aproximada de 20 min.

Finalizada la cumplimentación de ambos cuestionarios, se les solicitaron a cada uno de ellos los resultados académicos obtenidos en el año escolar en el que se encontraban en el momento del estudio.

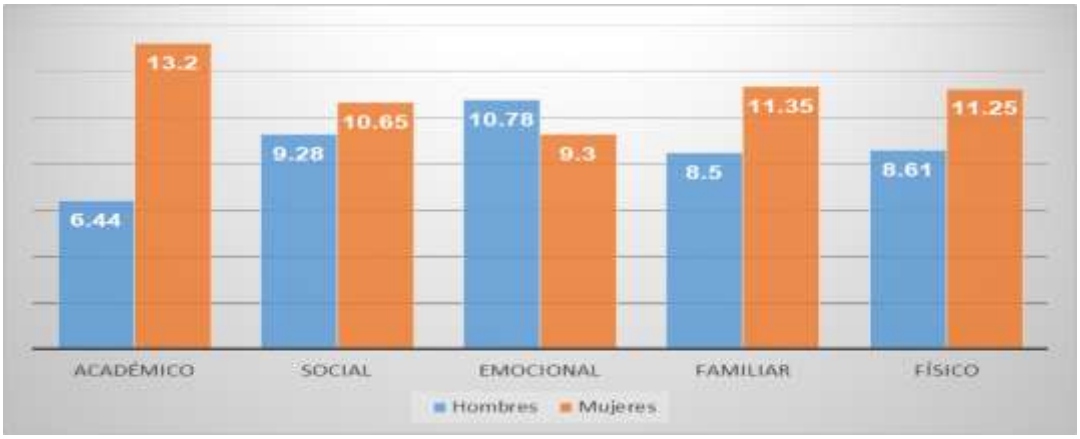
La participación fue voluntaria, teniendo en cuenta todas las características del estudio, la confidencialidad, el método de recogida de datos y retención de los mismo y la posible retirada de la investigación en cualquier momento en caso de ser necesario.

Resultados

Los datos fueron analizados empleando el paquete estadístico SPSS en su versión 27. En primer lugar se llevó a cabo un análisis de correlación empleando el coeficiente de correlación de Spearman para comprobar la posible relación entre la ansiedad y los diferentes tipos de autoconcepto. Los resultados mostraron una correlación negativa estadísticamente significativa entre la ansiedad rasgo y el autoconcepto emocional (r = -.64, p = .003).

Figura 1

Rangos promedio obtenidos por los adolescentes en los distintos tipos autoconcepto en función del género.



Se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para comprobar si existían diferencias en función del género en los distintos tipos de autoconcepto. Los resultados mostraron que las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas en todos los tipos, excepto en autoconcepto emocional (ver figura 1). Sin embargo, únicamente resultaron estadísticamente significativas las diferencias entre hombres y mujeres en el autoconcepto académico (U = 13.00, p = .008).

Figura 2

Rangos promedio obtenidos por los adolescentes en ansiedad estado y rasgo en función del género.

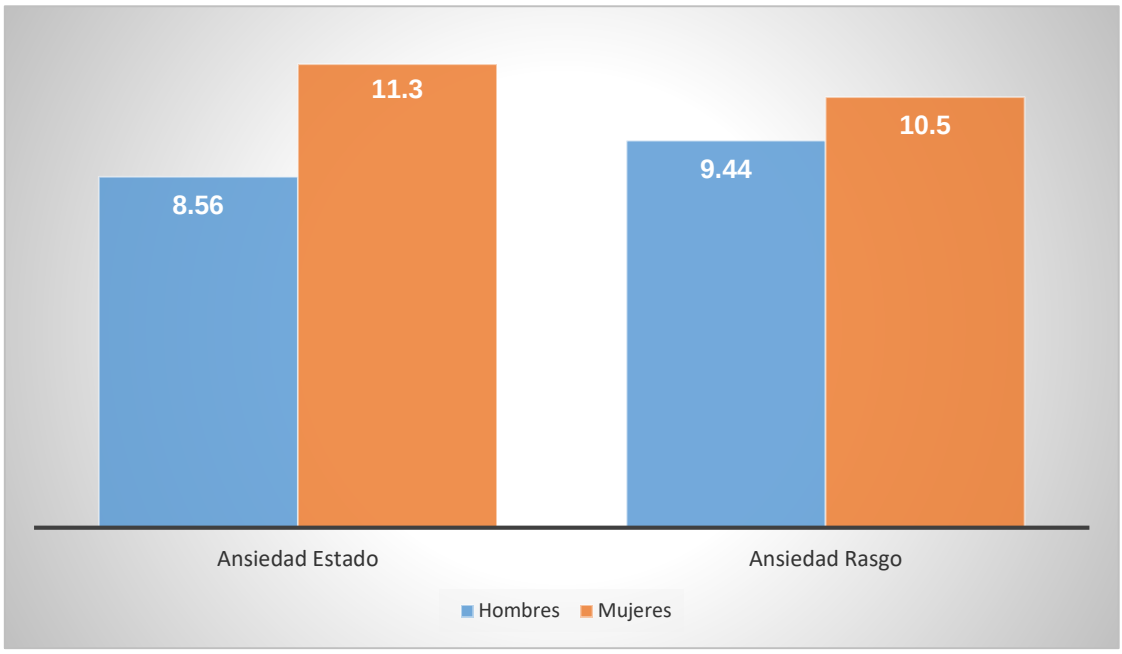
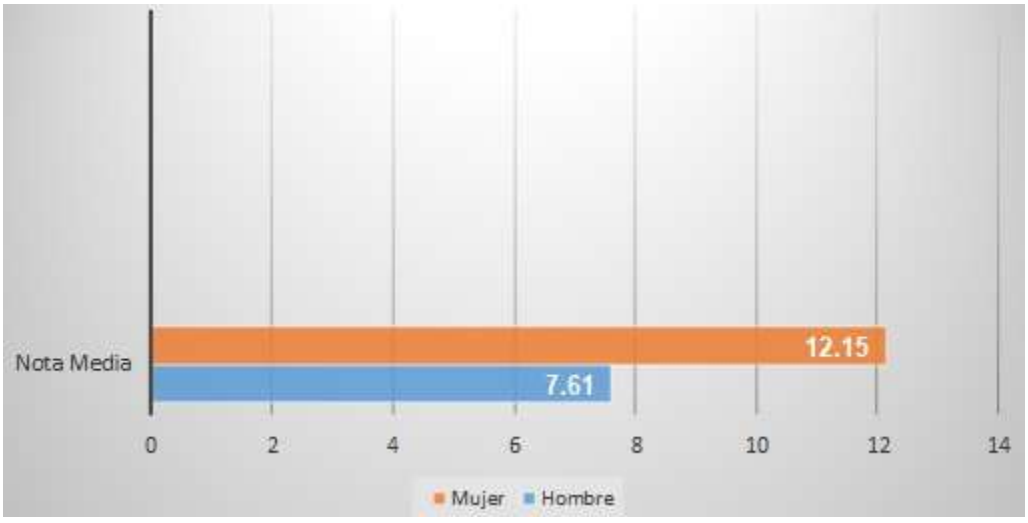


Figura 3

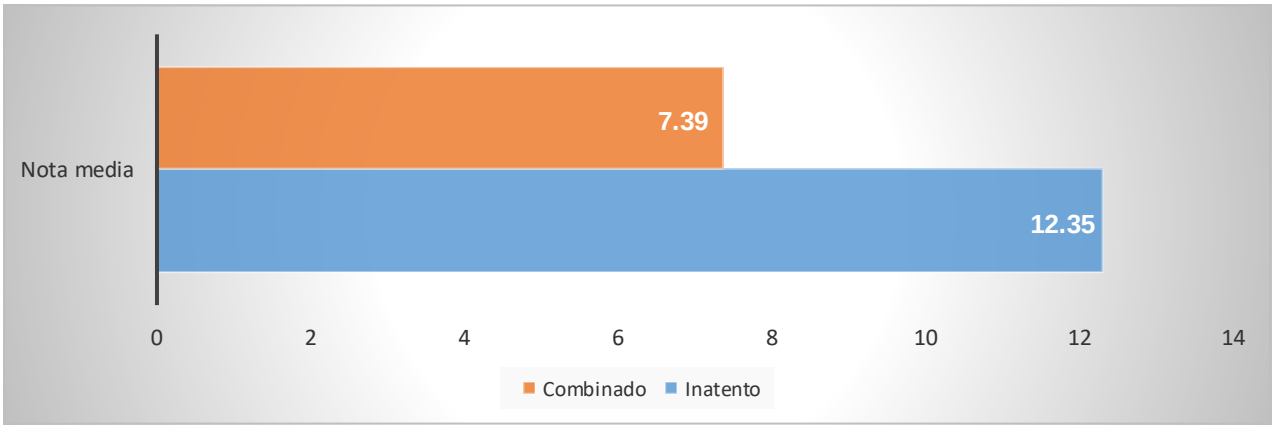
Rangos promedio obtenidos por los adolescentes en las calificaciones medias en función del género.



Aunque las mujeres también obtuvieron puntuaciones más elevadas tanto en ansiedad rasgo como en ansiedad estado (ver figura 2), así como en las calificaciones medias (ver figura 3), las diferencias entre hombres y mujeres no resultaron estadísticamente significativas.

Figura 4

Rangos promedio obtenidos por los adolescentes en las calificaciones medias en función del tipo de TDAH.



Finalmente, teniendo en cuenta el tipo de TDAH (inatento o combinado) y el rendimiento académico, se encontraron diferencias estadísticamente significativas (U= 21.50, p = .05). Los adolescentes diagnosticados de TDAH inatento obtuvieron puntuaciones más elevadas (ver figura 4).

Discusión y conclusiones

En este apartado se ponen de manifiesto las principales conclusiones de lo expuesto con anterioridad en relación al estudio. Así, en consecución con el objetivo general de la investigación - comprobar si los niveles de ansiedad influyen sobre el tipo de autoconcepto y el rendimiento académico de adolescentes con TDAH-, podemos sostener las siguientes premisas:

Existe una correlación negativa estadísticamente significativa entre la ansiedad rasgo y el autoconcepto emocional. Así, de acuerdo a lo expresado por Rivas (1997), los estudiantes ansiosos se concentran mayoritariamente en la dificultad de la tarea dejando en un segundo plano el dominio académico y centrándose además en sus inhabilidades personales y emocionales, dando esto lugar a un incremento de su ansiedad y a un menor autoconcepto emocional.

Por otro lado, en función del género de los participantes con relación a los distintos tipos de autoconcepto, se pudo concluír que los participantes de género femenino obtuvieron puntuaciones más elevadas en todos los tipos, excepto en autoconcepto emocional; sin embargo, únicamente resultaron estadísticamente significativas las diferencias entre ambos sexos en el autoconcepto de tipo académico; así, en correlación a lo expuesto por Valentine, Dubois y Cooper (2004), la mayoría de investigaciones que han examinado el vínculo entre el rendimiento académico y el autoconcepto, llegaron a determinar una relación significativa entre ambas variables.

Además, si comparamos nuestros resultados con investigaciones recientes que abordan la misma temática, comprobamos que no se confirma la asociación entre niveles más elevados de ansiedad (AE/AR) y el rendimiento académico pues, en desacuerdo a lo expresado por Gonzálvez et al. (2016), siendo las mujeres las que obtuvieron mayores puntuaciones en ambos tipos de ansiedad así como en las calificaciones medias, no se obtuvieron diferencias significativas entre ambos géneros.

Finalmente, con respecto a la relación entre el tipo de TDAH y el rendimiento académico, se pudo concluír que los participantes con diagnóstico de TDAH de tipo inatento, obtuvieron puntuaciones más elevadas.

Referencias

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: N.H. Freeman.

Cano – Vindel, A. y Miguel – Tobal, J. (2001). Emoción y salud. *Ansiedad y estrés*, 7, 2-3, 111-121.

Carbonero, I. (1999) Ansiedad y rendimiento académico. *Punto y aparte.* http://centros6.cnice.mecd.es/cea.plus.ultra/revista/pya/pya22/ansied.htm

Fabri dos Anjos, M. (1999). Juventud y crisis de valores morales. *REB, 59*, 235,530-550.

García, F., y Musitu, G. (2001). Autoconcepto forma 5. AF5. Manual. Madrid: TEA.

Gonzálvez, C., Inglés, C. J., Vicent, M., Lagos-San Martín, N., San Martín, R. y GarcíaFernández, J. M. (2016). Diferencias en ansiedad escolar y autoconcepto en adolescentes chilenos. Acta de Investigación Psicológica, 6, 2509-2515.

Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Molina, M.F., y Maglio, A.L. (2013). Características del autoconcepto y el ajuste en las autopercepciones de los niños con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad de Buenos Aires. Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology, 7(2), 50-71. http://doi.org/10.7714/cnps/7.2.203

Owens, J. S., Goldfine, M. E., Evangelista, N. M., Hoza, B., y Kaiser, N. M. (2007). A critical review of self-perceptions and the positive illusory bias in children with ADHD. Clinical Child and Family Psychology Review, 10(4), 335–351. http://doi.org/10.1007/s10567-007-0027-3

Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Planeta.

Spielberger, C.D., Gorsuch, R.E., Lushene y Cubero, N.S. (1999). Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños. STAIC. Manual. Madrid: TEA.

Valentine, J. C., Dubois, D. L., y Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist, 39,* 111-133.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Análisis de las propiedades psicométricas de la Sub-Escala CEFA de Condiciones de Estudio, Relaciones Familiares y Académicas: su aplicación al alumnado Universitario de Educación de República Dominicana

Analysis of the psychometric properties of the CEFA Sub-Scale of Study Conditions, Family and Academic Relations: its application to University students of Education in the Dominican Republic

Alfonso Barca-Lozano, Ginia Montes-Oca.Báez, Yssa Moreta, Eduardo Barca-Enríquez
Universidad da Coruña

Autor de contacto: Alfonso Barca-Lozano, barca@udc.es

Resumen

Este trabajo tiene por finalidad la validación de las propiedades psicométricas de la Sub-Escala de Condiciones de estudio, relaciones familiares y académicas (CEFA). Proviene de la Escala Ecefa92 de "evaluación de contextos familiares y académicos". Mediante la Sub-escala CEFA, se pretende conocer esas relaciones y actividades relevantes para el estudio y el aprendizaje. Para la fiabilidad y validación de CEFA se ha utilizado una muestra integrada por 1558 estudiantes (74.5% mujeres y 24.5% hombres), con una edad media de 21.7 años y que cursaban sus estudios de Educación en 22 centros universitarios de República Dominicana. Los resultados muestran que las diferentes dimensiones factoriales, que presentan coeficientes de fiabilidad aceptables y que se han extraído con una adecuación muestral óptima, se configuran siete factores: Valoración de la capacidad por la familia, Relación familia y trabajo académico, Condiciones de estudio en la casa, Organización del estudio, Concepto de fracaso académico, Incidencia de la familia en el trabajo académico y Concepto de fracaso escolar. Del mismo modo, la fiabilidad es satisfactoria. Con la sub-escala CEFA se podrá conocer, por una parte, la descripción contextualizada de variables del estudiante en sus procesos de estudio; además se podrá explorar la incidencia, con sus elementos diferenciales de influencia y, por último, es posible informarse sobre aquellas otras variables relacionadas con sus tareas académicas en función de sus procesos y avances en el aprendizaje y en su rendimiento académico.

Palabras clave: aprendizaje; condiciones de estudio; fracaso académico y fracaso escolar; organización del estudio; familia y tareas académicas.

Abstract

The purpose of this work is to validate the psychometric properties of the Sub-Scale of Study Conditions, Family and Academic Relationships (CEFA). It comes from the Ecefa92 Scale of "evaluation of family and academic contexts". Through the CEFA Sub-scale, it is intended to know those relationships and relevant activities for study and learning. For the reliability and validation of CEFA, a sample made up of 1558 students (74.5% women and 24.5% men), with an average age of 21.7 years and who were studying Education in 22 university centers in the Dominican Republic, has been used. The results show that the different factorial dimensions, which present acceptable reliability coefficients and which have been extracted with an optimal sample adequacy, seven factors are configured: Assessment of capacity by the family, Family and academic work relationship, Study conditions at home, Study organization, Concept of academic failure, Incidence of the family in academic work and Concept of school failure. Similarly, the reliability ist satisfactory. With the CEFA sub-scale it will be possible to know, firstly, the contextualized description of the student's variables in their study processes; in addition, it is possible to explore the incidence, with its differential elements of influence and, finally, it is possible to find out about those other variables related to their academic tasks based on their processes and progress in learning and academic performance.

Keywords: learning; study conditions; academic failure and school failure; organization of the study; family and academic assignments.

Análisis de las propiedades psicométricas de la Sub-Escala CEFA de Condiciones de Estudio, Relaciones Familiares y Académicas

Estamos ante una Sub-escala que complementa la Escala ECEFA-92 (Escala de Evaluación de Contextos Familiares y Académicos) ya que la Sub-escala CEFA (*Condiciones de Estudio, Relaciones Familiares y Académicas)* se ha utilizado en varios trabajos de investigación tanto en España como en República Dominicana desde los años 2002 a la actualidad. Se trata aquí en este trabajo de la validación de esta primera parte de la Escala denominada Sub-escala CEFA destinada al análisis de las *Condiciones de Estudio, Relaciones Familiares y Académicas* que están presentes y suelen ser características en los alumnos tanto de Educación secundaria como de Universidad y, en concreto, cuando desarrollan sus tareas de estudio y aprendizaje. Con esta Sub-escala se han investigado recientemente varios aspectos y elementos de los procesos de aprendizaje en contextos educativos, tanto de niveles de educación secundaria como de universidad (Barca, Porto, Peralbo, & Brenlla, 2007; Barca-Lozano, Montes-Oca-Báez, & Moreta, 2019; Barca-Lozano, Montes-Oca-Báez, & Moreta, 2019; Fernández de Mejía, Arnáiz, Radhamés Mejía, & Barca Lozano, 2015; Fernández de Mejía, 2017; Ramudo, Barca, Brenlla, Barca, 2017).

Método

Muestra, Variables y análisis de datos

La muestra para este trabajo está integrada por 1558 estudiantes (74.5% mujeres y 24.5% hombres), con una edad media de 21.7 años y que cursan sus estudios de Educación, con sus diferentes especialidades, menciones y orientaciones, en 22 centros universitarios de República Dominicana.

Las variables de este trabajo aluden a los factores de la Sub-escala CEFA que se describe a continuación. El diseño para el análisis de datos es de carácter descriptivo *´ex post facto´*, es correlacional, no experimental ya que no se manipulan variables. Sin embargo, debido a que los análisis de datos conllevan, además, la utilización de medidas de tendencia central y análisis correlacionales, también se podrían realizar, a partir del contraste de la validez y fiabilidad de esta Sub-escala, diferentes análisis para el logro, entre otros, de modelos predictivos en los que se proponen como variables criterio/independientes aquellas derivadas de las condiciones de estudio en casa, nivel de estudio de los padres, las de carácter familiar y académico de los sujetos participantes con el fin de tratar de ver sus efectos sobre otras variables dependientes como podrían ser, en este caso, los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado dominicano universitario de Educación.

Resultados

Propiedades psicométricas de la Sub-escala CEFA (derivada de la Escala ECEFA-92), de Condiciones de estudio, relaciones familiares y académicas.

Esta Sub-escala, presenta unas propiedades psicométricas adecuadas: en primer lugar, en cuanto a la medida de comparación de los coeficientes de correlación observados a través del índice Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) presenta unas puntuaciones de .849; un Chi cuadrado de 9605.684, con Gl: 496 y una significatividad (p<) de .001. En cuanto a la estructura factorial de componentes principales se han extraido 7 factores, con un porcentaje de varianza explicada total (%VETotal) de 46.97%. En relación con la fiabilidad se ha obtenido un valor alfa de Cronbach tota de la Sub-escala de .797, con lo cual es posible afirmar que estas propiedades psicométricas pueden considerarse satisfactorias como para poder utilizar la Sub-escala CEFA con garantía para los análisis correspondientes (ver tabla 1).

Tabla 1.

Estructura Factorial de componentes principales: factores identificados por el número de cada item. Coeficiente Kaiser-Mayer-Olkin (KMO), porcentajes de varianzas explicadas y coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach).

KMO: .849; Chi cuadrado: 9605.684; Gl: 496; Sig. (p<): .001

Estructura factorial: Factores:

RFTA	VCF	CEC	CFA	IFTA	ORE	CFE
Items:						
15	24	16	20	4	21	12
8	17	23	13	3	27	5
22	26	11	2	18	14	19
29	32	9	6	25	30	
1	10		28		7	
31						

Estructura factorial (factores) : porcentaje de varianza explicada (%VE):

RFTA	VCF	CEC	CFA	IFTA	ORE	CFE
16.38	7.5	7.05	4.87	4.04	3.64	3.45

%VE Total factorial: 46.97 (7 Factores)

Fiabilidad (Alfa de Cronbach):

RFTA	VCF	CEC	CFA	IFTA	ORE	CFE
.757	.695	.655	.602	.568	.471	.587

Alfa total Escala: .797

De acuerdo con la tabla 1, los factores que servirán de variables y de los que consta la Sub-escala CEFA son los siguientes: Relación familia y trabajo académico (RFTA), Valoración de la capacidad por la familia (VCF), Condiciones de estudio en la casa (CEC), Organización

del estudio (ORE), Concepto de fracaso académico (CFA), Incidencia de la familia en el trabajo académico (IFTA) y Concepto de fracaso escolar (CFE). Pueden apreciarse los buenos datos factoriales y los coeficientes de fiabilidad.

Análisis descriptivo de los factores de la Sub-escala CEFA de Condiciones de estudio, Relaciones familiares y Académicas

En la tabla 1.1 y en el gráfico 1.1 pueden observarse las puntuaciones medias y sus representaciones gráficas obtenidas por el alumnado (por sexo: mujeres y hombres) de la muestra de la investigación en las variables/factores correspondientes a la escala ECEFA-92.

Los contenidos de la primera parte de la Sub-escala se refieren a *condiciones de estudio, relaciones familiares y fracaso escolar* de los alumnos. Se distinguen tres variables dominantes en este factor, con prioridad para la valoración de la capacidad por parte de la familia (VCF). Le siguen las condiciones de estudio en la casa (CEC) y la organización del estudio (ORE). Las tres variables/factores superan, en una escala Likert de 1-5, la puntuación de 3.5, lo que sugiere que el alumnado considera bien alto y asume muy positivamente, tanto la buena valoración que hacen sus familias sobre sus capacidades para el estudio; por ejemplo, conceptos y frases como: «mis padres consideran que mis calificaciones son las mejores de la clase», «mis padres o mi familia piensan que no tendré problemas para trabajar cuando termine mis estudios», «…esperan que cuando termine en la universidad siga haciendo estudios de posgrado», todas son características de valoración de la capacidad por parte de la familia así como las condiciones materiales en sus casas para su trabajo académico (espacio, muebles, luminosidad, materiales, etc.) y, también, la buena organización (ORE) que ellos dicen tener de su trabajo académico para el estudio de las materias (por ejemplo: «…normalmente, distribuyo diariamente el tiempo que dedico a cada materia», «cuando me pongo a estudiar tengo a mano todo lo que pueda necesitar», «en mi lugar de estudio las condiciones de luminosidad son buenas», «el espacio/lugar de que dispongo en casa para estudiar es adecuado»). Hay que señalar que son las alumnas las que mejores puntuaciones obtienen en relación con los alumnos-hombres en estas tres variables mencionadas (véanse tabla 2 y gráfico 1).

Tabla 2.

Puntuaciones medias, desviaciones típicas y por sexos en las variables correspondientes a la escala ECEFA-92, subescala CEFA (condiciones de estudio, relaciones familiares y académicas) [N: 1557 (mujeres =1159; hombres = 398)].

Variables escala ECEFA-92	Mujeres			Hombres		
			T			T
RFTA: relación familia y trabajo acad.	159	.42	.882	98	.25	.944
VCF: valoración de la capacidad por	1157	.03	.712	98	.88	.717
CEC: condiciones de estudio en la casa	159	.62	.825	98	.50	.832
CFA: concepto de fracaso académico	158	.75	.965	98	.34	.866
IFTA: incidencia de la familia en el trabajo académico	158	.54	.608	98	.62	.630
ORE: organización del estudio	158	.55	.667	98	.43	.702
CFE: concepto de fracaso escolar	158	.75	.965	98	.65	.923

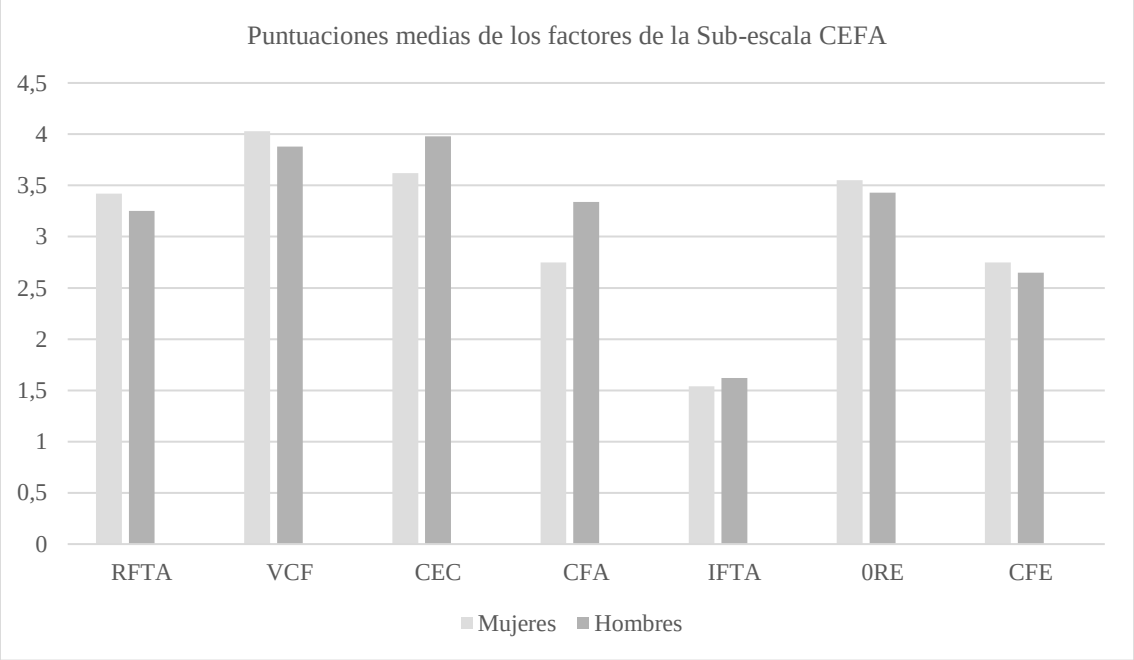
Escala ECEFA-92 (escala Likert: 1-5)
Subescala CEFA: condiciones de estudio, relaciones familiares y académicas

Contrariamente, se aprecian variables recesivas en las que la puntuación más baja o recesiva, con valores de 1.5 puntos en mujeres y 1.6 en hombres, está en la variable o factor IFTA (incidencia de la familia en el trabajo académico), con lo cual están informando de que la incidencia familiar en el trabajo académico del alumnado es muy baja o apenas se aprecia. Contenidos típicos de la variable IFTA son «mis padres o familiares son quienes deciden cuándo y cómo debo estudiar», «a mis padres les gustaría que en el futuro me dedicara a la profesión de mi padre o de mi madre…», «mis padres piensan que seguir estudiando en la universidad es una pérdida de tiempo».

En definitiva, parece que existe un alto desacuerdo entre el alumnado en considerar como importante esta variable IFTA, con lo cual se deduce que apenas posee relevancia.

Gráfico 1

Representación gráfica de las puntuaciones medias obtenidas en la sub-escala CEFA (condiciones de estudio, relaciones familiares y académicas por el alumnado universitario de Educación de República Dominicana.



Sin embargo, es preciso destacar que otras variables intermedias como la relación familiar y el trabajo académico (RFTA), y los conceptos de fracaso académico (CFA) y de fracaso escolar (CFE) poseen una cierta importancia que se ha de tener en cuenta (véanse tabla 2 y gráfico 1) y que, además, ambos contenidos diferenciales se adoptan y son asumidos con cierta regularidad por los alumnos de ambos sexos de universidad del área y de diferentes menciones de Educación en República Dominicana [(sus puntuaciones medias son, en escala Likert de 1-5: en RFTA de 3.42 (mujeres) y 3.25 (hombres), en CFA de 2.75 (mujeres) y 3.34 (hombres) y en CFE de 2.75 (mujeres) 2.65 (hombres)].

Con estas afirmaciones anteriores nos referimos, en concreto, en el caso de la variable RFTA, a aspectos relacionados con el trabajo académico diario del alumno y sus ayudas, como la facilitación y/o controles por parte de la familia («…mis padres habitualmente se informan sobre mi rendimiento en las distintas materias», «mis padres, siempre que pueden o saben, me ayudan cuando tengo dificultades con el trabajo académico», «mis padres habitualmente me sugieren que utilice diferentes recursos para realizar mi trabajo de estudio»). Estas variables RFTA, CFA y CFE van a tener una relevancia valorada como de tipo medio, pero significativa, en alumnos de ambos sexos, dato que ha sido comprobado con análisis de regresión y modelos

predictivos, sobre todo y especialmente en relación con el rendimiento académico del alumnado, aunque, de hecho, ocurrirá lo mismo con otras variables, como también hubo ocasión de analizar con ocasión de analizar con modelos predictivos.

Se aprecia que los alumnos de ambos sexos muestran diferentes formas de conceptualización e interpretación sobre el tema del *fracaso en contextos educativos*. Así, el alumnado universitario de Educación en República Dominicana establece una distinción importante entre las concepciones de «fracaso académico» y «fracaso escolar». Por una parte, el fracaso académico lo entiende como una deficiencia o enlentecimiento en la madurez de la persona, tanto en su desarrollo personal como en el académico-escolar (por ejemplo: «…fracaso académico y escolar es no saber verdaderamente las materias, aunque las apruebe», «fracaso académico y escolar es que las materias que estudio no me sirvan para madurar como persona en todos los sentidos, aunque las apruebe», «mis padres nunca comparan mis notas con las notas de mis amigos».

Y, por otra parte, el fracaso escolar lo circunscriben a lo que atañe directamente al hecho de suspender/reprobar las materias, a la repetición de curso o a la no obtención de buenas calificaciones o notas («…para mí, fracaso académico y escolar es suspender/reprobar varias materias», «para mí, fracaso académico y escolar es repetir el curso», «… es no obtener las calificaciones que espero y creo merecer». Esta segunda acepción de fracaso escolar (CFE) referida al hecho de reprobar/suspender materias y al déficit de buenas notas y, por tanto, a la obtención de bajas calificaciones, es adoptada y asumida principalmente por las alumnas frente a los alumnos que, en una mayor proporción, mantienen la acepción que hace referencia a la inmadurez personal y académica-escolar.

Se ha comprobado que, aunque estas dos variables no tienen ni presentan diferencias significativas en función del sexo, sin embargo presentan significatividad diferencial en función de nivel de rendimiento académico, tanto en hombres como en mujeres. De manera que, a medida que se asuma el concepto de la primera acepción de fracaso académico (CFA) («…fracaso académico y escolar es que las materias que estudio no me sirvan para madurar como persona en todos los sentidos, aunque las apruebe»), esta variable tendrá una mayor capacidad predictiva positiva sobre el buen rendimiento académico de los alumnos de ambos sexos y, a su vez, tendrá una incidencia positiva de igual modo, no ya en el rendimiento académico del alumnado universitario de Educación, sino en la elaboración de enfoques de aprendizaje hacia el significado/comprensión (EORSG) y con la importancia favorable que este hecho tiene para un buen desarrollo personal y académico a lo largo de los estudios universitarios.

Sin embargo, la variable CFE (concepto de fracaso escolar), aunque en menor medida, muestra este hecho diferencial positivo con el enfoque de aprendizaje de orientación superficial (EORSP), manteniendo una importante capacidad predictiva sobre EORSP, de manera que parece que cuando los alumnos poseen concepciones de fracaso escolar dirigidas a considerarlo como: «…para mí, fracaso académico y escolar es suspender/reprobar varias materias», o «para mí, fracaso académico y escolar es repetir el curso», se aprecia su incidencia en la generación y abordaje de enfoques superficiales de aprendizaje (EORSP) con lo que este hecho significa de influencia hacia el rendimiento académico bajo, aprendizaje deficiente y, en general, desarrollo personal y académico no positivo.

Resumen y conclusiones

Con referencia a las *propiedades psicométricas de la Sub-escala CEFA,* hay que destacar, por una parte, la estructura factorial que configura su validez como de óptima ya que ha sido posible extraer 5 factores, con un porcentaje del 46.97% en su validez factorial y una validez total de la Sub-escala de .797, con lo cual se puede afirmar que ambos coeficientes son satisfactorios.

En relación con la *descripción de resultados y de los contenidos de las variables/factores* de la Sub-escala CEFA, son varios los aspectos a destacar:

- Hacer constar, después que en un primer momento y de inicio, en lo que se refiere a los contenidos que evalúa CEFA: se distinguen tres variables dominantes, con prioridad para la valoración de la capacidad por parte de la familia (VCF), seguida de las condiciones de estudio en la casa (CEC) y por la organización del estudio (ORE). Domina, por tanto, en el alumnado dominicano de Educación la percepción positiva de que las familias valoran en un buen nivel a sus hijos cuando aprecian su buena capacidad para el estudio, su buen trabajo académico, cuando les valoran indistintamente su propia persona en cuanto tal y sus funciones en cuanto hijos y alumnos que aprenden. También destaca la valoración de la adecuación de las condiciones de estudio, el espacio, el lugar, los materiales disponibles para su trabajo académico en sus casas y la organización de trabajo académico que desempeñan habitualmente en colaboración con sus iguales y profesores.
- También, aunque con menor intensidad, cabe citar la variable RFTA (relación familia y trabajo académico) como la valoración de aspectos relacionados con el trabajo académico diario del alumno y sus ayudas, facilitación, valoración o controles por parte de la familia, como reconoce y también valora el alumnado.

- Cabe resaltar una variable que apenas es apreciable por el alumnado y que, por lo tanto, aparece en los datos como recesiva, ya que no se valora o apenas se tiene en cuenta. Se trata de la variable/factor IFTA (incidencia de la familia en el trabajo académico) con contenidos como «A mis padres les gustaría que en el futuro me dedicara a la profesión de mi padre o de mi madre», «Mis padres piensan que seguir estudiando en la universidad es una pérdida de tiempo». Es decir, todo aquello que se considera como una intromisión en el trabajo propio académico del alumno parece que es rechazado. En definitiva, se aprecia un alto desacuerdo entre el alumnado en considerar como importante esta variable IFTA, por lo que apenas posee relevancia.
- En las variables intermedias destacan los conceptos de fracaso escolar (CFE) y fracaso académico (CFA). Se ha descubierto que cuando el alumnado asigna el concepto de reprobar/suspender las materias o repetir curso, al fracaso en los estudios apunta al concepto de fracaso escolar (CFE). Sin embargo, cuando ese mismo concepto hace referencia a la inmadurez personal y académica-escolar, a no asimilar adecuadamente los contenidos de las materias, estamos hablando de concepto de fracaso académico (CFA). Esta distinción es importante porque en los análisis inferenciales de modelos predictivos esta variable CFA va a ser relevante por su influencia en los niveles de aprendizaje y en el rendimiento académico.
- Por último, con la Sub-escala CEFA es posible proceder al análisis de las principales variables que definen las principales actividades en relación con la familia y sus actividades académicas en el entorno en estudiantes de universidad de una forma fácil, ágil y eficaz. Hay que hacer constar que, tanto los coeficientes de fiabilidad como los de validez, son aceptables.

Referencias

Barca, A., Porto, A., Peralbo, M. & Brenlla, J. C. (2007). Contextos familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria. *Revista Infad. Revista Internacional de Psicología y Educación*. Año XIX, número 2. 197-217.

Barca-Lozano, A, Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2018). *Proyecto de Investigación: Influencia de los factores contextuales familiares, académicos y motivacionales en el aprendizaje y rendimiento académico del alumnado universitario de Educación de República Dominicana.* Republica Dominicana: Santo Domingo. Universidade da Coruña, MESCYT-INAFOCAM (Edición interna).

Barca-Lozano, A, Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento: Impacto de las metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de Educación de República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 3* (1), 19-48. https//:doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp.19-48.

Fernández de Mejía, A., Arnáiz, P., Radhamés Mejía & Barca Lozano, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, e*-ISSN: 2386-7418, vol. 2, n.º 1, págs. 19-29.

Fernández de Mejía, Mª A. (2017). *Motivación y rendimiento académico en la Universidad.* Santo Domingo. República Dominicana. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT). Programa Nacional de Publicaciones, Vol. 1. 433 pp.

Ramudo, I., Barca, A., Brenlla, J. C., Barca, E. (2017). Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de Bachillerato. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación.* Extra, 1. Pp. 143-147.

.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Estudio de la Escala EACM de Evaluación de Atribuciones Causales Multidimensionales: propiedades psicométricas a partir de su aplicación al alumnado Universitario de Educación de República Dominicana

Study of the EACM Scale for the Evaluation of Multidimensional Causal Attributes: psychometric properties from its application to University students of Education in the Dominican Republic

Alfonso Barca-Lozano, Ginia Montes-Oca.Báez, Yssa Moreta, Eduardo Barca-Enríquez
Universidad da Coruña

Autor de contacto: Alfonso Barca-Lozano, barca@udc.es

Resumen

Con este trabajo se pretende hallar las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez de la Escala de Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM) en una muestra de alumnado universitario de Educación de República Dominicana. Con esta Escala se trata de evaluar aquellas formas descriptivas de causas que el alumnado regularmente presenta y aporta sobre sus éxitos y/o fracasos en sus contextos de estudio y aprendizaje y siempre en relación con su conducta de rendimiento académico. La muestra utilizada ha sido de 1558 estudiantes de Facultades de Educación (74.5% mujeres y 24.5% varones), con una edad media de 21.7 años y pertenecientes a diferentes centros universitarios de República Dominicana. Los resultados indican, a nivel validez factorial, que son cinco los factores que se extraen de la Escala mediante un análisis factorial exploratorio, previa una óptima adecuación muestral, con una varianza explicada del 47% para cinco factores, como son: las atribuciones causales al esfuerzo y la capacidad, las atribuciones a las materias y a la suerte, a la baja capacidad del bajo rendimiento, atribuciones al escaso esfuerzo del bajo rendimiento y al profesorado. En cuanto a la fiabilidad, la Escala EACM presenta unos parámetros satisfactorios, tanto a nivel general de la Escala como de cada uno de los cinco factores de que consta. Como conclusión se confirma que EACM es una Escala de valoración psicológica de gran utilidad para la evaluación de variables motivacionales en contextos de enseñanza superior.

Palabras clave: Atribuciones causales; atribución al esfuerzo y la capacidad; atribución al profesorado y las materias, educación superior; motivación académica, rendimiento académico.

Abstract

This work aims to find the psychometric properties of reliability and validity of the Multidimensional Causal Attribution Scale (EACM) in a sample of university students of Education in the Dominican Republic. The purpose of this Scale is to evaluate those descriptive forms of causes that students regularly present and contribute about their successes and/or failures in their study and learning contexts and always in relation to their academic performance behavior. The sample used was 1558 students from Faculties of Education (74.5% female and 24.5% male), with an average age of 21.7 years and belonging to different university centers in the Dominican Republic. The results indicate, at the factorial validity level, that there are five factors that are extracted from the Scale by means of an exploratory factorial analysis, after an optimal sample adequacy, with an explained variance of 47% for five factors, such as: the causal attributions to the effort and ability, attributions to subjects and luck, low ability of low performance, attributions to low effort of low performance and teachers. Regarding reliability, the EACM Scale presents satisfactory parameters, both at the general level of the Scale and for each of the five factors that it consists of. As a conclusion, it is confirmed that EACM is a highly useful psychological assessment scale for evaluating motivational variables in higher education contexts.

Keywords: Causal attributions; attribution to effort and ability; attribution to teachers and subjects, higher education; academic motivation, academic performance.

En el campo de estudio específico de la motivación el tema de las atribuciones causales es uno de los más importantes porque las atribuciones se han convertido en los constructos psicológicos que forman parte de los elementos primarios motivacionales.

Se sabe que la motivación es el proceso cognitivo que destaca el papel de los pensamientos de los sujetos, sus creencias, afectos y emociones como sus elementos diferenciales y que dirige la conducta hacia el objetivo o la meta de una actividad que la instiga y la mantiene; por tanto, la motivación es más un proceso que un producto (Pintrich y Schunk, 2006).

Desde los inicios de la década de los años 80, uno de los autores importantes que trata de explicar la teoría atribucional es B. Weiner. El elemento central de su teoría se fundamenta en el hecho de que la conducta motivada está a menudo en función de dos componentes: las *expectativas* que todo sujeto tiene para alcanzar una meta y el *valor o el incentivo* que está asignado a esa meta. En consecuencia, esas expectativas de meta o de logro están determinadas por las percepciones que los sujetos tienen de cuáles son las causas que han producido sus resultados de éxito o fracaso. Estas percepciones son las atribuciones causales.

Por lo tanto, cuando se habla de la *motivación de rendimiento*, ésta se explica, en gran parte, por dichas atribuciones. En consecuencia, de acuerdo con diferentes trabajos de investigación (González y Tourón, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994; Valle, Núñez, Rodriguez, & González-Pumariega, 2002), las atribuciones causales vienen a ser, en definitiva, los *determinantes primarios de la motivación, y en último término, de la conducta.* Es decir, la tendencia a lograr el éxito y evitar el fracaso en una situación determinada depende, en buena parte, de las causas a las que se atribuyen los éxitos o los fracasos (Barca, 2009; Barca, Porto, Vicente, Brenlla, & Morán, 2008).

La teoría de las atribuciones causales sostiene, en esencia, que los sujetos *tratan siempre de descubrir espontáneamente cuáles son las causas que explican o subyacen a todo lo que les ocurre.* Se han descubierto cuatro tipos diferentes de causas o factores: *-a la capacidad; - al esfuerzo; - a la suerte/azar y,- a las tareas.* Estos cuatro tipos de causas o categorías tienen una serie de propiedades o dimensiones con unas consecuencias especialmente relevantes para explicar tanto el proceso motivacional como las *expectativas y los afectos* que intervienen decisivamente en la conducta final, o en este caso, en el rendimiento.

En consecuencia, según diferentes trabajos de investigación (González y Tourón, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994; Valle et al., 2002; Fernández de Mejía, Arnáiz, Radhamés Mejía & Barca, 2015; Fernández de Mejía, 2017), las atribuciones causales vienen a ser, en definitiva, los *determinantes primarios de la motivación y, en definitiva, de la conducta.* En

referencia al contexto educativo se considera que la teoría de atribución de la causalidad, especialmente las explicaciones encontradas para los resultados de mayor o menor éxito en el aprendizaje, asumen que las mismas afectan a los comportamientos, cogniciones y emociones de los alumnos a lo largo de su vida académica.

La subescala EACM evalúa, como una parte importante de la Escala Siacepea (de Atribuciones causales y Enfoques de aprendizaje), aquellos procesos de atribución causal por los cuales los alumnos suelen explicar y justificar sus éxitos o sus fracasos en los contextos educativos. Por eso se suele afirmar que las atribuciones causales suponen los motivos primarios que están detrás de toda motivación académica.

Se trata en este trabajo de analizar esta Sub-escala EACM, por una parte, para comprobar sus propiedades psicométricas, en concreto su fiabilidad y validez, en la aplicación que se ha realizado de la misma al alumnado universitario dominicano de los estudios de Educación. Por otra parte, se hará un análisis descriptivo de contenido de dicha Sub-escala con la finalidad de ajustar bien el aporte conceptual de dicha Sub-escala.

Método

Muestra, variables y análisis de datos

La muestra para este trabajo está integrada por 1558 estudiantes (74.5% mujeres y 24.5% hombres), con una edad media de 21.7 años y que cursan sus estudios de Educación, con sus diferentes especialidades, menciones y orientaciones, en 22 centros universitarios de República Dominicana.

Las variables de este trabajo aluden a los factores de la Sub-escala EACM que se describe a continuación y que hacen referencia a la atribución del esfuerzo y la capacidad (AEC), atribución a la facilidad de las materias (FMS), atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento (BC-BRA), atribución al escaso esfuerzo de la baja capacidad (EE-BRA) y atribución al profesorado de la baja capacidad (PF-BRA). El diseño para el análisis de datos es de carácter descriptivo *´ex post facto´*, es correlacional, no experimental ya que no se manipulan variables. Sin embargo, debido a que los análisis de datos conllevan, además, la utilización de medidas de tendencia central y análisis correlacionales, también se podrían realizar, a partir del contraste de la validez y fiabilidad de esta Sub-escala, diferentes análisis para el logro, entre otros, de modelos predictivos en los que se proponen como variables criterio/independientes aquellas derivadas de las condiciones de estudio en casa, nivel de estudio de los padres, las de carácter familiar y académico de los sujetos participantes con el fin de tratar de ver sus efectos sobre otras variables dependientes como podrían ser, en este caso, los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado dominicano universitario de Educación.

Resultados

Estructura Factorial de componentes principales: Factores/dimensiones factoriales

En la tabla 1 puede apreciarse la estructura factorial de la Sub-escala EACM en la que aparecen cinco factores claramente diferenciados: AEC, FMS, BC-BRA, EE-BRA y PF-BRA. Aparte se aprecian los valores y coeficientes de cada uno de los factores, con lo que todos ellos pueden considerarse satisfactorios.

Tabla 1.

Datos de la estructura factorial de la Sub-escala EACM de Atribuciones causales multidimensionales.

KMO: .854, Chi cuadrado: 71134.13; Gl. 276; Sig. (p<): .000

AEC	**FMS**	**BC-BRA**	**EE-BRA**	**PF-BRA**
Atribución al Esfuerzo y a la Capacidad	Atribución a Materias y a la Suerte	Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rend.	Atribución al Escaso Esfuerzo del Bajo Rend.	Atribución al Profesorado del Bajo Rend.
Items				
9	8	14	13	18
16	15	21	20	22
2	1	7	6	10
12	4	11		17
19	24			3
23	5			

Estructura factorial (Factores): porcentaje de varianza explicada (%VE)

AEC	**FMS**	**BC-BRA**	**EE-BRA**	**PF-BRA**
16.72	13.24	7.61	5.14	4.04

%VE Total: 47% (5 Factores)

Fiabilidad (Coeficiente Alfa de Cronbach)

AEC	**FMS**	**BC-BRA**	**EE-BRA**	**PF-BRA**
Alfa: .778	.649	.597	.613	.583

Alfa total Escala: .724

Análisis de los datos descriptivos de cada factor de la Sub-escala EACM de Atribuciones Causales

En esta Sub-escala EACM el alumnado universitario de República Dominicana destaca de modo dominante en dos tipos de variables o factores: el denominado factor AEC (atribución al esfuerzo y a la capacidad del rendimiento académico) y el factor EEBRA (atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico), tal y como puede apreciarse en la tabla 2.

En AEC se obtienen puntuaciones medias o puntuaciones promedio bien altas de 4.26 y 4.22 para mujeres y hombres, respectivamente. En EEBRA las puntuaciones promedio/medias son de 3.53 para mujeres, y 3.66 para hombres (véanse tablas 1 y 2).

Son importantes estas puntuaciones obtenidas, básicamente por el significado que poseen frente a la actitud positiva que muestra, en su amplia mayoría, el alumnado dominicano universitario de Educación.

Tabla 2

Puntuaciones medias, desviaciones típicas y por sexos en las variables correspondientes a la Sub-escala EACM (atribuciones causales multidimensionales) [N: 1557 (mujeres =1159; hombres = 398)].

Variables de la SubSescala EACM	Mujeres			Hombres		
			T			T
AEC: atribución al esfuerzo y la capacidad	159	.26	664	98	.22	624
FMS: atribución a la facilidad de materias y a la suerte	158	.37	679	98	.47	712
BCBRA: atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento académico	160	.36	769	98	.36	844
EEBRA: atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico	160	.53	889	98	.66	786
PFBRA: atribución al profesorado del bajo rendimiento académico	159	.83	763	98	.85	764
ATRIN: atribuciones causales internas	159	.38	505	98	.41	443
ATREX: atribuciones causales externas	157	.60	582	98	.66	597

En lo referente a AEC (atribución al esfuerzo y a la capacidad del rendimiento académico), sus contenidos propios son, entre otros, «…cuando obtengo buenas notas, se debe a mi capacidad», «la razón más importante de las buenas notas que obtengo se debe a mi buena capacidad», «en mi caso, las buenas notas que obtengo son siempre resultado directo de mi esfuerzo», «siempre que obtengo buenas notas se debe a que estudié mucho esas materias», con

lo cual se concluye que tanto el esfuerzo que se invierte en los estudios como el reconocimiento de la capacidad para llevarlos a cabo son relevantes para este alumnado.

Del mismo modo ocurre con la variable EEBRA (atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico), en la que las puntuaciones son medio/altas, de modo que suponen el reconocimiento explícito de que el bajo rendimiento académico se debe básicamente al escaso esfuerzo realizado por el alumnado; de tal modo que sus contenidos son, entre otros, «…las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente», «siempre que obtengo buenas notas se debe a que estudié mucho esas materias», «generalmente, cuando obtengo una mala nota, siento que se debe a que no estudié bastante esa materia». Estas dos variables son las que integran la variable ATRIN (atribuciones causales internas) que, como puede observarse en la tabla 2, llega a ser la variable intermedia, entre las dominantes AEC y EEBRA y las recesivas son FMS (atribución a las materias y la suerte), la BCBRA (atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento), la PFBRA (atribución el profesorado del bajo rendimiento académico) y ATREX (atribuciones causales externas).

Esas cuatro variables, consideradas como recesivas, no son relevantes para el alumnado dominicano de Educación; más bien al contrario: se obtienen las mínimas puntuaciones en FMS y BCBRA (2,37 y 2,47 para mujeres y hombres respectivamente), de tal modo que la atribución a las materias y a la suerte, junto con el reconocimiento de la baja capacidad como responsables de bajo rendimiento académico, no son contenidos que expliquen adecuadamente el rendimiento académico del alumnado dominicano; más bien al contrario, poseen muy poca relevancia. De modo semejante ocurre con los factores PFBRA (atribución al profesorado del bajo rendimiento y ATREX (atribuciones externas). En efecto, aunque se obtiene una mejor puntuación que en el caso anterior (PFBRA: 2.83 y 2.85; ATREX: 2.60 y 2.66 para mujeres y hombres, respectivamente). Sin embargo, se sigue manteniendo una puntuación baja en las preferencias del alumnado universitario dominicano de Educación cuando aborda las tareas de estudio y trata de explicar y justificar su éxito o su fracaso con respecto a ellas.

En resumen, las atribuciones al esfuerzo y a la capacidad y las atribuciones al reconocimiento de que el escaso esfuerzo es el responsable del bajo rendimiento académico son las formas atribucionales dominantes que los alumnos de ambos sexos de Educación de República Dominicana mantienen como factor explicativo de sus éxitos académicos, con lo cual cabe afirmar que estos dos factores llegan a ser muy importantes para el buen funcionamiento cognitivo y de adaptación del alumnado a su dedicación y al éxito en sus tareas de estudio y, por tanto, también en el aprendizaje y rendimiento académicos.

En coherencia con lo que se acaba de afirmar, se rechazan las ideas y convicciones, por parte de dicho alumnado, de que las atribuciones de tipo externo, como la atribución a la facilidad de materias de estudio y a la suerte, así como al profesorado, sean los responsables de los fracasos académicos. En consecuencia, estas últimas variables/factores van a tener muy poca relevancia en la explicación de la actitud y del desarrollo académico del alumnado universitario dominicano de Educación.

Conclusiones

En relación con las atribuciones causales multidimensionales (EACM), se destacan dos conclusiones relevantes: resaltan **de modo dominante** dos tipos de factores/variables:

- el factor AEC (atribución al esfuerzo y a la capacidad del rendimiento académico), y
- el factor EEBRA (atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico)

Es importante destacar el buen nivel obtenido en estas variables/factores básicamente por el significado que poseen frente a la actitud positiva que muestra, en su amplia mayoría, por parte del alumnado dominicano de Educación, ya que se atribuyen mayoritariamente el éxito y el buen rendimiento académico al esfuerzo y a la capacidad y, además, reconociendo en un nivel alto que el escaso esfuerzo es uno de los elementos importantes del bajo rendimiento académico (EE-BRA). Este hecho significa un punto muy positivo en este alumnado universitario de Educación ya que se revela como un eje en torno al cual puede girar tanto el esfuerzo desarrollado en sus tareas de aprendizaje como el reconocimiento de su capacidad para lograr un buen rendimiento. Se puede añadir que estos dos datos reseñados significan una señal inequívoca de que, en general, se trata de un alumnado con un buen nivel de autoeficacia.

Hay que afirmar que justamente lo contrario ocurre con los factores FMS (atribución del rendimiento a la facilidad de las materias y a la suerte), PFBRA (atribución al profesorado del bajo rendimiento) y BCBRA (atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento). Lo importante aquí es que se les reconoce, por parte del alumnado de Educación dominicano, muy poca relevancia a la hora de afrontar las tareas de estudio y, sobre todo, cuando este alumnado se justifica y trata de explicar los motivos del rendimiento académico, generalmente cuando se trata de rendimiento bajo.

Referencias

Barca, A., Porto, A., Vicente, F., Brenlla, J. C. & Morán, H. (2008). La interacción de estilos atribucionales y enfoques de aprendizaje como determinantes del rendimiento

académico. Oviedo: *Actas del V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos del futuro*. Pp. 670-688.

Barca, A. (Coord.) (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos.* Granada: Grupo Editorial Universitario. 512 pp.

Fernández de Mejía, A., Arnáiz, P., Radhamés Mejía & Barca Lozano, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, e*-ISSN: 2386-7418, vol. 2, n.º 1, págs. 19-29.

Fernández de Mejía, A. (2017). *Motivación y rendimiento académico en la universidad.* Santo Domingo. República Dominicana. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Colección Humanidades. Serie Tesis. Vol. 1. 436 pp.

González, M. C. y J. Tourón (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar.* Pamplona: Eunsa.

Núñez, J.C. y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico.* Universidad de Oviedo. SPU.

Pintrich, P. R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones.* Madrid: Pearson, Prentice Hall.

Ramudo, I., Barca, A., Brenlla, J. C., & Barca, E. (2017). Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de Bachillerato. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación.* Extra, 1. Pp. 143-147.

Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. & S. González-Pumariega (2002). La motivación académica. En González-Pienda, González, R., Núñez, J.C. & Valle, A.: *Manual de Psicología de la Educación.* Madrid: Pirámide.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 3

Conflitos e Mediação Escolar

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Justiça Restaurativa e Bullying - Crenças dos Gestores Escolares

Bullying and Restorative Justice - School Managers Beliefs

Luana Dutra Santiago (https://orcid.org/0000-0002-9957-5095)*, Lélio Moura Lourenço (https://orcid.org/0000-0003-3664-7335)*, Gabriel Henrique Velozo Gonçalves (https://orcid.org/0000-0002-0508-8430)*, Otávio Matheus de Andrade (https://orcid.org/000-0002-7657-2334)*, Maria Beatriz Pereira (https://orcid.org/0000-0003-4771-9402)**
*Universidade Federal de Juiz de Fora, **Universidade do Minho

Esta pesquisa faz parte da primeira parte de um projeto de mestrado da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG.
Autor para contato: Luana Dutra Santiago, luanadutrasantiago@hotmail.com

Resumo

Dentre as diferentes formas de violência ocorridas dentro da escola, o bullying caracteriza-se por atitudes agressivas intencionais, realizadas por um ou mais indivíduos contra outro(s), considerados mais frágeis, trazendo uma série de prejuízos para os envolvidos e seu entorno. Este estudo trata-se de uma revisão narrativa de literatura que objetivou entrelaçar os conceitos e necessidades de redução do bullying, com a temática da Justiça Restaurativa (JR), verificando sua viabilidade para a pacificação das relações sociais no âmbito escolar e levando em consideração as crenças dos gestores escolares. Assim, a viabilização da pesquisa se deu através de buscas em bases de dados como Eric, PsycInfo, Science Direct, Scielo, Web of Science e Dialnet, selecionando-se artigos entre 2011 e 2021 para revisão. Como resultados das pesquisas, a JR apareceu não apenas como uma técnica, mas junto a um conjunto de valores: verdade, honestidade, responsabilidade e cuidado mútuo. É um processo comunitário que acontece de forma democrática e tem sido muito utilizada com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, mas não foram obtidos muitos resultados sobre sua implantação nas escolas, apesar de já existir um manual com essa finalidade. Foi possível identificar nos estudos que os gestores reconhecem as diversas manifestações de violência que ocorrem no exterior e no interior das escolas e as consequências diretas e indiretas que causam no corpo técnico, nos estudantes, além do reflexo na comunidade. De acordo com a revisão de literatura, os gestores acreditam na necessidade de implantação de apoio nesse sentido, mas que ainda existem dificuldades de dimensões relacionais, institucionais e pessoais. É de interesse da comunidade escolar promover a convivência pacífica e positiva, mas existe o desafio de quebrar o constrangimento ao diálogo. Os resultados apresentaram a JR como uma possibilidade da escola observar melhor a realidade de seus alunos e promover a compreensão mútua. Esse instrumento propõe realizar dentro da própria instituição, sem a necessidade de decisão judicial, práticas que possibilitem ao aluno a reflexão a respeito dos seus atos, a reavaliação do seu modo de agir com o outro, as consequências de suas atitudes para a própria vida e para todo o ambiente escolar, familiar e seu contexto de vida, além de perceber qual é verdadeiramente o seu papel enquanto indivíduo e cidadão. Ademais, conclui-se que existe uma lacuna de estudos, no que tange ao entendimento do corpo escolar sobre o assunto e ainda são poucas as práticas voltadas à extinção do bullying escolar, fazendo-se necessária e imprescindível a efetivação de mais técnicas preventivas e resolutivas para o problema, sendo a Justiça restaurativa considerada relevante para mudanças concretas e o estudo das crenças fundamental para a participação ativa no manejo do bullying, visto que é antecedente de pensamentos e comportamentos

Palavras-chave: justiça restaurativa; bullying; crenças; gestores escolares.

Abstract

Among the different forms of violence that occur within the school, bullying is characterized by intentional aggressive attitudes, carried out by one or more individuals against another(ies), considered more fragile, bringing a series of damages to those involved and their surroundings. This study is a systematic literature review that aimed to intertwine the concepts and needs to reduce bullying, with the theme of Restorative Justice (JR), verifying its viability for the pacification of social relations in the school environment and taking into account the beliefs of school managers. Thus, the research was made viable through searches in databases such as Eric, PsycInfo, Science Direct, Scielo, Web of Science and Dialnet, selecting articles between 2011 and 2021 for systematic review. It occurred through the insertion of keywords such as "bullying and

beliefs, restorative justice and beliefs and bullying and restorative justice" and articles were chosen with the descriptors present in the titles and/or abstracts, in Portuguese, English and Spanish, with free access . As a result of this study, JR appeared not only as a technique, but together with a set of values: truth, honesty, responsibility and mutual care. It is a community process that takes place in a democratic way and has been widely used with adolescents in compliance with socio-educational measures, but not many results were obtained regarding its implementation in schools, despite the existence of a manual for this purpose. It was possible to identify in the studies that managers recognize the various manifestations of violence that occur outside and inside schools and the direct and indirect consequences that they cause on the technical staff, on students, as well as on the community. According to the literature review, managers believe in the need to implement support in this regard, but that there are still difficulties related to relational, institutional and personal dimensions. It is in the school community's interest to promote peaceful and positive coexistence, but there is the challenge of breaking the constraint to dialogue. The results presented JR as a possibility for the school to better observe the reality of its students and promote mutual understanding. This instrument proposes to carry out, within the institution itself, without the need for a court decision, practices that enable the student to reflect on their actions, the reassessment of their way of acting with others, the consequences of their attitudes for their own life and for the entire school and family environment and their life context, in addition to realizing what their role as an individual and citizen truly is. Furthermore, it is concluded that there is a gap in studies regarding the understanding of the school body on the subject and there are still few practices aimed at the extinction of school bullying, making it necessary and essential to implement more preventive and resolving techniques to the problem, with restorative justice being considered relevant to concrete changes and the study of fundamental beliefs for active participation in the management of bullying, as it is an antecedent of thoughts and behaviors.

Keywords: restorative justice; bullying; beliefs; school managers.

A violência tem, na literatura, várias maneiras de ser definida, mas a Organização Mundial da Saúde (2005) a conceitua como "o uso intencional de força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação" (Lourenço e Senra, 2015).

A violência está presente em vários âmbitos da sociedade e, conforme Iavelberg (2012) é possível perceber que ela também acomete o contexto escolar, crescendo cada vez mais por diversos motivos e causando prejuízos em diversos níveis – aos alunos, professores, gestores e todos os demais envolvidos na instituição. Esse crescimento constante da violência escolar, tanto quantitativo quanto qualitativo, é fator preocupante e motivo de muitos estudos, mas, por partirem de diferentes perspectivas, tem também conclusões distintas.

Com base nos conceitos de violência, sua manifestação nas escolas pode se dar através do bullying (Santos, Grossi e Scherer, 2014). De origem inglesa, o termo significa intimidação, provocação, implicância, assédio ou perseguição e a utilização disso nas relações interpessoais (Souza e Almeida, 2011), em situações onde há desequilíbrio de poder.

Dessa maneira, Mascarenhas (2006) apresenta a gestão institucional do bullying como atividade de rotina obrigatória e que precisa ser eficaz para priorizar e assegurar, como um direito, a saúde emocional dos professores, estudantes e demais profissionais atuantes nesse ambiente. Portanto, a escola deve esclarecer a temática e desenvolver práticas que certifiquem que o respeito aos direitos humanos e os deveres da cidadania sejam realidade, além de contribuir para o fortalecimento de fundamentos da sociedade que se quer democrática, justa e solidária.

Assim, a Justiça Restaurativa é, ainda segundo Menezes e Granzotto (2015), um instrumento para a solução dos conflitos e pode ser um grande aliado na gestão de conflitos escolares provenientes de bullying. Sem caráter punitivo, objetiva prevenir e reparar danos através da reconstrução de relações por meio de mediações e círculos restaurativos, resgatando o senso de justiça e promovendo uma cultura de paz.

De acordo com Vasconcelos (2017), a Justiça Restaurativa na escola é realizada através de círculos restaurativos, em que vítima, agressor, parentes, representantes da comunidade e o coordenador sentam-se em círculo para que o problema seja abordado de maneira segura e todos possam colocar seus pontos de vista, sem a necessidade de rotular o

agressor, mas sim, de pensar em novos e melhores comportamentos visando o futuro e dando à escola autonomia para lidar com os conflitos de forma mais assertiva e positiva (Louzada, 2013).

Em conformidade, pesquisar sobre o assunto do bullying e maneiras de solucioná-lo no ambiente escolar é de grande importância e urgência, visto todos os prejuízos que causa aos indivíduos envolvidos e as lacunas ainda existentes na bibliografia disponível. Diante disso, uma pesquisa a partir do estudo das crenças também torna-se coerente porque estas têm um papel importante para os estudos científicos.

> Em sociedades e em grupos sociais humanos, as crenças descrevem e avaliam uma situação presente, relacionando-se às condutas das pessoas e sendo essenciais para a organização dinâmica e cultural das coletividades de uma forma ampla (Lourenço et. al., 2012 apud Lourenço, 1993).

De acordo com Krüger (2018), as crenças podem ser definidas como "qualquer declaração feita por uma pessoa, originada de sua experiência, que pode ser de origem perceptiva ou cognitiva" (p. 25). A aquisição de crenças é um processo individual e coletivo e elas não se apresentam de maneira isolada, são organizadas em sistemas ou conjuntos que nem sempre são lógicos, mas tendem a ser (Krüger, 1995; 2018) e, quando formados, os sistemas de crenças orientam e organizam pensamentos, condutas pessoais e coletivas, variando seu alcance em: individual, médio alcance e de grande influência social.

Dessa maneira, o estudo das crenças dos profissionais pesquisadores da área e gestores escolares é importante para o entendimento da viabilidade de implantação da justiça restaurativa nas escolas como um instrumento para o desenvolvimento e fortalecimento das relações sociais, ressaltando ainda, a necessidade de redução do *bullying* escolar.

O presente trabalho tem o intuito, por meio da revisão na da literatura nacional, entrelaçar os conceitos, destacando a importância da justiça restaurativa como um instrumento de reconstrução e fortalecimento das relações sociais, ressaltando ainda, a necessidade de redução do *bullying* escolar. Além disso, também tem como intuito verificar - com respaldo multidisciplinar, nacional e internacional - a viabilidade da aplicação da Justiça Restaurativa nos contextos de bullying, através do entendimento de profissionais

especialistas e gestores da área, identificando suas crenças sobre a temática e as relações com suas experiências práticas.

Método

Esse estudo é caracterizado metodologicamente como qualitativo e trata-se de revisão narrativa de literatura. Foram levantadas palavras-chave e buscas foram realizadas nas bases de dados Web of science, PsycInfo, Eric, Dialnet, Scielo Brasil, e LexML, utilizando-se 32 combinações e foram selecionados estudos originais em português, inglês e espanhol, publicados em um período de dez anos, entre os anos de 2011 e 2020.

Os critérios de exclusão basearam-se em materiais sem acesso gratuito, que não estavam dentro do período de tempo definido, que não tinham os descritores presentes nos títulos e/ou resumos e os que não se relacionavam com a proposta de pesquisa após leitura flutuante dos resumos.

Após a seleção de materiais, os estudos foram lidos em sua integralidade e tabulados para organização dos dados encontrados. Os métodos, resultados destacados pelo(s) autor(es) e indicadores para discussão, de cada conteúdo analisado, foram alocados em síntese para que o trabalho fosse desenvolvido com o intuito de verificar a viabilidade da Justiça Restaurativa para a resolução de conflitos provenientes de bullying e as crenças dos gestores escolares no que se refere à temática e as divergências e/ou convergências para as experiências práticas.

Resultados e Discussões

De acordo com Mccold e Wachtel (2003), a Justiça Restaurativa na escola deve ser pautada com vistas a oferecer condições para que compromissos e responsabilidades sejam cumpridos, levando em consideração as múltiplas causas e efeitos de um conflito e buscando resolvê-los através da ética.

Constantini (2004, p.69) expõe que as práticas do *bullying* são verdadeiros atos de intimidação repetidamente impostos aos mais vulneráveis e incapazes de se defenderem. É considerada uma manifestação de violência que gera danos graves ao desenvolvimento de um sujeito, levando a níveis elevados de sofrimento psicológico, isolamento social, marginalização, condição de sujeição ao agressor e outras consequências.

Assim, conforme Guimarães, Marques e Martins (2016), a Justiça Restaurativa tem se mostrado um instrumento positivo, eficaz e assertivo de resolução de conflitos provenientes de *bullying* e outros tipos de violência escolar. Esse instrumento propõe realizar dentro da própria

instituição, sem a necessidade de decisão judicial, práticas que possibilitem ao aluno a reflexão a respeito dos seus atos, a reavaliação do seu modo de agir com o outro, as consequências de suas atitudes para a própria vida e para todo o ambiente escolar, familiar e seu contexto de vida, além de perceber qual é verdadeiramente o seu papel enquanto indivíduo e cidadão. Para Barbosa e Melo (2015), para que tais vítimas tenham sentimento de pertencimento ao local que estão inseridas, é de suma importância gerar empoderamento a elas, a fim de que se sintam relevantes e valorizadas. Desse modo é possível gerar enfraquecimento das consequências negativas que são inseridas no ambiente infantil e adolescente, e propiciar uma boa convivência no ambiente social.

Assim, empodera alunos e demais funcionários a identificarem e atenderem suas necessidades enquanto membros de uma instituição; gerando a oportunidade de uma comunidade que cuida da convivência entre seus membros; propiciando saúde mental com as práticas de reconstrução de vínculos sociais; prevenindo a ocorrência de novos conflitos e, consequentemente, de mais violência. Logo, dentre outros fatores, promove uma cultura de paz que extrapola os muros da escola e se faz presente em outros ambientes da vida dos indivíduos (Andrade e Izar, 2016).

Segundo Balaguer (2014), para que aconteça de forma eficaz, é necessário que a Justiça Restaurativa faça parte de um conjunto de ações preventivas e não seja o único instrumento utilizado para lidar com os conflitos. Além disso, há necessidade de que a escola atenda a um espectro, desde conflitos menores até os maiores, pensando numa continuidade de práticas e dedique tempo para a discussão, reflexão e elaboração desse instrumento na instituição, para que não corra o risco de permanecer no sistema comum de justiça.

Foi observada, através das pesquisas, uma escassez de estudos sobre crenças de gestores e outros profissionais escolares acerca da Justiça Restaurativa como instrumento viável de manejo de bullying. Estudos que utilizaram-se de algum tipo de prática relacionada a esse método (Ahmed & Braithwaite, 2012), comumente realizam intervenções diretamente com crianças e/ou adolescentes, e somente um estudo, de Littlechild, em 2011, destacou sobre as crenças de profissionais sobre a utilização de Justiça Restaurativa, entretanto foi realizado fora de um contexto escolar.

Assim, no que diz que respeito às crenças desses profissionais**,** de acordo com a pesquisa de Cuervo, Nenninger e Valenzuel (2014), notou-se uma capacidade limitada por parte dos gestores, de entenderem e explicarem a presença do bullying e, ao mesmo tempo, não levaram em consideração suas responsabilidades sobre a temática.

Existem algumas crenças que dificultam e limitam o entendimento dos gestores sobre o bullying, provocam uma visão reduzida e podem diminuir a margem de ação para que a temática receba a devida atenção no âmbito escolar. Isso é preocupante, visto que impossibilita uma visão ampliada do papel da escola e de suas próprias possibilidades práticas para a construção de um novo significado para a qualidade educativa.

Ainda segundo os autores supracitados, as estratégias adotadas pelos gestores como assertivas para lidar com as situações de bullying são aquelas relacionadas à transferência de toda responsabilidade de manejo para terceiros. Isso dificulta uma resolução mais efetiva para o problema, visto que a escola tem participação importante na conscientização da necessidade de se implementar programas que estejam voltados à temática, onde todos os envolvidos se unam para a construção de outras perspectivas sobre a convivência escolar.

A Justiça Restaurativa auxilia alunos e demais funcionários a identificarem e atenderem suas necessidades enquanto membros de uma instituição; gerando a oportunidade de uma comunidade que cuida da convivência entre seus membros; propiciando saúde mental com as práticas de reconstrução de vínculos sociais; prevenindo a ocorrência de novos conflitos e, consequentemente, de mais violência. Logo, dentre outros fatores, promove uma cultura de paz que extrapola os muros da escola e se faz presente em outros ambientes da vida dos indivíduos (Andrade e Izar, 2016).

Essa prática vem como uma possibilidade de oportunizar escolas mais seguras e que todos aprendam de forma muito mais positiva. Assim, forma cidadãos mais conscientes de suas escolhas e das consequências dos seus atos, além de colaborar na construção de cidadãos que respeitam as diferenças, evitando estigmas. Tendo isso em vista, este trabalho discute a importância da justiça restaurativa relacionada ao bullying e quais são as crenças dos gestores escolares sobre o assunto.

Conclusão

Barbosa e Melo (2015) trazem a reflexão de que, tendo em vista todos os prejuízos causados pelo *bullying*, a escola de modo geral, não é capaz de oferecer todo o apoio exigido. Isso revela a necessidade de um amparo específico, através uma proposta eficaz, preventiva e resolutiva que, de acordo com Martins, Marques e Guimarães (2016), pode ser configurada como Justiça Restaurativa.

Consoante com os resultados obtidos na revisão de literatura, a Justiça Restaurativa surge como um instrumento que pode ser aplicado no contexto escolar como forma de se criar um

ambiente mais seguro e saudável (Andrade e Izar, 2016), além de ser uma alternativa para resolução de conflitos, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes (Menezes e Granzoto, 2015) e para implantar uma cultura de paz (Palamolla, 2003).

Segundo Zehr (2008), a Justiça Restaurativa pode ser entendida como uma metodologia positiva, que reúne os componentes de um conflito, a fim de detectar questões problema. Além disso, Nunes (2011) afirma que esse instrumento também tem como finalidade mediar e assegurar que as partes envolvidas estejam conscientes de suas funções para a reconciliação de relações sociais danificadas. Sem a finalidade de exposição e/ou punição, os envolvidos são responsabilizados pelos seus atos (Louzada, 2013).

Com base nisso, Baroni (2011) aponta que tal metodologia consegue compreender a percepção dos envolvidos na situação dentro do campo social, dispondo de instrumentos de recuperação de danos, propiciando equidade e possibilitando que os indivíduos apresentem suas percepções. Estas, conforme Vasconcelos (2017), denotam um processo de círculo restaurativo para que novas formas de pensar e agir sejam consideradas, com foco no futuro.

As análises realizadas até aqui revelam um cenário em que se pode inferir que a manifestação da violência configurada como bullying, sobretudo nas escolas, é um problema mundial que necessita, urgentemente, de uma ação interventiva. Assim, pode-se concluir que as consequências negativas afetam diretamente os indivíduos envolvidos, além de influenciar no bom funcionamento da comunidade escolar.

A Justiça Restaurativa no âmbito escolar é uma possibilidade de avanço para a reconstrução de relações de forma mais humanizada, através do resgate de valores morais. Os indivíduos envolvidos no conflito têm a oportunidade de ver o outro com um olhar mais empático, fazendo com que desenvolvam suas relações intra e interpessoais de forma mais saudável, resolvendo seus conflitos com mais sabedoria.

Sendo assim, pelos motivos já elencados, é imprescindível que as lacunas sobre a temática proposta sejam preenchidas com novas pesquisas sobre o assunto, tanto para a melhor compreensão e difusão sobre o tema na sociedade, quanto para a fundamentação científica de novas formas de intervir no bullying. Dessa forma, a preocupação com o estudo das crenças torna-se indispensável, como já dito anteriormente, para uma boa percepção das possibilidades de implantação da justiça restaurativa como um dos instrumentos importantes de enfrentamento do bullying escolar, tendo em vista que elas antecedem pensamentos e comportamentos.

Referências

Andrade, Camila Góes de; Izar, Linda Bela. Círculos restaurativos em função de resolução de conflitos entre crianças e adolescentes nas escolas. Santa Cruz do Sul, 2016.

Ahmed, E., Braithwaite, V. Learning to Manage Shame in School Bullying: Lessons for Restorative Justice Interventions. *Crit Crim* 20, 79–97 (2012). https://doi.org/10.1007/s10612-011-9151-y

Barbosa, Rosangela; Melo, Talita Maciel de. Justiça restaurativa aplicada no estatuto da criança e do adolescente em relação a casos de bullying. Santa Cecília, 2015. Disponível em:<http://conic-semesp.org.br/anais/files/2015/trabalho-1000021040.pdf>.

Balaguer, Gabriela. *As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola*: primeiras aproximações. Curitiba. vol. 14, n.2, 2014, p. 266-275. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rs/v14n2/09.pdf>2014.

Baroni, Mariana Custódio de Souza (2011). Justiça restaurativa na escola:Trabalhando as relações sociomorais.Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista, 177p.

Constantini, Alessandro. *Bullying, como combatê-lo? : prevenir e enfrentar a violência entre jovens*. Tradução Eugenio Vinci de Morais. São Paulo:Itália Nova Editora, 2004.

Cuervo, Ángel Alberto Valdés; NENNINGER, Etty Haydeé Estévez; VALENZUELA, Agustín Manig. Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles Educativos*, México, v. , n. 145, p. 51-64, 2014.

Guimarães, Halyny Mendes; Marques, Julianne Freire; Martins, Paulo Fernando de Melo. Educação e Justiça Restaurativa: Os desafios na resolução de conflitos no ambiente escolar. Tocantins, p. 17, 2016. Disponível em:< http://esmat.tjto.jus.br/publicacoes/index.php/revista_esmat/article/view/129/133>.

Iavelberg, Catarina. *Violência na escola.* 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/317/violencia-na-escola>.

Krüger, H. R. (1995). Psicologia das crenças: perspectivas teóricas. Tese de concurso para professor titular não-publicada, Departamento de Psicologia Social Institucional, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Krüger, H. R. (2018). Psicologia Social das Crenças. Curitiba: CRV.

Littlechild, B. (2011). Conflict Resolution, Restorative Justice Approaches and Bullying in Young People's Residential Units. . Children & Society, 25(1), 47–58. Obtenido de https://doi-org.accedys2.bbtk.ull.es/10.1111/j.1099- 0860.2009.00259.x

Lourenço, Lélio Moura et al. (2012). Crenças dos profissionais da Atenção Primária à Saúde de Juiz de Fora em relação à violência doméstica contra idosos. Estudos de Psicologia, Campinas, p. 427-436.

Lourenço, Lelio Moura; Senra, Luciana Xavier (2015).Violência e Agressividade: Perspectivas Psicossociais e Educacionais. Juruá Editora: Juiz de Fora.

Louzada, Marcelle Cardoso (2013). Os conflitos violentos de bullying na escola e seus entrelaçamentos com a justiça restaurativa.2013. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Mascarenhas, S., & Almeida, A.T. (2006). Gestão do bullying e qualidade do bem-estar docentes e discente na Educação de Jovens e adultos do Brasil (Rondônia). In I.

Mccold, Paul; Wachtel, Ted. *Em Busca de um Paradigma: Uma Teoria de Justiça Restaurativa*. In: XIII CONGRESSO MUNDIAL DE CRIMINOLOGIA, 01., 2003, Rio de Janeito. Anais. Bethlehem: Researchgate, 2003. p. 1 - 6.

Martins, Paulo Fernando de Melo; Marques, Julianne Freire; Guimarães, Halyny Mendes. *Educação e Justiça Restaurativa*: Os desafios na resolução de conflitos no ambiente escolar. Esmat, Tocantins, p.1-17, 2006. Disponível em:<http://esmat.tjto.jus.br/publicacoes/index.php/revista_esmat/article/view/129>.

Menezes, Cristiane Penning Pauli de, Granzotto, Daiane Stradiotto (2015). Bullying escolar: a justiça restaurativa como forma de enfrentar e prevenir violências. Santa Maria.

Nunes, Antonio Ozório (2011). Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores. São Paulo: Contexto.

Organização Mundial de Saúde (2005). *Multi-country study on women's health and domestic violence against women: summary report of initial results on prevalence, health outcomes and women's responses*. Geneva: Wolrd Health Organization.

Pallamolla, Raffaella da Porciuncula. Justiça restaurativa: Da teoria à prática. São Paulo: Ibccrim, 2003. 217 p.

Santos, Andréia Mendes dos; GROSSI, Patrícia Krieger; SCHERER, Patrícia Teresinha. *Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos.* Educação, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p.278-278, 2014.

Souza, Christiane Pantoja de; Almeida, Léo César Parente de. Bullying no ambiente escolar. *Enciclopédia Biosfera*: Centro Científico Conhecer, Goiânia, v. 7, n. 12, p.179-190, 2011.

Vasconcelos, Rayan.(2017).Justiça restaurativa: Um novo paradigma..

Zehr, Howard (2008). Trocando as Lentes. Um novo foco sobre o crime e a Justiça Restaurativa.São Paulo. Palas Athena

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La convivencia positiva y el acoso escolar, dos caras diferentes de una misma realidad: Buenas prácticas educativas

School coexistence in the educational framework. Strategic framework for Galicia: strategic objectives and axes. Center setting and practice

Emilio Joaquín Veiga Río *(https://orcid.org/0000-0002-8765-0967), Eduardo Rafael Rodríguez Machado** (https://orcid.org/0000-0003-2870-8396), Natalia Abalde-Amoedo *** ((https://orcid.org/0000-0002-8765-0967)

*Consellería Cultura, Educación y Universidad **Universidade de Santiago de Compostela ***Universidad de La Rioja

Autor de correspondencia: Emilio J. Veiga Río (eveigar@edu.xunta.es)

Resumen

La convivencia en los centros educativos y especialmente su falta cuando se produce, se ha convertido en un tema de permanente actualidad en el contexto socioeducativo. Los medios de comunicación hacen referencia con frecuencia al paulatino empeoramiento del clima escolar, lo que no creemos que se corresponda con la realidad de la convivencia en los centros. Mientras algunos estudios también señalan este aparente deterioro, incluso llegando a afirmar que el acoso escolar alcanza al 30% del alumnado de Primaria y de Secundaria en España, es decir cerca de 2 millones de alumnos y alumnas, la gran mayoría de la investigación educativa, por ejemplo la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña recela de este alarmismo, a la vez que nos proporciona claves y recursos para abordar en mejores condiciones este ámbito educativo. Es fundamental centrar los esfuerzos en señalar las buenas prácticas educativas cuyo nexo común sean la organización y dinamización de estructuras de ayuda entre iguales como estrategia para fomentar la convivencia, prevenir el acoso escolar, y fomentar una cultura de paz en los centros, a saber: alumnado de acogida, alumnado ayudante, mediación escolar, grupos de apoyo al alumnado, equipos de igualdad y cibermentoría, entre otras.

Palabras clave: prevención, convivencia, acoso, participación, implicación del alumnado, mediación escolar.

Abstract

Coexistence in educational centers and especially its lack when it occurs, has become a permanently topical issue in the socio-educational context. The media frequently refer to the gradual worsening of the school climate, which we do not believe corresponds to the reality of coexistence in the centers. While some studies also point out this apparent deterioration, even going so far as to affirm that bullying reaches 30% of Primary and Secondary students in Spain, that is, about 2 million students, the vast majority of educational research, For example, the ANAR Foundation and the Mutua Madrileña Foundation are suspicious of this scaremongering, at the same time that they provide us with keys and resources to address this educational field in better conditions. It is essential to focus efforts on pointing out good educational practices whose common link is the organization and dynamization of peer support structures as a strategy to promote coexistence, prevent school bullying, and promote a culture of peace in schools, namely: host students, assistant students, school mediation, student support groups, equality teams and cyber mentoring, among others.

Keywords: prevention, coexistence, harassment, participation, student involvement, school mediation

Es de vital importancia concretar los significados “convivencia positiva” y de “acoso escolar”. Sobre el primer concepto ya X. Jares (2001, 2002) decía que convivir significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Por su parte, Ortega (2007) afirma que el término convivencia encierra todo un campo de connotaciones y matices cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir, armónicamente, en grupo. Se trata de ceñirse a unas pautas de conducta que permiten la libertad individual al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación de los otros, conformando, así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo.

Sobre el segundo y partiendo de la primera definición de acoso escolar, elaborada por Dan Olweus, psicólogo sueco especializado en el estudio de la violencia escolar en la década de los 80, hasta nuestros días, se han desarrollado múltiples definiciones, unas más precisas que otras.

Nosotros entendemos que el intento de conceptualizar un fenómeno social que se ha producido siempre es un avance extraordinario en la visibilización del acoso escolar y en entender qué es, cómo se produce y el daño que genera en las víctimas. Ante las múltiples definiciones del concepto “acoso” nos referenciamos al artículo de Enríquez, F y Garzón, F, (2015), publicado Saber, Ciencia y Libertad (Vol,10.nº 1).

Por nuestra parte decir que podríamos definir acoso escolar como cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado, tanto en el aula como a través de las redes sociales. El acoso escolar es maltrato: un comportamiento violento que causa daño. El maltrato psicológico se produce por medio de la exclusión social y la minusvaloración de un compañero por parte de otro u otros. El maltrato verbal se realiza por medio de motes, burlas, intimidaciones o coacciones. El físico es el más evidente y visible: agresiones que generan heridas, moratones y lesiones de diversa consideración.

El ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución condicionante a su vez de distintos productos educativos (Fernández Díaz, 1994, p. 4, citado en Del Rey, 2002).

Lo que muchas investigaciones dejan claro es que las instituciones escolares constituyen el lugar idóneo en el que enseñar a convivir a nuestros jóvenes y, por ende, dotarles de las habilidades sociales necesarias que contribuyan a su pleno proceso de

desarrollo social y personal (Ramírez; Justicia, 2006).

En este sentido, la convivencia en el ámbito escolar se entiende como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás (Carretero, 2008). Se trataría de un proceso basado en el descubrimiento del otro, en entender y aceptar que nuestro marco de referencia vivencial no es el único posible ni necesariamente el más adecuado, pero sí valioso, en el que el respeto, la valoración de la diversidad y la comunicación adquieren un papel fundamental. En esta línea también destacamos la necesidad de adoptar como estrategia de centro la promoción de iniciativas de convivencia positiva (Zaitegui, 2009), que desarrollen con el alumnado competencias para vivir y convivir saludablemente. Ponermos así el punto de vista en la importancia del alumnado en todos los procesos de mejora de la convivencia

Decir, así, que en múltiples las fórmulas en las que la escuela ha organizado y promovido la participación de su alumnado en la vida del centro, a saber, las relacionadas con la representatividad (equipos de delegados, representantes en el consejo escolar etc.); la mejora del entorno escolar (comisión de decoración, ecoalumnado, etc); el apoyo académico (club de deberes, alumnado mentor, etc); la participación social y ciudadana (voluntariado de aprendizaje-servicio, embajadores de movilidad, etc) y la mejora de la convivencia. (Fernández y de Vicente Abad, 2017)

El presente artículo recoge buenas prácticas educativas cuyo nexo común es el de organizar y dinamizar estructuras de ayuda entre iguales como estrategia para fomentar la convivencia, prevenir el acoso escolar, y fomentar una cultura de paz en los centros, a saber: alumnado de acogida, alumnado ayudante, mediación escolar, grupos de apoyo al alumnado LGTBIQ+, equipos de igualdad y cibermentoría, entre otras.

Estructuras y estrategias de mejora de la convivencia

En este caso nos centraremos exclusivamente en aquellas estrategias de mejora de la convivencia que dan voz al alumnado. Estas estructuras, funcionan siempre acompañadas y sostenidas por personas adultas. Están llenas de contenido educativo porque se realiza una formación específica para que puedan responder a sus funciones. Se asientan, también, en el valor del grupo frente a la acción individual.

Pasamos a describir y a repasar de forma breve a continuación, algunas de esas estructuras que facilitan y promocionan la escuela inclusiva y dar una respuesta a la pluralidad

Alumnado de acogida:

Muchos centros trabajan en esta línea promocinada también desde las instituciones

educativas autonómicas. Así destacamos al hilo del modelo educativo pedagógico Heziberri 2020, el **"**Plan de acogida. Procedimientos para canalizar la acogida del alumnado nuevo y sus familias". La tarea básica es la de acoger y dar la bienvenida, compartir tiempo, dar apoyo u orientaciones iniciales al alumnado nuevo en el centro.

En este sentido destacar que se han ensayado diversas fórmulas, como las del alumnado acompañante, el apadrinamiento, o los equipos de acogida.

El alumnado de acogida requiere de poca formación porque se basan en la experiencia y la voluntad de ayuda. Los contenidos de la formación se reducen a la mejora de la comunicación: la introducción personal y del cargo. En la formación se dirigen al grupo preguntas abiertas que faciliten la interacción y recogida de información y de cómo se sienten y así con las respuestas se planifica su intervención.

Alumnado ayudante:

El aprendizaje cooperativo se está demostrando en la práctica como una herramienta eficaz para mejorar el clima de cooperación e interés por el aprendizaje y la superación de las dificultades de todos, para superar los problemas que se generan dentro de una estructura de aprendizaje competitiva o individualista entre los que quieren aprender y los que no… El Alumnado Ayudante es un buen recurso para mejorar la atención a la diversidad en las aulas y mejorar el aprendizaje

Este alumnado, es elegido por la clase y tienen como principales funciones las de escuchar, observar e intervenir informalmente en conflictos de baja intensidad: aligerar situaciones de timidez por parte de alguien de la clase, falta de aceptación, pequeños conflictos motivados por rencillas o envidias, o casos incipientes de bullying.

Escuchan y apoyan a los compañeros con conflictos y preocupaciones sin aconsejar, juzgar o criticar.

Otra tarea importante es la de observar posibles conflictos y discutirlos en reuniones regulares para encontrar formas de intervenir antes de que aumenten, así como derivar aquellos casos más graves que excedan las funciones del servicio.

Un interesante ejemplo sobre las tareas y los pasos a seguir lo encontramos en el "Programa de alumnado ayudante" de la Consellería de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar/alumnado-ayudante-y-mediacion

También destacar que en España se han adoptado diversas fórmulas como las del alumnado ayudante (Fernández, Villoslada e Funes, 2002) o Grupos de ayuda (Avilés, Torres e Vián, 2008) pero, en general, mantienen como contenidos de la formación:

dinámicas de grupo para conocerse; concepto de ayuda: funciones, límites, compromisos y valores; escucha activa, comunicación asertiva; análisis básico de situaciones de conflicto, acoso escolar.

Programa TEI

El TEI (Tutoría Entre Iguales) se define como una iniciativa de prevención del acoso y mejora de la convivencia. Destacan sus procesos de sensibilización y formación. Su ideólogo y divulgador en España es Andrés Bellido. https://www.programatei.com/.

Aborda los niveles educativos de educación infantil, primaria y secundaria. En primaria el alumnado interconectado es el los cursos 3º y 5º y en su versión para Secundaria, consiste en que el alumnado de 3º ESO apoye y ayude al alumnado de 1ºESO nuevo en el centro en los conflictos que les pudiesen suceder. Después de una brevísima formación centrada en el acoso escolar, el programa tiene su sistema para asignar a los chicos y chicas tutores de 3º de secundaria con cada tutorizado de 1º de secundaria. Además, contiene una serie de actividades para realizarse en tutoría y otras de carácter lúdico que persiguen crear lazos emocionales entre las partes.

Actualmente hay 40 proyectos de ciudades TEI, cuyo objetivo es que la prevención de la violencia, no se quede en los centros educativos sino que se amplie a la comunidad municipal.

Equipos de apoyo al alumnado LGTBIQ+ y Equipos de Igualdad

Los altos índices de acoso homofóbico y transfóbico y la falta de visibilidad de la diversidad afectivo sexual, han motivado la aparición de grupos de ayuda formados por alumnado voluntario (algunos del colectivo y otros no) cuyo objetivo es crear espacios seguros para el alumnado LGTBIQ+ y realizar campañas de visibilización y respeto. Destacar en Galicia, algunos interesantes ejemplos de actuación en este sentido. Así surgen diferentes centros educativos que impulsan y organizan la Rede Galega Educativa de Apoyo al alumnado LGBTIQ+ y la asociación Aliades (https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/28893).

Dicho colectivo busca una educación en igualdad, la erradicación de estereotipos y discriminaciones por razones de sexo, de identidad de género o de orientación afectiva-sexual. Se entiende como una tarea urgente y muy necesaria.

Los contenidos de la formación tienen que ver con dotar al alumnado de argumentos que les empoderen frente al discurso homófobo y suelen relacionarse con la educación afectivo-sexual, la diversidad afectivo sexual, el acoso o la realidad trans.

En esta misma línea, se han implantado en los centros estructuras de ayuda

relacionadas con la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres y el rechazo a la violencia de género y que han recibido diferentes nombres: Comando Igualdade (Chis Oliveira. IES Alexandre Bóveda. Vigo), Equipo Lila. (IES Castro Alobre. Pontevedra), Equipo de Igualdade (IES Fontexería. Muros). Otros significativos centros con trabajos en esta línea son: IES Eusebio da Garda. A Coruña con Noemí Díaz; IES San Rosendo. Mondoñedo con Mar Corbelle; y IES Carlos Casares. Viana do Bolo, con Ovidio Villar, entre otros

Mediación escolar

Las investigaciones pedagógicas llevan años demostrando los beneficios de la mediación como herramienta educativa eficaz para gestionar los conflictos y mejorar la convivencia. Estos beneficios justifican que el desarrollo de la mediación en general y, especialmente, en el ámbito escolar, haya sido espectacular durante la última década

Entre otras herramientas idóneas para mejorar la convivencia, la mediación se nos presenta como una estrategia con múltiples posibilidades pedagógico-educativas. Respetando la diversidad de matices que puedan englobarse en un concepto amplio de mediación, la podemos entender como "un proceso estructurado de transformación positiva de conflictos que, mediante el diálogo, colaboración y respeto entre las personas implicadas y con la ayuda de una tercera persona o varias (mediador o mediadora), permite explorar el conflicto producido, buscar soluciones al mismo, y restablecer relaciones deterioradas por el enfrentamiento" (García Raga - Heras, 2010: 17).

La mediación escolar es el servicio de ayuda más extendido en los centros escolares. Es, además, una estrategia de gestión de conflictos.

Partimos de considerarla como un método de resolución pacífica de conflictos en el que, mediante la intervención imparcial de un tercero, el mediador ayuda a las personas en conflicto a llegar a un acuerdo satisfactorio. Durante el proceso, la figura del mediador no juzga, sanciona ni propone soluciones, sino que regula la comunicación para transformar el conflicto, logrando avances en la relación, reparando el daño y construyendo acuerdos desde la colaboración.

Como estrategia de gestión de conflictos interpersonales, se ha experimentado con éxito en contextos como el empresarial, el judicial y el sociocomunitario, pero la escuela ha tenido el espacio para montar un modelo con sus propias diferencias y características.

La mayoría de las escuelas han optado por formar a alumnado voluntario para apoyar la gestión de los conflictos entre pares, apoyándose en que la proximidad en la edad ha generado una mayor confianza. Por un lado, ofrecer a las partes la oportunidad de participar

en la resolución de los conflictos que les afectan contribuye a cambiar la dinámica, mejorar las relaciones y establecer vínculos más positivos con la escuela y, en definitiva, educar en el buen trato, lo que sucede cuando las personas resuelven los conflictos a través del diálogo. Por otro lado, ofrecen la posibilidad a los integrantes del servicio de descubrir, ensayar y desarrollar habilidades socioemocionales en un entorno protegido como es la escuela. Del mismo modo, contribuye al desarrollo de habilidades básicas y objetivos generales de las diferentes etapas educativas, educando también en la responsabilidad por el bienestar de los iguales.

Sin embargo, la mediación escolar está interesada no solo en los beneficios concretos de la ayuda que los estudiantes capacitados brindan a sus pares, sino también en su capacidad para crear una cultura de diálogo o, como se le llamó, una "cultura de mediación" en toda la comunidad educativa.

Dentro de las muchas buenas prácticas a nivel nacional en este ámbito, podríamos destacar, entre otros:

- En el País Vasco, Educación para la convivencia y la Paz. www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net
- En la de Madrid, Convivir es vivir. www.madrid.org/dat_oeste/convivir.htm
- En Galicia, Plan de Convivencia escolar. http://www.edu.xunta.gal/portal/es/convivencia
- En Castilla y León, Convive. www.educa.jcyl.es/educacyl/cm.
- En las Islas Baleares, Observatorio de la convivencia escolar. www.observatorioconvivenciaescolar.es
- En Navarra, Quítate la venda.www.pnte.cfnavarra.es/convive.
- En Cataluña, Convivencia. www.gencat.net/educacio.
- En Castilla-La Mancha, Construir la convivencia. www.jccm.es/educacion/valores/construir/construir.html
- En Valencia, Orientados www.cult.gva.es/orientados/
- En Asturias, Maltrato cero. www.educastur.princast.es/recursos/diversidad/acoso/
- En Aragón, Cuenta contigo. www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/index.htm
- En Andalucía, Plan de Educación para la cultura de paz www.juntadeandalucia.es/educacion/

En su mayoría estos programas o planes parten de la consideración de que la mediación escolar en un centro educativo de cara a la mejora de la convivencia, se manifiesta en una serie de consecuencias y hechos de carácter objetivo:

- Facilita un ambiente más distendido en el centro educativo.
- Favorece la preocupación por los demás.
- Busca estrategias para solucionar los problemas de forma no violenta.
- Mejora de las habilidades sociales.
- Favorece la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.
- Los conflictos tienen a disminuir.
- Se buscan otras alternativas a las sanciones reglamentarias.
- Ayuda a que haya una mayor implicación de la comunidad educativa en el centro escolar.
- Favorece que haya una mayor responsabilidad en el alumnado (se implican en el funcionamiento del centro).
- Disminuye el número de expedientes disciplinarios.

La cibermentoría

Este concepto relativamente nuevo es abordado en recientes investigaciones y publicaciones; Avilés Martínez, J.M. (2019). Así podríamos definir la cibermentoría como un servicio de apoyo entre iguales en el que el alumnado mayor, habitualmente a partir de 3º de ESO normalmente con bagaje en otros sistemas de ayuda, forman a los alumnos más jóvenes en el uso positivo, seguro y responsable de las TIC y ofrecen asesoramiento, orientación y ayuda en situaciones problemáticas que puedan surgir en sus relaciones interpersonales en el contexto virtual (Avilés y García, 2016).

En nuestro país, se han ensayado diferentes fórmulas: Cibermanagers, (Pantallas Amigas y el Colegio Santa María de Portugalete, 2016), Ayudantes TIC Madrid Sur (liderado por José Antonio Luengo, 2012), Ciberayudantes (IES Parque de Goya. Zaragoza, 2014) o Cibermentores, este último desarrollado en el IES Parquesol de Valladolid bajo la coordinación de José María Avilés. El autor es de los primeros en atribuir funciones de mentoría al servicio, que funciona en combinación con un programa de prevención de riesgos denominado PRIRES (Avilés, 2018). Siguiendo este modelo, en Galicia se implanta con éxito en el IES Fin do Camiño de Fisterra, obteniendo el premio a los proyectos escolares 2016 de la Fundación Barrié y ganando dl certamen “2016, O reto do acoso escolar” en la categoría audiovisual, convocado por la asociación Arela, que puede verse aquí: https://youtu.be/knddv-wrwvw

Aunque los contenidos varían en función del modelo, proponemos los siguientes contenidos formativos de interés para el alumnado cibermentor: Salud digital (cuidado de la vista, cervicales, etc.); identidad digital (concepto de intimidad y dignidad, reputación online

y marca digital, etc); usos problemáticos y abusivos (sexting, grooming, gambling, etc), seguridad en la red (protección ante malware y otros peligros); usos positivos y participación social (Internet como herramienta de empoderamiento), ética en la red (uso de los datos personales, reciclaje, etc), competencias personales para la mentoría (empatía virtual, espíritu crítico, etc) y ensayo de situaciones de mentoría.

Conclusión

El Informe Delors enmarca y proyecta el debate sobre la convivencia escolar a nivel mundial al plantear que el proceso de aprender a vivir juntos se encuentra en el corazón del aprendizaje y puede verse por lo tanto, como el fundamento crucial de la educación (Delors, 1996, p.22). Al considerar el "aprender a vivir juntos" como uno de los cuatro pilares del aprendizaje y como fundamento de la educación, la Comisión puso en la mesa la discusión sobre la manera en que los procesos educativos escolares pueden contribuir al desarrollo del respeto por otras personas, sus culturas y sus valores espirituales, así como a la construcción de capacidades para implementar proyectos académicos y sociales comunes y resolver pacíficamente los conflictos.

Reparemos en que múltiples análisis de diferentes informes internacionales y españoles sobre convivencia escolar, se observa que el apoyo a la víctima por parte del grupo de iguales así como la intervención preventiva desde ese grupo de iguales resulta ser una de las medidas más eficaces. Uno de los principales compromisos de los centros docentes y de su profesorado con una considerable significatividad para los especialistas de los equipo de orientación ha de ser la sensibilización y la actuación con planes y programas preventivos en los que el alumnado sea el principal protagonista y que todos y cada uno de los personajes asuman su papel en estos escenarios para llegar a conseguir verdaderos espacios de paz y convivencia positiva, a través de crear redes de afecto bajo un liderazgo compartido

A lo largo del artículo se han descrito diferentes estructuras de ayuda entre iguales como estrategia para construir esa cultura de paz y prevenir el acoso escolar. Las estructuras que dan voz al alumnado se han revelado como una oportunidad que permite a los estudiantes descubrir en sí mismos habilidades socioemocionales y desarrollar valores prosociales.

Referencias bibliográficas

Avilés, J.M (2018). Educar en las redes sociales: programa preventivo PRIRES. Desclee de brouwer.

Avilés, J.M., García Barreiro, J. Un servicio de apoyo entre iguales para la gestión de la convivencia en las redes sociales en los centros educativos. En web: https://convivesenlaescuela.blogspot.com/2016/11/cibermentores-un-servicio-de-apoyo.html

Avilés , J. M; Torres, N; Vian , M V. Equipos de Ayuda, Maltrato entre Iguales y Convivencia Escolar Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 6, núm. 3, diciembre, 2008, pp. 863-886. Universidad de Almería

Del Rey, R. (2002): convivencia escolar un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia.Trabajo de Investigación. Universidad de Sevilla. No publicado.

Defensor del Pueblo (2000): Informe sobre Violencia Escolar. Madrid, Oficina del Defensor del Pueblo.

Enríquez, F y Garzón, F, (2015). El acoso Escolar. Saber, Ciencia y Libertad (Vol,10.nº 1).

Fernández, I. De Vicente Abad, J. Estructuras escolares al servicio de la participación del alumnado. 2017, en Revista Convives nº Nº 7 La voz del alumnado.

García , L.; Heras, C. (2008) ¿Cómo pueden ayudar las familias a resolver los conflictos en los centros educativos? Aportaciones desde las técnicas de negociación y la mediación a la mejora de la convivencia. Madrid, CEAPA-MEC

Luna, F (2006), Repertorio de Buenas Prácticas. En Revista Cuadernos de Pedagogía, nº 359. Monográfico

Jares, X. R. (2001). Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid: Popular.

Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44 (2002) 79-92.

Rede Galega Educativa de Apoio ao alumnado LGBTIQ+ y la asociación Aliades (https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/28893).

Zaitegui, N. (2009): Convivencia positiva. Recuperado 8/02/2021. https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57745/NELIDACONPOS09.pdf/3bf7258b-75f9-4a41-9b45-46ea7320cd91

http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/educonvives. Estrátegia Gallega de Convivencia Escolar. http://programatei.com/programa-tei/

Observatorio Estatal de Convivencia Escolar: www.mepsy.es

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 4

Educação, Desenvolvimento e Processos Artísticos

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Perspetivas de professores do ensino básico e secundário acerca do processo de avaliação do desempenho docente

Teachers' perspectives about the process of evaluation of teacher performance

*Álvaro Rogério Fortunato Vaz (ORCID: 0000-0002-9965-309X), **Paula Marisa Fortunato Vaz (ORCID: 0000-0001-7678-6781),

*Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, **Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), Instituto Politécnico de Bragança.

Este trabalho foi apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05777/2020.

Autor de contacto: Paula Vaz: paulavaz@ipb.pt

Resumo

Este estudo teve como finalidade compreender como a avaliação do desempenho poderá estar a ser perspetivada pelos professores dos ensinos básico e secundário. Definiram-se três objetivos: a) perceber a perspetiva dos professores relativamente à existência da avaliação do desempenho docente; b) identificar os problemas que os professores apontam aos processos de avaliação do desempenho docente; c) recolher sugestões acerca do modo como a avaliação do desempenho docente deve ser efetuada. Realizou-se um estudo qualitativo, com recurso à entrevista semiestruturada, tendo participado 12 professores. O conteúdo resultante da transcrição das entrevistas, foi analisado recorrendo à análise do conteúdo. Foi possível concluir que: (1) a totalidade dos participantes manifestou-se favorável à existência de um sistema de avaliação; (2) os principais problemas apontados aos processos de avaliação são a burocracia e o facto de ser feita por pares, o que pode condicionar a isenção e o rigor; (3) as sugestões dadas pelos participantes apontam para a necessidade de a avaliação ser efectuada por equipas com ligação às faculdades, pelo coordenador de departamento e o órgão de gestão da escola, o diretor da escola, por observadores externos, ou ainda por professores com formação.

Palavras-chave: avaliação, professores, ensino básico, ensino secundário

Abstract

This study aimed to understand how performance assessment may be being viewed by teachers in primary and secondary education. Three objectives were defined: a) to understand the perspective of teachers regarding the existence of the assessment of teacher performance; b) identify the problems that teachers point to the processes of assessment teacher performance; c) collect suggestions about how the assessment of teaching performance should be carried out. A qualitative study was carried out, using semi-structured interviews, with 12 teachers participating. The content resulting from the transcription of the interviews was analyzed using content analysis. It was possible to conclude that: (1) all the participants were in favor of the existence of an evaluation system; (2) the main problems pointed out to the evaluation processes are bureaucracy and the fact that it is done by peers, which can affect exemption and rigor; (3) the suggestions given by the participants point to the need for the assessment to be carried out by teams linked to the faculties, by the department coordinator and the school's management body, the school principal, by external observers, or by teachers with formation.

Keywords: assessment, teacher, basic education, high school

A tentativa de encontrar uma definição única acerca de avaliação, capaz de a conceptualizar com rigor e exatidão e de forma sintética no universo de ideias que o termo encerra é, para além de uma tarefa destinada ao insucesso, uma tarefa com pouca razão de ser, uma vez que o conceito de avaliação depende do objeto de avaliação e do próprio objetivo. Hadji (1994) a propósito da questão "O que é avaliar?" afirma que a resposta será sempre inacabada e inexata. Para Leite et al., (2001) na avaliação nada é definitivo. A este conceito está associada a ideia de constante renovação e modificação, num sentido de permanente questionar, para melhorar. Assim, para este autor a avaliação é questionável, encerrando em si a perspetiva de também ela ser avaliada para ser melhorada.

Para Nevo (1995, p. 135) "a avaliação de professores é o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino". A avaliação do desempenho docente pode contemplar duas orientações distintas: a avaliação de tipo descritivo, de caráter unicamente formativo, visando a melhoria do desempenho; a avaliação do professor tendo em consideração uma decisão final, julgando-se, no final do processo, o mérito e o valor do desempenho do professor num determinado momento, espaço e realidade concreta. A avaliação deve estar relacionada com a autonomia, com a reflexão, com a aprendizagem permanente e, por fim, o professor deve estar recetivo à mudança visando o seu aperfeiçoamento profissional (Ferreira 2006).

Apesar de a avaliação do desempenho docente ser objeto de aceso debate, sobretudo nos últimos 14 anos, a verdade é que não se trata de algo que tenha surgido do nada na nossa história recente. Importa, pois, refletir um pouco sobre alguns dos principais marcos neste contexto.

Já no reinado de D. João VI, por proposta de Monteiro da Rocha, é defendido que o desempenho profissional dos professores ao longo da sua carreira seja vigiado com alguma frequência pela inspeção geral do ensino que já incluía referências concretas ao trabalho docente nos relatórios sobre as escolas do país (Carvalho, 2001). Este modelo de avaliação era uma avaliação que visava o controlo da atividade docente. A avaliação do professor não era feita pelo mérito, mas pelo cumprimento de metas – os programas – e pela conduta moral. Acresce que o professor não poderia ter qualquer tipo de contestação ao sistema político e ideológico e não poderia cometer erros muito graves na sua conduta profissional, nas suas componentes, moral, científica e pedagógica (Ferreira, 2006).

Mais tarde, na vigência da ditadura de Costa Cabral, o centralismo no ensino reforçou-se e a formação, nomeação, fiscalização e avaliação do corpo docente do Estado revelavam acima de tudo uma grande preocupação de "depuração" político-ideológica, sem grande amplitude nos campos da promoção de melhoria qualitativa do corpo docente (Ferreira, 2006).

Nos relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública, desde 1844 até 1859, reconhecia-se a necessidade de existir uma avaliação externa do desempenho dos professores, de modo a garantir as boas práticas e a escolha de bons professores habilitados em escolas normais (Alves, 2000).

Um decreto assinado pelo ministro Rodrigues Sampaio e pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Jaime Moniz, datado de 1873, que visava o controlo das atividades desenvolvidas pelos professores durante o ano letivo baseava este controlo num relatório anual a ser feito pelo professor em que se elencavam de, forma ordenada, as metodologias de ensino adotadas, o ponto da situação relativamente ao cumprimento dos programas, as dificuldades encontradas, o desempenho e os resultados dos alunos nas aprendizagens (Ramos do Ó, 2003, citado por Ferreira, 2006).

Ainda segundo Ferreira (2006) de finais do século XIX até à década de 30 do século XX, o relatório elaborado pelo professor e o livro de ponto passaram a constituir os principais instrumentos de avaliação docente. O livro de ponto, era fonte privilegiada de informação sobre a assiduidade do professor e do cumprimento escrupuloso dos programas, servia como instrumento de controlo diário por parte do reitor e diretor de classe do estabelecimento de ensino e em caso de queixas relativamente ao desempenho dos professores, por parte da inspeção central da instrução pública. Já o relatório elaborado pelo professor deveria conter, nomeadamente, planificação das suas aulas, as metodologias adotadas, referência ao rendimento escolar dos alunos e a atividades extracurriculares. Depois de redigido o documento seria analisado pelo diretor da classe e, posteriormente, pelo reitor que, por fim, o enviaria ao Diretor-Geral do ensino secundário (Ramos do Ó, 2003, citado por Ferreira, 2006).

Na Ditadura de Salazar, conhecida por Estado Novo, os professores não tiveram vida fácil e o Poder Político tudo fez para os controlar.

No início da década de 30, o então Ministro da Instrução Pública, Cordeiro Ramos, publicou uma circular e um Decreto-lei no sentido de definir critérios para distinguir os bons e os maus professores. Na circular, de 24 de Abril de 1931, era criado um boletim de classificação dos

serviços docentes e o professor era solicitado a emitir um parecer por escrito sobre o mesmo. Neste boletim constavam, entre outros, os seguintes parâmetros de avaliação: 2) caracterização geral das turmas entregues ao docente e planificação letiva e relatório das atividades desenvolvidas; 3) currículo vitae do professor; 4) apreciação global do desempenho do professor pelo diretor de classe, através da análise minuciosa do livro de ponto, das fichas de trabalho, dos instrumentos de avaliação, da assiduidade e pontualidade dos cadernos diários e das próprias aulas, estando prevista a sua assistência, entre outros elementos considerados relevantes para o efeito; 5) o parecer final do Reitor, versando sobre os mesmos elementos referidos no ponto anterior (Ferreira, 2006).

Com o fim do Estado Novo e o advento da Democracia, a avaliação de desempenho docente passou de uma fase de instrumentalização a uma fase de total liberdade, cabendo aos professores a autorregulação do seu desempenho (Alves, at al. 2003). Segundo Alves et al. (2018, p. 62) "De 1974 a 1986, a avaliação de desempenho docente foi praticamente inexistente". Neste contexto, e segundo Teodoro (2006), as metas estavam longe de ser estabelecidas e não havia critérios para avaliar o desempenho docente, sendo que o único requisito a cumprir era o respeito pelos ideais revolucionários de Abril.

O panorama do Estado Novo viria a ser alterado com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que retomou a questão da avaliação docente e à qual se associaram posteriormente outros documentos, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente em 1990 (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril), sendo que é a partir deste que a progressão na carreira passa a depender da avaliação (Alves, et al., 2018).

Segundo Alves et al. (2018) não obstante a existência de vários normativos legais após este período, a "grande alteração ao sistema de avaliação do desempenho docente foi introduzida pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que altera o Estatuto da Carreira Docente" (p. 62). No contexto deste Decreto-lei emergem como objetivos o aperfeiçoamento das práticas para a melhoria de resultados, a diferenciação de professores pelo mérito, devendo ser consideradas na sua avaliação as suas atividades, nas componentes pedagógica, de serviço distribuído, de participação/envolvimento na escola e na comunidade. Em 2008, o Decreto Regulamentar n.º 2, de 10 de janeiro e, mais recentemente, o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, introduziram alterações no que concerne à avaliação do desempenho docente. Estas emergem tendo por base a experiência com modelos anteriores, visando regular uma avaliação com uma

natureza externa para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de *Excelente,* sendo de natureza interna nos restantes escalões. A avaliação interna é realizada em todos os escalões e pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada do docente. A avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos (…).

Os modelos de avaliação que ao longo dos anos têm vindo a ser implementados pelo Ministério da Educação Português, foram motivo de fortes discussões e críticas. A tomada de consciência deste clima de conflitualidade no contexto escolar entre professores e entre estes e o Ministério da Educação, torna pertinente a abordagem desta temática, porquanto é de grande importância para a profissão docente.

Assim, realizou-se este estudo qualitativo, de caráter exploratório, que teve como finalidade compreender como a avaliação do desempenho poderá estar a ser perspetivada pelos professores dos ensinos básico e secundário. Assim definiram-se três objetivos: a) perceber a perspetiva dos professores relativamente à existência da avaliação do desempenho docente; b) identificar os problemas que os professores apontam aos processos de avaliação do desempenho docente; c) recolher sugestões acerca do modo como a avaliação do desempenho docente deve ser efetuada.

Método

Participantes

A seleção dos participantes não teve como pretensão constituir uma amostra representativa de uma determinada população ou universo, mas apenas ilustrar o entendimento de um conjunto de professores face à avaliação docente. Para tal, foram entrevistados 12 professores de três escolas secundárias da zona norte de Portugal, com idades que vão dos 27 aos 61 anos e tempo de serviços dos 2 aos 37 anos. Todos os participantes eram da área disciplinar de Educação Física e já tinham desempenhado papéis diferentes no processo de avaliação do desempenho docente

Instrumento

Neste estudo recorreu-se à entrevista semiestruturada (Ruquoy, 1997) como instrumento de recolha de dados. Esta é constituída por três questões relacionadas com a avaliação do desempenho docente.

Procedimento

Todos os participantes foram entrevistados com recurso a uma entrevista semiestruturada constituída por 3 questões relacionadas com a avaliação do desempenho docente. As entrevistas foram realizadas em ambiente calmo, livre de interferências, tendo sido objeto de gravação com recurso a um MP3, após autorização prévia e explícita dos participantes. As condições de anonimato e confidencialidade foram asseguradas, tendo-se atribuído um nome fictício a cada entrevistado.

Método de análise de dados

O conteúdo informativo resultante da transcrição das entrevistas foi analisado recorrendo a uma análise de conteúdo (Queirós & Graça, 2013; Vala, 1986) que teve por base os temas abordados na entrevista.

Discussão

Relativamente às entrevistas realizadas, tendo em conta os objetivos delineados, ainda que sem extrapolações, pois trata-se de um estudo exploratório, foi possível constatar o que a seguir se sintetiza.

No que respeita à existência da avaliação do desempenho docente, todos os participantes concordam que esta é necessária. Como se pode observar nas transcrições seguintes apresentadas como exemplo, os docentes justificam esta perspetiva, nomeadamente, com a necessidade de garantir que quem ensina o faz corretamente e no respeito pela política ministerial (ML), com preocupação e cuidado (CD1), a necessidade de uma progressão sustentada na avaliação (E2), e enquanto critério desta progressão (C3):

> "*A avaliação é indispensável, temos que garantir que as pessoas que estão a prestar serviço, que estão a educar, a ensinar o fazem corretamente e de acordo com a política estabelecida pelo ministério.*" (ML)
>
> "*É assim, eu acho que deve haver avaliação. Sem dúvida alguma, mais até em termos de progressão na carreira. Acho que o professor tem que progredir em função da sua avaliação.*" (E2)
>
> "*Eu acho que sim deve haver avaliação porque é uma maneira de garantir que as pessoas estão no processo de modo cuidadoso e preocupado, acho que deve haver avaliação em qualquer serviço.*" (CD1)
>
> "*Acho que deve haver avaliação, penso que nenhum profissional tem medo da avaliação tem que haver algum critério nas subidas de escalão.*" (C3)

O facto de todos os participantes concordarem que é necessário avaliar o desempenho docente vai ao encontro de outros estudo feitos neste campo, nomeadamente de Costa e Fialho (2012), Coelho (2013), Ferreira e Oliveira (2015), Serrano, (2015), Macedo (2016). Quando os participantes consideram que a avaliação do seu desempenho deve existir pois é necessário garantir que quem ensina o faz corretamente, com preocupação e cuidado, respeitando a política emanada pelo ministério, parece emergir daqui a questão da necessidade de avaliar para controlo de qualidade do ensino, situação que surge por exemplo também no estudo de Borges (2009).

Relativamente à identificação dos problemas que os professores apontam aos processos de avaliação do desempenho docente, foi possível perceber que as discordâncias apresentadas são comuns à maioria dos professores. Assim, a maioria dos docentes mostrou o seu descontentamento com o facto de se tratar de um processo burocrático, como se pode perceber por exemplo pelas transcrições de ESP1 e de CD1.

> "*Muita burocracia. Ficamos muito tempo concentrados em burocracias em vez de nos concentrarmos naquilo que é mesmo importante que são os alunos.*" (ESP1)
> "*Acho que está extremamente burocratizada pois é enorme a quantidade de fichas que temos que preencher.*" (CD1)

A burocracia enquanto problema é referida também noutros estudos, nomeadamente em Coelho (2011) e também em Costa e Fialho (2012) que referem mesmo a necessidade de promover a diminuição da ênfase burocrática.

A maioria dos professores mencionou ainda as questões da afetividade, pelo facto de quem avalia ser colega de quem está a ser avaliado (C2; CD1; CDS2) o que na sua opinião influencia o processo de avaliação, podendo comprometer a isenção e rigor (CD1; M6; CDS2). Os excertos seguintes assim o ilustram:

> "*Não concordo com a avaliação feita por pares.*" (C2)
> "*A Avaliação dos pares pessoas que já se conhecem há muitos anos o que tem uma relação de amizade (...) o que acaba pode vir a distorcer a avaliação que é feita*" (CD1)
> "*Já senti o que é isso, já fui observar aulas de colegas, e quem sou eu para fazer esta tarefa? Há uma dificuldade enorme de isenção, por mais boa vontade que nós tenhamos.*" (M6)
> "*Não, porque sempre que temos uma avaliação que é realizada entre pares é um bocado complicado, porque nós ficamos numa situação em que somos avaliadores e avaliados também.*" (CDS2)

Quanto às sugestões acerca do modo como a avaliação do desempenho docente deve ser efetuada um docente defende a necessidade de criar equipas de avaliação com ligação às faculdades (ML):

> *"É preciso criar equipas de avaliação, essas equipas devem ter ligação às faculdades de ensino, porque são eles traçam as linhas de orientação da formação dos novos professores."* (ML)

Foi também assinalado que deve ser o coordenador de departamento e o órgão de gestão da escola (E1), o diretor da escola (C1) e há docentes que referem que deve ser realizada por observadores externos (C1) e por professores com formação (CD1). Tais perspetivas são veiculadas nas transcrições seguintes.

> *"Eu penso que a coordenadora de departamento e o órgão de gestão da escola têm uma ideia perfeita extremamente avalizada ou extremamente competente para conseguir avaliar os professores dessa escola ou desse departamento sem ser preciso ver aulas, sem 300 000 papéis. Acho que era o processo simples."* (E1)
> *"Tenho dois pontos de vista: ou pelo diretor ou por elementos estranho a escola."* (C1)
> *"Ser simples, quer dizer ir aos pontos essenciais, as pessoas devem ter formação nessa área, os professores que estão a avaliar têm que ter formação porque há métodos e processos que passam ao lado daqueles, da maior parte dos professores que não estão habituados a fazer avaliação."* (CD1)

A questão da formação emerge também no estudo de Costa e Fialho (2012) quando referem que a falta de formação específica é um dos fatores que comprometem o processo de avaliação do desempenho docente. Costa e Fialho (2012) referem a propósito da questão da formação, a necessidade de incentivar a frequência de formação específica relacionada com a avaliação do desempenho docente, sobretudo por parte dos avaliadores. Também Coelho (2013) aborda a formação dos professores avaliadores que neste estudo surgem enquanto limitação no processo de avaliação. Segundo Casanova (2009) a formação especializada, por parte de quem está a avaliar, ou a sua ausência, influencia o processo avaliativo positivamente ou negativamente. Contudo, é de referir, que ela está já consagrada no processo de avaliação do desempenho docente sendo um requisito para os avaliadores externos.

Considerações finais

Relativamente ao primeiro objetivo - perceber a perspetiva dos professores relativamente à existência da avaliação do desempenho docente - a totalidade dos inquiridos manifestou-se

favorável à existência de um sistema de avaliação. Os participantes consideram, mais concretamente, que a avaliação do seu desempenho deve existir pois é necessário garantir que quem ensina o faz corretamente, com preocupação e cuidado, respeitando a política emanada pelo ministério. Referem ainda a necessidade de uma progressão sustentada na avaliação e, portanto, da avaliação enquanto critério desta progressão.

Quanto ao segundo objetivo - identificar os problemas que os professores apontam aos processos de avaliação do desempenho docente - os principais problemas que os professores apontam a estes processos são: a burocracia e o facto de a avaliação ser feita por pares, pois consideram que deste modo pode influenciar o processo de avaliação, prejudicar a isenção e o rigor.

No que concerne ao terceiro objetivo - recolher sugestões acerca do modo como a avaliação do desempenho docente deve ser efetuada - as sugestões foram no sentido de que a avaliação deve ser efectuada por equipas com ligação às faculdades, pelo coordenador de departamento e o órgão de gestão da escola, o diretor da escola, por observadores externos, ou ainda por professores com formação. De referir que, ainda que o estudo não estivesse veiculado a um modelo de avaliação em concreto, algumas destas situações já estão contempladas no Decreto-Lei em vigor.

Não obstante a impossibilidade de generalizar estes resultados (esse não era, aliás, um objetivo estabelecido à priori) este estudo pode contribuir para o debate em torno deste tema tão complexo e sensível, por dar a conhecer a perspetiva de professores acerca de um processo que, sobretudo nos últimos anos, tem gerado tanta controvérsia e que diz respeito a algo que influencia diretamente a “vida” dos professores e também, indiretamente, dos seus alunos.

Referências

Alves, J. (2000). *O Professor e a ação reflexiva*. Edições ASA.

Alves, L. A., Amado, C., Candeias, A., Fernandes, R., Pintassilgo, & J., , A. (2003). V encontro ibérico de história da educação. Alma azul.

Alves, M. P., Cunha, P., Lourenço, A. A., & Monteiro, A. P. (2018). Perceção dos professores sobre a avaliação do desempenho docente. *Revista Portuguesa de Educação, 31*(1), (61-78).

Borges. N. N. F. M. (2009). *Avaliação de desempenho docente: A perspetiva de professores de educação física*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto].

Carvalho, A., Diogo, F. (2001). Projeto Educativo. 4.º ed. Ed. Afrontamento.

Casanova, M. P. (2009). Perfil do Avaliador no Contexto da Avaliação do Desempenho Docente. In B. Jorge (Ed.), *Ensino, Qualidade e Formação de Professores* (319-326). Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Coelho, A. C. (2011). *Avaliação do desempenho docente: A realidade no 1.º ciclo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. http://hdl.handle.net/10316/17769.

Coelho, M. (2013). *Avaliação de desempenho: Efeitos no desenvolvimento*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa].

Costa, L., & Fialho, I. (2012). Avaliação do desempenho docente: perceção dos professores sobre o último modelo de ADA e os seus efeitos nas práticas docentes (Um estudo de caso). In O. Magalhães & A. Folque (Eds.), *I Jornadas de Investigação em Educação* (pp. 195-216). Departamento de Pedagogia e Educação da universidade de Évora.

Ferreira, C. (2006). Avaliação do desempenho docente: expectativas dos professores. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense]. Repositório da Universidade Portucalense. http://hdl.handle.net/11328/183.

Ferreira, C. A., & Oliveira, C. (2015). Auto-avaliação docente e melhoria das práticas pedagógicas: perceções de professores portugueses. *Estudos em Avaliação Educacional*, *26* (63), 806-836.

Hadji, C. (1994). *A avaliação: Regras do jogo*. Porto: Porto Editora.

Leite, C., Pacheco, J., Moreira, E., Terraseca, M., Carvalho, A., Jordão, A. (2001). *Avaliar a Avaliação*. Edições Asa.

Macedo, M. (2016). Avaliação do desempenho docente enquanto orientadora do desenvolvimento profissional. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. http://hdl.handle.net/10400.11/3950

Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Pergamon.

Queirós, P., & Graça, A. (2013). A Análise de Conteúdo no âmbito da investigação qualitativa. In CIFI2D (Ed.), *Investigação Qualitativa em Desporto V.II.* FADEUP.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (84-116). Gradiva.

Serrano, N. (2015). Perceção dos professores face à avaliação e face ao modelo de avaliação do desempenho docente. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. http://hdl.handle.net/10400.11/2806

Teodoro, A. (2006). Entrevista in Jornal a Página da Educação p. 35-37.

Vala, J. (1986). A analise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Socias* (101-128). Edições Afrontamento.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Percepción de las familias sobre la Inspección Educativa

Families perception about the Educational Inspection

Andrea Carme Doural García (https://orcid.org/0000-0001-9071-790X), Iris Estévez (https://orcid.org/0000-0003-2821-5663), Mercedes González-Sanmamed (https://orcid.org/0000-0002-3410-6810)
Departamento de Pedagogía y Didáctica. Universidade da Coruña

Autora de correspondencia: Andrea Carme Doural García, andrea.doural@udc.es

Resumen

La Inspección Educativa constituye el nexo entre los centros escolares y la administración, por lo que su figura resulta imprescindible para el buen funcionamiento de la organización del sistema educativo. Una de las principales actividades que desarrollan los inspectores e inspectoras es la atención y asesoramiento a las familias, por lo que, las relaciones que establezcan con ellas se erigen como un interesante y pertinente objeto de investigación. En esta línea se enmarca este estudio, cuyo objetivo es conocer las valoraciones, creencias y concepciones de las familias en torno al desempeño profesional del inspector, de manera que se pueda hacer un análisis preliminar sobre sus reflexiones. Tras ofrecer una breve contextualización teórica, se reflejarán los datos cualitativos derivados de nuestro estudio que se llevó a cabo mediante un "focus group" o entrevista grupal a madres y padres que pertenecían al Consejo Escolar del centro de referencia. Después de la realización de un análisis de contenido sobre la información recabada, se extrajeron los resultados del estudio. e entre ellos destacar la necesidad de que el acceso a la figura del inspector sea rápida y sencilla y de que este actúe de una manera eficaz y resolutiva. Las familias presumen necesario que esta figura ejerza como mediadora en conflictos que surjan en la comunidad escolar, además de vigilar el cumplimiento de los deberes y el respeto a los derechos de toda la comunidad educativa y que se involucren en los centros de manera activa, teniendo en cuenta la realidad y casuística de cada centro.

Palabras clave: inspección educativa, relación familia-escuela, calidad educativa.

Abstract

The Educational Inspectorate constitutes the link between schools and the administration, so its figure is essential for the proper functioning of the organization of the educational system. One of the main activities carried out by the inspectors is the attention and advice to the families, therefore, the relationships that they establish with them become an interesting and pertinent object of investigation. This study is framed in this line, the objective of which is to know the evaluations, beliefs and conceptions of the families regarding the professional performance of the inspector, so that a preliminary analysis of their reflections can be made. After offering a brief theoretical contextualization, the qualitative data derived from our study that was carried out through a "focus group" or group interview with mothers and fathers who belonged to the School Council of the reference school will be reflected. After conducting a content analysis on the information collected, the results of the study were extracted, among them highlighting the need for access to the figure of the inspector to be quick and easy and to act in an effective and decisive manner. Families presume it necessary for this figure to act as a mediator in conflicts that arise in the school community, in addition to monitoring the fulfilment of duties and respect for the rights of the entire educational community and to be actively involved in the schools, taking take into account the reality and casuistry of each school.

Keywords: educational inspection, family-school relationship, educational quality.

En España, las Administraciones educativas, a través de los funcionarios públicos pertenecientes al Cuerpo de Inspectores de Educación y al extinguido Cuerpo de Inspectores al servicio de la Administración educativa, se encargan de ejercer la inspección educativa (art. 152, LOMLOE). Las funciones que se les encomiendan, de acuerdo con el art. 151 de la LOMLOE, se podrían resumir en: supervisión del funcionamiento de los centros educativos, la práctica docente, función directiva y colaborar en su mejora continua; participar en la evaluación del sistema y de sus elementos; velar por el cumplimiento de leyes y reglamentos; asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa; emitir informes y orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento que favorezcan la convivencia y la resolución de conflictos.

Para cumplir las funciones de la inspección educativa los inspectores tendrán que cumplir las atribuciones establecidas por el art. 153 de la misma ley y actuar siguiendo los principios de actuación siguientes: respetando los derechos fundamentales y los valores democráticos y ejerciendo con profesionalidad, imparcialidad y transparencia (art. 153 bis, LOMLOE).

La Inspección Educativa, debido a la naturaleza de su trabajo, se sitúa entre los centros escolares y la administración, por lo que su figura resulta imprescindible para el buen funcionamiento de la organización del sistema educativo. Las relaciones con las familias adquieren gran relevancia dentro del desempeño de su labor, de ahí a que su análisis se presente como un interesante y pertinente objeto de investigación. En este contexto se enmarca este estudio, cuyos objetivos son: (a) Conocer las valoraciones, creencias y concepciones de las familias en torno al desempeño profesional del inspector y (b) Distinguir aspectos significativos que puedan perfeccionar la actuación de los inspectores, derivando en la mejora de la calidad del sistema educativo.

El asesoramiento como función de la inspección

Dentro de las funciones anteriormente expuestas, toma especial relevancia y relación con el colectivo implicado en este estudio la siguiente: *f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.*

De acuerdo con Madonar (2006), la tensión entre control y asesoramiento ha prevalecido a lo largo de la historia de la Inspección y continúa siendo un asunto relevante en las nuevas concepciones pedagógicas. En los orígenes de la Inspección (Enseñanza Primaria en 1849, Enseñanza Media en 1938 y Formación Profesional en 1980) se encuentra principalmente la

función de control, con la correspondiente carga administrativa, lo que condiciona su evolución, su profesionalización y su imagen social (Viñao, 1999; Mayorga, 1999; Vera, 2014). Dicha función es una constante en las sucesivas normativas de la inspección y es clave para conferirle su peculiaridad y razón de existir (Viñao, 1999). Es necesario que el Estado ejerza la función para garantizar el cumplimiento de los derechos y deberes en educación y ello redunda en la equidad y la igualdad de oportunidades (Madonar, 2006). Por otro lado, los intentos de que la inspección se convirtiese en un órgano de asesoramiento a los centros comenzaron en 1887, al asignarles a los inspectores la tarea de ofrecer conferencias pedagógicas destinadas a maestros. Esta tarea fue reforzada en el período de la II República y se consolida en la normativa con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 resaltando y potenciando (al menos de manera teórica), las funciones de índole técnico-pedagógico de colaboración, información, asesoramiento, orientación y evaluación (Viñao, 1999).

Para disminuir la tensión entre control y asesoramiento e incluso complementarlos, Madonar (2006) considera que es necesario situar la perspectiva de la práctica supervisora en el desarrollo de los centros, del profesorado y en la mejora del aprendizaje del alumnado. Aunque es consciente de que, debido a la constante ocupación de la Inspección en tareas administrativas, el desarrollo de la función de asesoramiento va a depender en mayor medida de las actitudes personales más que de un modelo. Según Antúnez (2009), el asesoramiento es una tarea deseada por todos los miembros de la comunidad educativa, aunque en la práctica es poco frecuente debido a la escasez de inspectores y de que se les encomiendan todo tipo de encargos, a menudo improvisados y de forma repentina.

Vázquez-Cano (2017) define el asesoramiento como un proceso de ayuda en el que, por medio de la interacción, se busca la solución o la mejora de un problema o una necesidad existente. Asimismo, debe contribuir al progreso del desarrollo de la supervisión y a la evaluación, a parte de lograr una modificación, para su perfeccionamiento, de los elementos con una valoración negativa (Vázquez-Cano, 2017).

Por otra parte, la información se puede considerar como un elemento que forma parte del proceso de asesoramiento. En este sentido, los inspectores poseen información relevante y actualizada sobre el estado del sistema educativo. Además, su conocimiento de los centros docentes y de la normativa hace que puedan proveer de información a todos los sectores de la comunidad: familias, profesorado, alumnado, personal docente, entre otros (Vázquez-Cano, 2017).

Así mismo, la Inspección Educativa debe mediar en situaciones de conflicto, pues los inspectores conocen el modelo curricular general y la legislación que regula los derechos y deberes de todos los miembros da comunidad educativa, así como los principios que rigen el centro educativo. Esto les permite tener la autoridad legal y moral suficiente para contribuir a objetivar los conflictos y proponer soluciones (Moratalla Isasi, 2017).

Investigaciones sobre las relaciones entre familia e inspección

En este apartado se señalan los resultados de dos investigaciones que tratan la relación entre las familias y la inspección: Caamacho (2019) y Salgado (2009).

Salgado (2009) durante el curso 2006/2007 indagó sobre el conocimiento que las familias tenían sobre la inspección, la frecuencia de sus interacciones, su naturaleza y accesibilidad, a través de 488 cuestionarios. Entre ellos, el 14% no sabía que había un Servicio provincial de Inspección. Del 86% que manifestaba conocer su existencia un 19% desconocía que cada centro educativo dispone de un inspector de referencia responsable de atender sus problemáticas. Entre los padres participantes, el 68,85% nunca tuvieron relación con la Inspección. El principal motivo que originaron las relaciones "inspectores → padres" fue su condición de representantes de las AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos). Por otro lado, la razón mayoritaria de que los padres acudiesen a la inspección (44, 19%) fue para "pedir información, asesoramiento y orientación". Seguido de "denunciar problemas con profesor(es)" (13,95%). En cuanto a la valoración de la accesibilidad de los inspectores, el colectivo que manifiesta tener más impedimento son los padres (un 17, 62% respondió que le resultaba difícil o muy difícil).

Camacho Prats (2019), dentro de una investigación que englobaba a diversos colectivos del entorno escolar, realizó entrevistas a diez padres de alumnos y 19 cuestionarios. Los padres, madres y tutores legales manifiestan una visión positiva de modo unánime como figura que garantiza el cumplimento de las leyes y que velan por los derechos de sus hijos. Afirman que los inspectores les ofrecen ayuda y asesoramiento, y son capaces de mediar en conflictos que afectan a sus hijos en los centros docentes. Estas concepciones se basan fundamentalmente en las visitas que ellos como progenitores han realizado a las sedes de Inspección y no tanto en las visitas del inspector en el centro educativo.

Metodología

El método que fue implementado en esta investigación es de corte cualitativo y se basó en la realización de un "focus group", también llamado "grupo de discusión" o "entrevista de grupo". El denominador común de este diseño consiste en reunir a un grupo de personas para indagar acerca

de actitudes y reacciones frente un tema (por ejemplo, un producto, un concepto o una situación problemática). Para esto se sucedieron las siguientes fases: reclutamiento de los participantes, moderación y confección del informe (Juan y Roussos, 2010).

Previo a la entrevista, requerimos a los participantes que cubriesen una breve ficha inicial en la que les preguntamos si pertenecían (o no) al ANPA del centro, edades y número de hijos, nivel de estudios (y si estos estaban relacionados con la educación) y si conocían al inspector del centro al que acuden sus hijos. Seguidamente, la entrevista, de carácter semiestructurado, comprendió una batería de 10 preguntas, agrupadas en cuatro bloques temáticos: experiencia personal (conocimiento de la figura del inspector a partir de sus vivencias personales); funciones del inspector (creencias en torno a dichas funciones y valoración sobre la trascendencia de estas); relaciones de la inspección con la comunidad educativa (indagando sobre la idea que tienen de la relación de los inspectores con la dirección de los centros, profesorado, estudiantes y las propias familias) y propuestas de mejora (reflexiones sobre cómo desde la inspección se podría contribuir al progreso de los centros educativos). Al terminar las preguntas predefinidas se les brindó la oportunidad de aportar otros aspectos relevantes que no se hubiesen recogido hasta el momento.

Resultados

La entrevista grupal fue realizada a cuatro madres y un padre (todos ellos pertenecientes al Consejo Escolar). Cuatro de los entrevistados pertenecen al ANPA del centro. Cada uno tiene entre 1 y 3 hijos/as, de edades comprendidas entre los 4 y los 11 años. El 80% de los entrevistados cuenta con estudios universitarios, mientras que el 20% restante ha cursado, meramente, la secundaria. Entre los 5 entrevistados/as solamente se incluye una madre cuya profesión está relacionada con la enseñanza. Con respecto a la cuestión de si "conocen al inspector/a del centro", todos contestan negativamente. A pesar de esto, la entrevista nos posibilitó un acercamiento a la visión que las familias tienen sobre la inspección que reflejamos a continuación.

Experiencia personal

Como ya hemos señalado, las familias entrevistadas, a pesar de formar parte del Consejo Escolar, no han tenido contacto directo con el inspector, aunque afirman que en algunas reuniones sí que se aludió a su figura en diversos momentos, uno de ellos fue ante la existencia de un problema entre alumnos. En ese caso se barajaba que el conflicto pudiese considerarse como acoso escolar y en ese caso se derivaría a inspección. Lo describen como "una figura administrativa que está por encima de los colegios tanto públicos como privados" y creen que es "una figura necesaria porque necesitamos que haya un nexo entre el colegio y cualquier otra entidad". A estas familias les

gustaría que fuese una figura más próxima y visible, e incluso que debería darse a conocer y presentarse ante el Consejo Escolar a principios de curso.

De su pasado como estudiantes no recuerdan haber conocido al inspector, uno de los entrevistados manifiesta que "ni siquiera sabía que existía". Una madre vaticina que, al igual que la sociedad ha evolucionado, los inspectores y sus funciones también por lo que ahora la inspección se ve inmersa en más asuntos al aumentar la problemática derivada del aumento de la importancia que se le brinda a la educación. Con lo que respecta a sus hijos (que se encuentran cursando Educación Infantil y Primaria) afirman que desconocen la existencia del inspector/a.

Funciones del inspector

Se les preguntó a los entrevistados cuáles pensaban que eran las funciones de la inspección, las cuales no se alejan de las emanadas por la legislación. En resumen, creen que el inspector es mediador o juez de cualquier conflicto, que vigila el cumplimiento de la normativa, que actúa cuando esa normativa de alguna manera no se cumple y que vela para que se satisfagan las necesidades tanto de estudiantes, familias y profesores de manera que habría que acudir a él en el caso de que estas no se complazcan. Por otra parte, una de las entrevistadas cree que, si no hay problemas, el inspector desarrolla simplemente un trabajo de control.

Al realizar la cuestión acerca de lo que creen que el inspector debería realizar se reitera la idea de que debe de hacer de intermediario en cualquier conflicto además de que debería vigilar el cumplimiento de todas las normas, derechos y deberes de los miembros de la comunidad escolar velando por la igualdad de todos ellos. También creen que el inspector debe verificar que las instalaciones de los centros educativos sean adecuadas, incluyendo el mobiliario o la higiene del comedor, por ejemplo.

Otro de los aspectos que señalan es la supervisión de que el profesorado disponga de medios suficientes y que sus horarios sean coherentes. En cuanto a la vigilancia de la práctica docente, una entrevistada se muestra dubitativa explicando que la muestra de una observación puntual no sería significativa sobre lo que acontece durante todo el curso.

Asimismo, aluden a la idea de que el inspector es una figura que desempeña su labor desde su despacho, más que en los centros educativos ("No creo que el inspector ande por los colegios"), y a la burocratización de la profesión: "Yo creo que su papel está bien definido pero que su actuación se limita demasiado al papel".

Relaciones con la comunidad educativa

En primer lugar, se les pidió que valorasen la relación de la Inspección Educativa con las familias. Dos de las entrevistadas adjetivan esta relación como inexistente, así mismo, consideran que "hay gente que ni siquiera sabe que existe". Por otra parte, también destaca la idea de que al inspector/a solo se acude o se conoce cuando ante la existencia de problemas. En el hipotético caso de verse en la necesidad de tener que contactar con el inspector/a lo ideal es que sea una figura accesible.

Con respecto a la relación entre inspección y dirección, algunos entrevistados la imaginan como tensa basándose en que "de alguna manera el inspector también está supervisando al director y al equipo directivo". Al contrario, también surge la idea de que esa relación sea muy estrecha y que el director actúe como nexo entre el inspector y la comunidad educativa. Dos de las entrevistadas coinciden en que esta relación depende en mayor medida de la persona concreta que desempeñe en cargo o del tiempo que lleve en el puesto.

Otra de las entrevistadas cree que el director debe ser colaborador del inspector, pero que también debe ser inspeccionado: "El director asume una responsabilidad por la que le recae mayor vigilancia, por tanto, creo que la Inspección Educativa también debe realizar una inspección a los directores, de manera aleatoria y sin avisar para poder detectar anomalías".

Respecto a la relación entre inspección y profesorado aflora el pensamiento generalizado de que la relación es prácticamente inexistente. Asimismo, una de las entrevistadas señala a los directores/as como punto intermedio entre inspección y profesorado. También surge la idea del desconocimiento sobre con que periodicidad el inspector visita un centro o como se da a conocer a la comunidad educativa.

Acerca de las percepciones sobre la relación entre inspector y estudiantes abunda la idea de que el alumnado no tiene ninguna relación con el inspector, en los niveles que cursan sus hijos (infantil y primaria).

Propuestas de mejora

Por último, recopilamos las ideas que nos ofrecen las familias entrevistadas sobre cómo el inspector podría mejorar el sistema educativo y la calidad de la educación. Una de las entrevistadas cree que éste no se debería pasar por alto ninguna vulneración de derechos, entre que los que señala el acoso escolar. Tiene que ser riguroso sobre todo con las instalaciones de los centros y su estado de conservación. También considera que en el caso de encontrarse anomalías que no pueda

solucionar el propio inspector sería necesario que se transmitiese al órgano competente para solucionarlo.

Los entrevistados hacen énfasis en que el inspector ayudaría muchísimo a los centros si se involucra de manera activa en ellos y conoce verdaderamente la realidad de lo que se inspecciona, viendo sus necesidades reales. Otra de sus peticiones fue que velase por la seguridad de la comunidad educativa, vigilando el funcionamiento de los autobuses, por ejemplo.

Los resultados muestran que los participantes del estudio enfatizan la necesidad de que la figura del inspector vele porque exista un sistema efectivo de enseñanza, analizando diversos aspectos como la cantidad de deberes exigida o la necesidad de apoyo externo fuera del horario escolar, supervisando también los métodos de enseñanza y materiales, como los libros de texto.

Discusión

Como conclusión, intentaremos dar respuesta a los objetivos planteados inicialmente: conocer las percepciones de las familias sobre el desempeño del inspector/a y distinguir los aspectos que puedan mejorar su actuación en los centros.

Con respecto al primero, las familias creen que el inspector vigila el cumplimiento de la normativa y que interviene cuando esta no se cumple. También hacen referencia a la idea de burocratización de la profesión y de trabajo en el despacho, creen que a pesar de que su papel y funciones están bien definidas la ejecución se realiza de manera teórica, es decir, revisando documentación.

En cuanto a las relaciones con la dirección, las ideas varían: desde relaciones tensas, debido a su función de supervisión hasta estrecha, al tratarse del nexo entre inspector y profesorado o inspector y familias. Las familias coinciden en la creencia de que los profesores no tiene un trato directo con los profesores y en que su relación es nula porque no tuvieron ningún problema por el que tuviesen que acudir a el.

En relación al segundo objetivo, para las familias lo ideal es que la figura del inspector sea accesible en caso de necesitarlo y de que debe actuar como mediador en cualquier conflicto, vigilando el cumplimiento de la legislación y actuando en caso de que existiese cualquiera vulneración de derechos o incumplimiento de deberes. Hacen hincapié en que se compruebe que el proceso de enseñanza-aprendizaje se esté realizando y se supervise todos los aspectos que lo conciernen (instalaciones, profesorado, metodologías, materiales…). También sería importante

que se involucrase en el día a día y realidad de los centros y que su figura fuese más próxima y visible.

A partir de estos resultados, junto a otros obtenidos de investigaciones previas como las señaladas en el primer epígrafe de este trabajo (Salgado, 2009; Camacho, 2019) se podrán diseñar propuestas que integren la perspectiva de las familias para la mejora de la praxis profesional de la inspección educativa.

Referencias

Antúnez Marcos, S. (2009). La Inspección Educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación escolar. Avances En Supervisión Educativa, (10). Recuperado a partir de https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/350

Camacho Prats, A. (2019). La Inspección Educativa vista desde la escuela. *Aula*, *25*, 105-115. https://doi.org/10.14201/aula201925105115

Juan, S. y Roussos, A. (2010). El focus groups como técnica de investigación cualitativa. Documento de Trabajo N° 256, Universidad de Belgrano. Disponible en: http://www.ub.edu.ar/ investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

Madonar Pardinilla, M. J. (2006). Inspección y asesoramiento: el difícil equilibrio entre el control y la colaboración. Avances En *Supervisión Educativa*, (2). Recuperado a partir de https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/201

Mayorga Manrique, A. (1999). La Inspección en el nivel de la Educación Primaria. Proceso histórico. *Revista de Educación, 320*, 11-38.

Moratalla Isasi, S. (2017). La Inspección Educativa: Funciones y Atribuciones. En Vázquez-Cano, E. (coord.). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos* (pp. 155-173). Madrid: UNED.

Vázquez Cano, E. (2017). *La inspección y supervisión de los centros educativos*. Editorial UNED.

Vera, J.M. (2014). Supervisión e Inspección a través del tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, *441*, 63-66

Viñao Frago, A. (1999). La Inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión. *Revista Bordón, 51*(3), 251-263.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Las funciones de la Inspección Educativa desde la visión de la dirección escolar

The functions of the Educational Inspection from the vision of the school management

Andrea Carme Doural García* (https://orcid.org/0000-0001-9071-790X), Eduardo Rafael Rodríguez Machado* (https://orcid.org/0000-0003-2870-8396), Emilio Joaquín Veiga Río **(https://orcid.org/0000-0002-8765-0967)

*Universidade da Coruña **Universidade de Santiago de Compostela

Autora de correspondencia: Andrea Carme Doural García, Andrea.doural@udc.es

Resumen

Los inspectores e inspectoras son responsables de la supervisión, control y asesoramiento a la comunidad educativa en los centros de enseñanza no universitarios. De todos los colectivos con los que colabora, toma especial relevancia la figura del director que, como persona que ostenta la representación del centro, se configura como contacto de referencia del inspector con el que forja una relación más estrecha. En este estudio, a partir de la perspectiva del director sobre la Inspección Educativa, se describen las actuaciones de un inspector y se identifican los elementos de mejora en sus acciones que redunden en el aumento de la calidad del sistema. A través de un enfoque metodológico cualitativo, usando como instrumento la entrevista semiestructurada, se realizó un estudio de caso de un director en ejercicio, con 21 años de experiencia profesional en el puesto. La información extraída de la entrevista se agrupó y analizó según su temática, distinguiendo las categorías de desempeño laboral, interacciones y expectativas. En la primera categoría se resumen las contribuciones del director relativas a su propio desempeño profesional cotidiano y su visión sobre las funciones inspectoras. En la segunda, se reflejan las características de la relación del director con el inspector y sus creencias acerca de las relaciones que establece con la comunidad educativa y, en la tercera, se señalan las ideas concretas ofrecidas por el director para que los inspectores mejoren sus actuaciones en los centros, lo que influirá significativamente en la calidad de la educación.

Palabras clave: inspección educativa; calidad educativa; dirección de centros.

Abstract

The inspectors are responsible for the supervision, control and advice to the educational community in non-university educational schools. Of all the groups with which it collaborates, the figure of the director takes on special relevance. The director, as the person who represents the school, is configured as the reference contact of the inspector with whom he forges a closer relationship. In this study, from the perspective of the director on the Educational Inspection, we will try to describe the actions of an inspector and identify elements of improvement in their actions that result in an increase in the quality of the system. Through a qualitative methodological approach, using the semi-structured interview as an instrument, we carried out a case study of a practicing director with 21 years of professional experience in the position. The information extracted from the interview was grouped and analysed according to different themes, distinguishing the categories of job performance, interactions and expectations. The first category summarizes the contributions of the director related to his own daily professional performance and his vision of the inspection functions. In the second, the characteristics of the director's relationship with the inspector and his beliefs about the relationships he establishes with the educational community are reflected and, in the third, the specific ideas offered by the director are indicated so that the inspectors improve their actions in the schools, which will significantly influence the quality of education.

Keywords: educational inspection; educational quality; management of centers.

Los inspectores e inspectoras de educación se configuran como profesionales de referencia para el correcto funcionamiento de los centros educativos, cualquiera que sea su tipología. En cada una de las instituciones educativas, la figura que ostenta su representación es el director, siendo, por tanto, el máximo responsable de su operatividad. En este contexto, nuestro estudio busca indagar sobre las concepciones que la dirección escolar tiene sobre la inspección, partiendo de la perspectiva de que entre ambas figuras se producen interacciones intensas y continuas dentro de la esfera del centro educativo (Andrés Rubia, 2014).

Específicamente, hemos definido los siguientes objetivos de esta investigación: a) Indagar sobre la perspectiva de un director sobre las funciones de la inspección educativa y la relación director-inspector, así como su visión sobre las relaciones que establece el inspector con la comunidad educativa; y b) Identificar posibles elementos relevantes para el incremento de la calidad en la actuación de la Inspección respecto a los centros educativos.

La inspección y dirección de los centros como responsables de la calidad educativa

En diversos estudios sobre educación (como por ejemplo *"How the world's best performing schools systems come out on top"* realizado por McKinsey & Company en 2007 como cita Arévalo, 2017) se destaca la importancia de la dirección de los centros escolares para alcanzar los mejores niveles de logro educativo de un país. Esto se debe a que su actuación tiene relación directa en la mayoría de las variables que influyen en el rendimiento de los alumnos: liderazgo pedagógico, dirección con autoridad pedagógica reconocida, capacidad de promover un buen funcionamiento del centro; coordinación pedagógica del profesorado; implicación de las familias y buen clima escolar (Arévalo, 2017). Así mismo, la inspección, en base a lo emanado por la legislación española actual, "se convierte en un elemento fundamental de los poderes públicos, como encargado de velar por la mejora del sistema educativo, como garante de los derechos de la comunidad educativa, y en concreto con su intervención sobre los dos elementos que van indisolublemente unidos, calidad y equidad de la enseñanza" (Tébar, 2017, p.4). Por todo esto, podemos decir que la inspección y dirección de los centros son figuras con responsabilidad directa en la calidad educativa.

Para analizar las actuaciones de la inspección educativa, es conveniente partir de la base legislativa. Las funciones inspectoras están recogidas en el art. 151 de la LOMCE (ley que se encontraba vigente a la hora de realizar el estudio). Éstas se resumen en: la supervisión y control de los centros educativos y sus programas; supervisión de la práctica docente y de la función directiva; evaluación; velar por el cumplimiento de leyes y reglamentos; asesorar a los distintos

sectores de la comunidad educativa sobre sus derechos y deberes y emitir informes. A mayores, la última de las funciones "h) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias" posibilita que al inspector/a se le puedan encomendar una gran variedad de tareas a mayores de las ya especificadas en la normativa.

A la hora de llevarlas a cabo, los inspectores difieren en los modos de entender su función, sobre todo a partir de su formación previa y de su trayectoria profesional. Es decir, tiene una gran relevancia la huella personal y la experiencia acumulada. Teniendo en cuenta que (al igual que sucede en los centros educativos), resultan insuficientes las reuniones para unificar actuaciones y consensuar criterios, en ocasiones, se generan disonancias que provocan que en las implementaciones se apliquen criterios dispares y lo que uno puede dar por bueno, para otro puede ser insuficiente (Andrés Rubia, 2014).

La relación dirección-inspección

Los inspectores/as, como actores educativos, interactúan en gran medida con la dirección de los centros. Esto provoca que la figura y la imagen del inspector, sea conocida casi siempre a través del filtro de la dirección escolar, teniendo como consecuencia que la visión de la inspección entre el profesorado dependa de la propia percepción del inspector y de como les trasladen la información (Andrés Rubia, 2014). De todas formas, los directores se muestran significativamente más satisfechos en sus relaciones con sus inspectores que los demás colectivos (en torno al 65% manifiestan que están bastante o muy satisfechos) (Salgado, 2009).

Según Salgado (2009), la perspectiva de los directores sobre los inspectores se resume en que los ven como profesionales expertos en la normativa del sistema educativo, como asesores y agentes de apoyo externo al centro. Por otra parte, Camacho (2014) explica que los directores reconocen el poder controlador y autoridad jerárquica de los inspectores, pero no les otorgan el pertinente valor cualitativo a sus funciones encaminadas a la mejora de la enseñanza (Camacho, 2014).

Antúnez y Silva (2020) analizan las tesis defendidas entre 2008 y 2019 sobre la inspección educativa en nuestro país (Galicia, 2016 o Peréz-Varela, 2017; por ejemplo) y sintetizan las consideraciones en relación con las tareas de inspección orientadas al asesoramiento y desarrollo profesional de directores/as. Las conclusiones que obtienen son que ambos grupos manifiestan una actitud muy positiva hacia proporcionar y recibir asesoría en relación con la gestión escolar en todos sus ámbitos, especialmente en el académico. Además, esta ayuda e interacción recíproca se

señala como condición para la mejora de un desempeño profesional compartido y eficiente, aunque no siempre se lleve a cabo por falta de tiempo, debido principalmente a la realización de tareas burocráticas (que frustran a ambas partes).

Según Salgado (2009), los asuntos que más relaciones originaron entre inspectores y directores fueron: "solicitar información sobre los aspectos relacionados con el funcionamiento del centro" y "pedir o reclamar datos o documentos". Concretamente las consultas giraron en torno a asuntos administrativos (admisión de alumnos, matrícula, libros de escolaridad, previsión de enseñanzas…) o de recursos humanos, haciendo referencia a todo el personal del centro (absentismo, sustituciones, horarios, cupo del profesorado, cumplimiento de las obligaciones…).

La mayoría de los directores señalan el teléfono como medio de comunicación que más emplean para relacionarse con la inspección (Silva, 2008; Salgado, 2009) con una frecuencia media de una vez cada 15 días. El hecho de que la mayoría de las comunicaciones se realicen por teléfono significa, por un lado, que no tienen entidad suficiente para que quede constancia de ellas por escrito y, por otro, que se les da un carácter urgente (Salgado, 2009).

La visita de la inspección

La visita de los inspectores/as al centro educativo se configura como una de sus tareas más conocidas. Si bien es cierto que tanto los inspectores como los directores otorgan mucha importancia a la visita al aula, ésta no suele ser habitual. En relación con esto, uno de los directores hace énfasis en criticar el desconocimiento de la realidad de los centros por parte de los inspectores y solicitan un mayor énfasis pedagógico en las visitas (Camacho, 2014).

En esta línea, Silva (2008) califica la presencia de la Inspección en las escuelas como muy débil, al menos en lo que atañe a la función de apoyo técnico-pedagógico. Resulta difícil que exista una real y efectiva implicación en los ámbitos del centro, cuando las visitas del inspector a las escuelas son menos de tres al año. Los propios inspectores argumentaron que, por la cantidad de requerimientos que tienen, muchas veces no desarrollan sus actividades de la mejor manera. La presencia de los inspectores en el momento adecuado permite una mayor pertinencia y adecuación de las actividades que realiza. Al conocer el proceso, de forma directa, puede ayudar a una mejor toma de decisiones y a promover la realización de ajustes en caso necesario, así como a una mejor valoración de si las acciones implementadas o las sugerencias realizadas avanzan de acuerdo con lo planificado. Vivir en el terreno la realidad de cada escuela, enriquece la visión y ofrece mejores

bases para sugerir ajustes y orientaciones, así como a estimar la pertinencia de numerosas actividades que se transmiten o promueven desde la Administración. (Silva, 2008).

En la investigación realizada por Salgado (2009) los directores afirmaron que las visitas de inspección les resultaron de gran ayuda (M=3,74, en una escala de Likert cuyos valores se encontraban entre el 1 y el 5).

Metodología

El enfoque metodológico de esta investigación es de carácter cualitativo, es decir, su orientación se centra en analizar casos concretos en su propio contexto y en base a las impresiones de las personas que participan en él y las particularidades que pueda presentar (Flick, 2004). Así, a través del proceso de investigación se busca alcanzar la comprensión de las relaciones complejas entre todo lo que existe en ese marco específico (Stake, 1998). El modo de proceder es inductivo y el propio investigador toma contacto directo con la realidad con el objetivo de comprenderla (Quintanilla et *al.*, 2019).

La investigación se desarrolló siguiendo las fases propuestas por Rodríguez, Gil y García (1999). Por tanto, el primer paso fue la fase preparatoria en la que se realizó la planificación general y la revisión de la literatura para configurar el marco teórico. En la fase de trabajo de campo se realizó una entrevista, la cual fue registrada a través de una grabadora de audio para facilitar su posterior trascripción. Al informante se le envió la transcripción para que pudiera revisar la exactitud y adecuación del material (Stake, 1998). En la fase analítica se acometió la reducción de datos; la disposición y transformación de estos para la obtención de resultados y verificación de conclusiones. Por último, en la fase informativa se presentan y difunden los resultados (Rodríguez, Gil y García, 1999).

En el estudio de caso se trabajó con un director en ejercicio que disponía de una experiencia docente de 34 años como maestro en la especialidad de Educación Física y con 21 años de experiencia en el equipo directivo (1 año como secretario y 20 como director). Los criterios para escoger al participante se basaron en la accesibilidad y en la relevancia para el propio estudio (muestreo juicio experto) (Quintanilla et *al.*, 2019).

Para el desarrollo del estudio el instrumento utilizado fue una entrevista (de tipo semiestructurado) (Kvale, 2011), elaborada a partir de una revisión bibliográfica y legislativa, que quedó configurada en 19 preguntas. En el encabezado se incluyó una ficha en donde se recogían,

de manera sintetizada, los datos profesionales del participante. La entrevista se estructuró en cinco bloques:

- Experiencia personal en la labor de dirección: en la que se incluyeron preguntas relacionadas con sus motivaciones para acceder al puesto, la descripción de su rutina, los aspectos más y menos satisfactorios de su trabajo, etc.
- Realidad de la inspección: desarrollando cuestiones que trataban sobre el trabajo cotidiano del inspector (asuntos por los que recurre al inspector, aspectos relacionados con las visitas al centro y percepción sobre las finalidades de la inspección educativa).
- Funciones de la inspección: tomando como base las funciones emanadas por el artículo 151 de la LOMCE se indagó sobre cómo se desarrollaban las funciones encomendadas a los inspectores según la legislación. Se dedicó una pregunta a cada una de las funciones, indagando acerca de la valoración de la función y de cómo se desarrollaba en el centro.
- Relaciones con el inspector: con este bloque se pretendía conocer como es la relación director-inspector y su percepción acerca de las interacciones del director con los distintos miembros de la comunidad educativa (tanto a nivel general como en relación con el centro que dirige).
- Propuestas de mejora: sintetizando sus ideas acerca de las acciones que deberían emprender los inspectores para dar un buen servicio a los centros.

Resultados

A partir de las preguntas de la entrevista se agruparon las respuestas en función de las temáticas abordadas, estableciendo las siguientes categorías:

- Desempeño laboral: Este apartado se divide en dos partes. En la primera se resumen las aportaciones relacionadas con su desempeño cotidiano y en la segunda el análisis efectuado de las funciones inspectoras.
- Vínculos con otros colectivos: Se reflejan las características de la relación del director con el inspector y sus creencias acerca de las interacciones que establece con la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias y otros agentes sociales).
- Ideas para el cambio: Recogiendo las aportaciones ofrecidas por el director para que los inspectores mejoren sus actuaciones en los centros y esto afecte positivamente a la calidad de la educación.

Desempeño laboral

El día a día del director.

Cabe señalar que el informante ha indicado que sus inicios como director se deben a la designación directa por la inspección educativa de zona. Inicialmente lo concibió como un reto personal pero después lo vio como una oportunidad de conocer el funcionamiento de un centro educativo desde otra perspectiva y poder así analizar los problemas desde las dos visiones: docente y administrativa. Su día a día se presenta con incertezas acerca de lo que puede suceder en el propio centro, las peticiones de la administración o las problemáticas de familias y alumnado.

Los aspectos principales por los que el inspector acude al centro educativo son el control y gestión de los recursos personales, el seguimiento del proyecto E-Dixgal, el funcionamiento de la biblioteca y para entrevistarse con el director sobre el funcionamiento general del centro.

Las funciones del inspector bajo la mirada del director

-Supervisión y control del funcionamiento de los centros educativos: El director entrevistado observa muchas carencias en el desarrollo de esta función en su centro. Considera que el cariz de esta tarea debe ser más práctico que teórico, por ejemplo, interviniendo en las programaciones didácticas del profesorado.

- Supervisión de la práctica docente y la función directiva: Considera que está limitada a las evaluaciones de las memorias anuales del centro y del proyecto de dirección (cada cuatro cursos). Considera que esta función debería realizarse mediante sesiones de trabajo conjuntas entre los docentes, la dirección y la propia inspección educativa.

- Participación en la evaluación: Esta función se desarrolla a través de evaluaciones diagnósticas externas que, según el punto de vista del director, ofrecen poca información, ya que, están descontextualizadas de la realidad del centro escolar.

- Velar por el cumplimiento de reglamentos y leyes: No tiene especial relevancia porque a nivel práctico este control recae en muchas ocasiones sobre la dirección del centro.

- Velar por el cumplimiento y valores destinados a fomentar la igualdad entre hombres y mujeres: Este aspecto queda reducido al nombramiento de la comisión de convivencia en el seno de Consejo Escolar que, según el art. 6 del Decreto 8/2015 recoge ésta entre sus funciones, pero que realmente cuentan con pocos recursos para desarrollarla.

- El asesoramiento, orientación e información: Apenas existe, a excepción de la convocatoria de renovación parcial de los Consejos Escolares, aunque sería muy importante, por ejemplo, acercar a los ciudadanos al conocimiento de sus derechos y obligaciones.

- Emitir los informes solicitados o derivados del conocimiento de la realidad: Estos informes si que se realizan porque son necesarios, por ejemplo, como paso previo a la consecución de recursos para el centro escolar. Desde su perspectiva, fallaría la segunda parte, es decir, valorar positiva o negativamente los resultados del centro como vía previa para obtener la mejora en el desarrollo del centro escolar.

- Otros tipos de funciones "que les sean atribuidas por las administraciones, dentro de sus competencias". La considera inexistente porque la carga de funciones asignadas a la inspección provoca que no se lleguen a cumplir la mayor parte de ellas.

Vínculos con otros colectivos que conforman la comunidad escolar

En las visitas del inspector al centro, normalmente se entrevista con el director, la orientadora y el jefe de estudios. Es raro que lo haga con el profesorado, a excepción de si está desarrollando un proyecto en particular. El director acude al inspector, normalmente, para consultarle aspectos normativos relativos al funcionamiento del centro, para pedir autorización para desenvolver algún proyecto o para solicitar recursos personales o materiales.

Matiza que el inspector no conoce las realidades e inquietudes actuales de los estudiantes, añadiendo que los inspectores atienden más las reclamaciones de las familias que las de los centros. En ocasiones, estos aspectos pueden producir una alta insatisfacción entre el profesorado y, a veces, también con las direcciones aunque considera que concretamente en su caso, la relación con la inspección siempre fue fluida y cordial.

Ideas para el cambio: hacia la mejora de la inspección

A mayores de las aportaciones desmenuzadas en cada una de las funciones, el director entrevistado hace hincapié en que los inspectores deberían recordar sus años como directores. De esta manera podrán desarrollar de mejor menera el proceso de asesoramiento e impulsar los proyectos propios de cada centro escolar, apoyando siempre las demandas de recursos personales y materiales.

Discusión y conclusiones

En conclusión, el director entrevistado tiene una buena relación y trato directo con el inspector. Sin embargo, cree que el inspector no conoce las necesidades de los estudiantes, aunque

sí que atiende de manera satisfactoria a las familias cuando acuden a él (hecho que, en ocasiones, puede ser interpretado como un trato de preferencia hacia ellas). Tampoco se relaciona con los docentes de manera habitual. Por todo esto, el director reclama más cercanía de la inspección (sobre todo con el profesorado) y el desempeño de acciones concretas como, por ejemplo, revisar más profundamente las programaciones didácticas y que la supervisión docente y directiva se realice mediante sesiones de trabajo conjuntas (docentes, dirección y la propia inspección). También ve la necesidad de que la tarea de informar a los sectores de la comunidad en el ejercicio de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones se desarrolle en mayor medida.

El testimonio del director apoya la idea de que la mejora de la inspección comenzaría por replantear las actuaciones de las visitas a los centros, aspecto reiterado en la bibliografía consultada. Además, puede acontecer que la tarea que desempeña la inspección proceda de una visión restrictiva de la realidad de la vida escolar, reducida a la revisión de los documentos escritos. En eso consiste una gran parte del proceso burocratizador: la realidad se ciñe a su representación, a través de planes, proyectos y programaciones (Andrés Rubia, 2014).

A mayores, coincidiendo con datos extraídos de investigaciones previas, los directores reclaman mayor formación pedagógica universitaria para los inspectores, solvencia profesional y experiencia. Estos tres elementos contribuirán a que los miembros del centro puedan confiar en sus sugerencias y orientaciones, y que las acciones que se implementen tengan un soporte sólido (Camacho, 2014; Silva, 2008).

Otro aspecto que se demanda es la reducción del número de centros asignados a los inspectores como medida para facilitar una mayor eficacia y eficiencia en el desarrollo de su trabajo y posibilitaría un asesoramiento más frecuente y adecuado. Los directores consideran que la falta de tiempo influye en la poca implicación de los inspectores en los centros, debido sobre todo, a la cantidad de actividades de orden administrativo que tiene que desarrollar (Camacho, 2014; Silva, 2008).

Por otra parte, algunos directores señalan la hipótesis de que se esté infravalorando la inspección y sacando poco provecho de ella como institución y, en particular, de los inspectores como agentes de mejora de la calidad educativa por carecer de un apropiado planteamiento centrado en la mejora sustantiva de la calidad educativa en los centros docentes (Camacho, 2014).

Referencias bibliográficas

Andrés Rubia, F. (2014). De la inspección educativa, ¿qué esperamos? Una aportación. *Fórum Aragón*, núm. 12, pp. 68-71.

Arévalo Jiménez, J. J. (2017). La supervisión y evaluación de la función docente y directiva. En Vázquez-Cano, E. (coord.). *La inspección y supervisión de los centros educativos*, 255-274

Camacho, A. (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos* (Tesis doctoral). Recuperado de http://tdx. cat/bitstream/handle/10803/134797/ACP_TESI. pdf.

Decreto 8/2015, de 8 de enero*, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar.*

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Galicia (2016) en Antúnez, S. y Silva, P. (2020). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. *Avances En Supervisión Educativa*, (33). DOI: https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.688

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata.

Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE).

Peréz-Varela (2017) en Antúnez, S. y Silva, P. (2020). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. *Avances En Supervisión Educativa*, (33). DOI: https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.688

Quintanilla Cobián, L.; García-Gallego, C.; Rodríguez-Fernández, R.; Fontes de Gracia, S. e Sarriá Sánchez, E. (2019). *Fundamentos de Investigación en Psicología. Diseños y estrategias.* Madrid: UNED.

Salgado López, J. I. (2009). *Funcións da inspección aspectos curriculares e de desenvolvemento profesional na Comunidade Autónoma de Galiza* (tesis doctoral). Universidade de Santiago de Compostela.

Silva García, P. (2008). La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de casos. *Avances En Supervisión Educativa*, (9). Recuperado a partir de https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/333

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Tébar, F. (2017). Mejorar la calidad de la inspección educativa. *Supervisión 21, revista de educación e inspección,* 44, 1-19.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Validade de construto de uma medida breve dos interesses vocacionais: I. Ensino secundário

Construct validity of a brief measure of vocational interests: I. Secondary education

José Tomás da Silva* (https://orcid.org/0000-0002-9995-8221), Maria Paula Paixão** (https://orcid.org/0000-0002-3373-8461), José Pacheco Miguel*** (https://orcid.org/0000-0002-9498-3444)

* Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais (CES), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação ** Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenções Cognitivo-Comportamentais (CINEICC) *** Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Correspondência relativa a este artículo: José Tomás da Silva, jtsilva@fpce.uc.pt

Resumo

O modelo hexagonal (circular) de J. Holland, geralmente conhecido como modelo RIASEC, é o paradigma dominante na avaliação dos interesses vocacionais. Os principais instrumentos de avaliação dos interesses usam-no como esquema organizativo e interpretativo das respostas dos clientes aos respetivos itens. Neste estudo examina-se a validade de construto do modelo RIASEC para organizar as respostas obtidas com uma medida breve (42 itens; títulos de ocupações profissionais) dos interesses vocacionais, desenvolvida no âmbito da teoria sociocognitiva de carreira. Uma amostra de alunos do ensino secundário (n = 440), de ambos os sexos, produziu os dados que foram submetidos a procedimentos analíticos exploratórios e confirmatórios para examinar a plausibilidade modelo circumplexo (e.g., teste de aleatorização, análise fatorial confirmatória e escalonamento multidimensional) e para outras análises psicométricas relevantes. Os resultados sugerem um apoio medíocre do modelo estrutural proposto, embora as medidas nas dimensões avaliadas se revelem boas a nível da fiabilidade (consistência interna). As implicações teóricas e práticas dos resultados são discutidas e sugerem-se ideias para futuras investigações neste domínio.

Palavras-chave: interesses vocacionais, modelo circumplexo, validade estrutural

Abstract

J. Holland's hexagonal (circular) model, commonly known as the RIASEC model, is the dominant paradigm in the assessment of vocational interests. The main instruments for assessing interests use it as an organizational and interpretive scheme for client's responses to the concerned items. This study examines the construct validity of the RIASEC model as an acceptable method to organize the responses obtained with a brief measure (42 items; occupational titles) of vocational interests, developed within the scope of the socio-cognitive career theory. A sample of secondary school students (n = 440), of both sexes, produced data that were subjected to exploratory and confirmatory analytical procedures (e.g., randomization test, confirmatory factor analysis and multidimensional scaling) to examine the circumplex model plausibility and for other relevant psychometric analyses. The results suggest a mediocre support for the proposed structural model, although the measures of the dimensions evaluated have been shown to be good in terms of reliability (internal consistency). The theoretical and practical implications of the results are discussed and ideas for future investigations in this field are suggested.

Keywords: vocational interests, circumplex model, structural validity

Os interesses são importantes determinantes do comportamento e do desenvolvimento vocacional e, como tal, têm constituído a pedra angular da psicologia vocacional e das práticas do aconselhamento de carreira desde os primeiros anos do século vinte (Betsworth & Fouad, 1997; Savickas & Spokane, 1999). Os interesses vocacionais, para os objetivos deste trabalho, são definidos como padrões de agrados, desagrados e indiferenças em relação a atividades e ocupações relevantes para a carreira profissional (Lent, Brown & Hackett, 1994, p. 88).

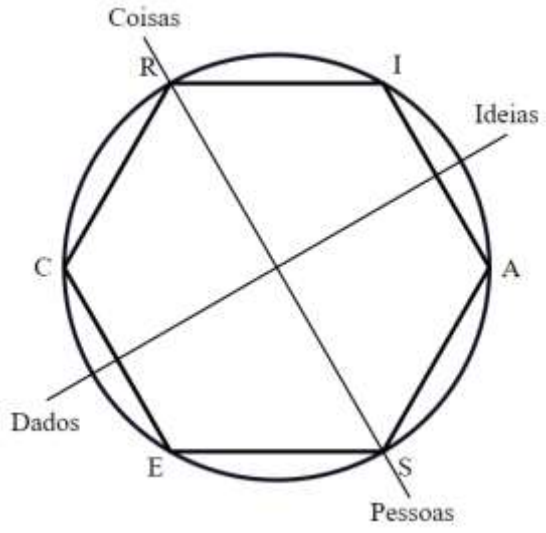
Os psicólogos vocacionais ao longo de quase um século de contínua teorização e medição dos interesses vocacionais construíram vários modelos estruturais dos interesses vocacionais (e.g., Darcy & Tracey, 2007; Rounds & Day, 1999). Para Rounds & Day (1999), os modelos estruturais dos interesses são relevantes por várias razões. Desde logo, do ponto de vista pragmático, é certamente melhor ter instrumentos que agrupam os estímulos vocacionais (e.g., atividades, títulos profissionais) de uma forma coerente (e.g., interesses realistas ou práticos) do que não dispor de qualquer esquema organizativo desses elementos. Por outro lado, os estudos estruturais são essenciais para as teorias de ajustamento pessoa-ambiente. Em geral, estas teorias alegam que um bom emparelhamento das caraterísticas de individualidade com as especificidades dos ambientes profissionais têm consequências adaptativas positivas (e.g., satisfação, persistência, realização) para os indivíduos (Holland, 1997). Obviamente, estas teorias dependem da existência de descrições fidedignas (i.e., modelos verosímeis), tanto dos tipos de personalidade como dos ambientes de trabalho. Ora, os estudos estruturais habilitam-nos a compreender melhor as relações entre as preferências dos clientes, uma vez que os gostos e aversões das pessoas tendem a seguir habitualmente padrões coerentes (e.g., pessoas altamente criativas, em regra, não tendem a gostar de tarefas rotineiras e estruturadas como as que caraterizam muitas atividades burocráticas). Finalmente, no contexto das sociedades altamente interdependentes da atualidade é comum, como a presente investigação comprova, existir interesse em transportar um instrumento de avaliação dos interesses vocacionais desenvolvido num contexto cultural específico para uma realidade cultural distinta da de origem. Neste caso, a questão estrutural assume uma pertinência especial, pois, não é adequado admitir-se que as medidas e as escalas de interesses podem ser aplicadas inter-culturalmente se distintos grupos consistentemente respondem com padrões diferentes às mesmas medidas (e.g., Rounds & Day, 1999).

Ao longo dos anos foram propostos vários modelos estruturais dos interesses vocacionais. Rounds e Day (1999), por exemplo, mencionam três tipos principais: dimensionais, classificatórios

e espaciais. Todavia, é inegável que o modelo atualmente mais referenciado na literatura é o modelo espacial de Holland (1997). Neste modelo os interesses podem ser categorizados em seis tipos abrangentes: Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional, habitualmente conhecidos pelo acrónimo RIASEC. Segundo Holland (1997) os seis tipos formam uma estrutura circular onde as relações entre eles podem ser ordenadas de acordo com um hexágono equilátero (ver Figura 1), ou seja, com as distâncias entre os tipos inversamente proporcionais às relações teóricas entre eles (i.e., onde os tipos com maior proximidade no perímetro do círculo têm mais em comum do que com os tipos que estão mais afastados deles).

Figura 1

Modelo circular RIASEC de Holland



Originalmente, Guttman (1954) denominou estes arranjos circulares de relações entre construtos, como estruturas circumplexas. Há duas variações principais de estruturas circumplexas, o arranjo circular geral, ou modelo de ordem circular (correspondendo a uma ordem circular mais flexível) e o modelo de configuração mais estrito de espaçamento igual (modelo *circulant*). A concetualização de Holland exemplifica o modelo mais estrito (*circulant*), ao estipular um espaçamento igual entre os tipos no perímetro da circunferência (i.e., os tipos ocupam posições com um espaçamento de 60º). Nos anos oitenta, Prediger (1982), mostrou que as relações entre os interesses do modelo de Holland podem ser adequadamente representados por duas dimensões

ortogonais (ver Figura 1) fundamentais: Coisas/Pessoas (Realista versus Social) e Dados/Ideias (Convencional-Empreendedor versus Investigador-Artístico).

A questão a respeito da estrutura dos tipos RIASEC é importante porque constitui a base em que assentam as interpretações que se efetuam a partir dos scores RIASEC (Lent, Tracey, Brown, Soresi, & Nota, 2006). Holland (1997), por exemplo, argumentou que para além da existência de seis tipos de interesses e de uma certa ordem tipológica é possível, ainda, formular certas hipóteses relativas à estabilidade e previsibilidade dos interesses. Estas hipóteses decorrem igualmente das caraterísticas estruturais do modelo dos interesses (Darcy & Tracey, 2007). A validade destas hipóteses, por exemplo, clientes com códigos de três letras mais coerentes (e.g., RIA) devem demonstrar interesses e histórias vocacionais mais estáveis por causa da sua maior harmonia tipológica, dependem consideravelmente da validade da estrutura circumplexa do modelo.

Vários estudos meta-analíticos, particularmente, com amostras dos EUA mostram que o modelo de ordem circular tem recebido mais apoio que o modelo mais estrito (*circulant*) dos interesses (e.g., Rounds & Tracey, 1993; Tracey & Sodano, 2013). Estudos com amostras internacionais, por usa vez, têm mostrado maior dificuldade em replicar a estrutura circular RIASEC padrão e, em particular, em validar as hipóteses relacionais mais estritas do modelo *circulant* dos interesses vocacionais (Glosenberg, Tracey, Behrend, Blustein, & Foster, 2019).

Neste estudo temos por objetivo examinar a validade estrutural de um questionário curto de interesses vocacionais baseado no modelo de Holland, procurando assim colmatar a lacuna de informação que atualmente existe em Portugal sobre esta importante questão.

Método

Amostra

Nesta investigação participaram 440 alunos que frequentavam os dois últimos anos do ensino secundário (11º, n = 233, 53% e 12º anos de escolaridade, n = 207, 47%) em estabelecimentos do ensino público da região centro de Portugal continental (Aveiro: n = 145; Castelo Branco: n = 50; Coimbra: n = 81; Viseu: n = 164). A maioria dos participantes é do sexo feminino (n = 239, 54%) e com média de 17.04 anos (DP = 1.02). Fez-se uma amostragem de conveniência (por quotas) e a participação no estudo foi estritamente voluntária e anónima.

Procedimento

A recolha dos dados foi feita por questionário no âmbito de uma investigação prévia de Leitão, Paixão, & Silva (2007). Apenas foram incluídos no estudo participantes devidamente autorizados pelos pais e/ou encarregados de educação. O estudo foi planeado e executado de acordo com os princípios éticos e profissionais do Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) e do Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação.

Instrumentos

Inventário de Interesses sc-42

Trata-se da versão para a língua Portuguesa de uma medida dos interesses vocacionais desenvolvida originalmente por Lent, Brown, Nota, & Soresi (2003), no âmbito dos estudos de validação intercultural do modelo de escolha da teoria sociocognitiva de carreira. Os interesses foram inventariados solicitando aos participantes que avaliassem em que medida pensavam que gostariam ou não gostariam das atividades de trabalho que as pessoas realizam em cada uma das profissões apresentadas (0 "Nenhum interesse"; 9 "Muito interesse"). Os estímulos usados no inventário são títulos de profissões organizados de acordo com o modelo de Holland (1997). No total há 42 itens, ou títulos profissionais; sete para cada um dos seis tipos de Holland: Realista (R; "Bombeiro/a", "Eletricista"), Investigador (I; "Bióloga/o", "Químico/a"), Artístico (A; "Poeta/Poetisa", "Ator/Atriz"), Social (S; "Sociólogo/a", "Conselheiro/a Matrimonial"), Empreendedor (E; "Gestor/a de Restaurante", "Vendedor/a Imobiliário"), Convencional (C; "Contabilista"; "Caixa Bancário/a").

Uma versão em língua inglesa, incluindo os itens de interesses anteriormente referidos e um conjunto mais alargado de outras variáveis de construtos sociocognitivos da carreira (e.g., expetativas de autoeficácia, resultado, objetivos), foi usada por Lent et al. (2003) numa amostra de alunos italianos do ensino secundário. Os autores obtiveram valores de consistência interna para as diversas subescalas oscilando entre .80 e .94. Finalmente, Lent, Paixão, Silva, & Leitão (2010), nos mesmos dados usados neste estudo, obtiveram estimativas adequadas de fiabilidade (consistência interna) para os seis tipos de interesses vocacionais de Holland (R: .86; I: .90; A: .90; S: .90; E: .91; C: ..96) e correlações teoricamente consistentes dos interesses vocacionais com outros construtos do modelo sociocognitivo de carreira.

Resultados

A matriz de correlações, as médias e os desvios-padrão para as seis variáveis da tipologia da personalidade vocacional e dos ambientes profissionais de Holland (1997) encontra-se na Tabela 1. O

exame da matriz mostra que as correlações entre os seis tipos não reproduzem perfeitamente o padrão "circulant" (modelo hexagonal) proposto por Holland (1997). A Tabela 1 revela várias infrações ao padrão teórico esperado, não obstante as médias das correlações (*z*-Fisher) dos tipos adjacentes, alternados e opostos estarem ordenadas de forma teoricamente consistente (.524 > .463 > .357, respetivamente).

Tabela 1

Matriz de correlações (Pearson), médias (M) e desvios padrão (DP) para os tipos RIASEC

	M	*DP*	R	I	A	S	E	C
Realista (R)	2.29	1.81	1.00					
Investigador (I)	3.72	2.32	.396	1.00				
Artístico (A)	2.70	2.22	.355	.291	1.00			
Social (S)	2.45	1.98	.428	.508	.524	1.00		
Empreendedor (E)	2.37	2.12	.538	.272	.432	.599	1.00	
Convencional (C)	2.08	2.14	.442	.317	.365	.595	.773	1.00

Nota: $n = 440$; r's $\geq .231$, p's $\leq .001$ (teste bilateral)

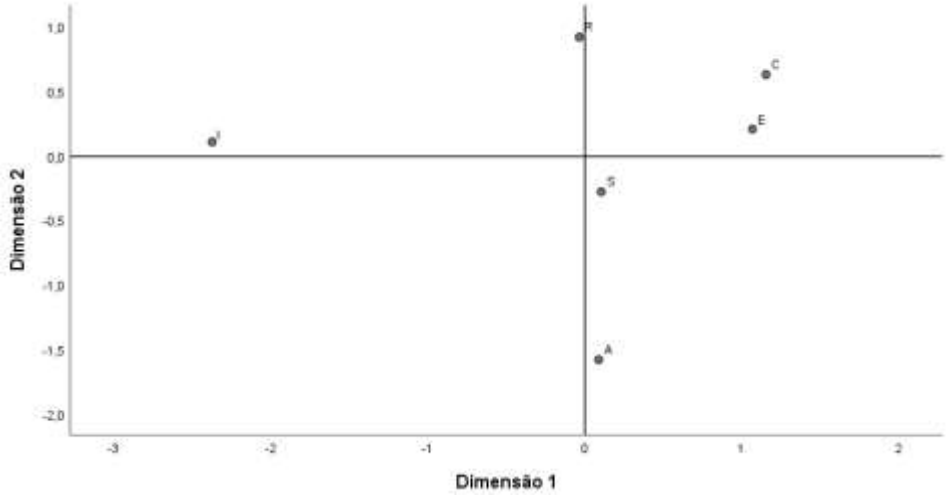
Análise de escalonamento multidimensional

A análise de escalonamento multidimensional (MDS) consiste num conjunto de técnicas estatísticas que podem usar-se para modelar (descrever) a estrutura dimensional que subjaz a um conjunto de objetos ou estímulos (Kruskal & Wish, 1978). A MDS procura determinar o grau em que os objetos ou estímulos (e.g., os seis tipos RIASEC) são semelhantes/dissemelhantes entre si. Tecnicamente a MDS representa os estímulos em *n* dimensões do espaço multidimensional, com a maioria dos investigadores optando, como é o caso presente, por considerar apenas duas dimensões. Efetuou-se uma análise MDS clássica, não métrica (apropriada para medidas de tipo ordinal), aplicando o procedimento ALSCAL à matriz de *proximidades* dos estímulos. A avaliação da qualidade do ajustamento do modelo foi efetuada com base nos valores de *S-Stress*, *Stress* e do *Quadrado da Correlação* (RSQ). Para os dois primeiros índices valores próximos de zero representam um melhor grau de ajustamento. Em particular valores de *Stress* abaixo de .10 são desejados, enquanto valores acima de .20 suscitam dúvidas acerca do ajustamento do modelo (Giguère, 2007). O RSQ, por sua vez, indica a quantidade da variância dos dados que é considerada pelo modelo MDS (valores de $R^2 \geq .60$ revelam um ajustamento adequado).

O valor dos índices de *Stress* revelaram-se adequados (*S-Stress* = .0183 e *Stress* = .0180). O valor do RSQ para a relação entre as distâncias Euclidianas e os dados brutos é .998, revelando uma relação de tipo linear quase perfeita. Apesar do elevado nível de concordância para os três índices de ajustamento, como se vê no mapa perceptual (Figura 2), a localização espacial dos tipos RIASEC reproduz mediocremente o modelo hexagonal (circular) esperado.

Figura 2

Mapa perceptual dos tipos de interesses vocacionais para a solução do modelo MDS clássico



Teste de Aleatorização/Permutação e Análise Fatorial Confirmatória

O teste de aleatorização de relações de ordens pressupostas (RTOHOR: *Randomization Test of Hypothesized Order Relations*) foi aplicado à matriz de correlações de Pearson da Tabela 1, tendo-se usado o programa desenvolvido por Terence J. Tracey (1997; RANDALL para *R*) para testar a plausibilidade do modelo circular estrito. Especificamente este procedimento testa a hipótese de que um modelo circumplexo perfeito assumindo tipos equidistantes e a ordem relativa entre os tipos (modelo *circulant*) representa os dados. Das 72 ordens únicas previstas para este modelo, 48 foram cumpridas pelos dados (foram ainda observados dois empates), resultando num valor-*p* estatisticamente significativo (p = .05). Todavia, o Índice de Correspondência (*Correspondence Index*, CI) obtido (CI = .36) é bastante inferior ao valor de referência de .70, geralmente usado na literatura (e.g., Glosenberg et al., 2019).

A AFC (IBM SPSS AMOS, versão 25) foi usada para testar o modelo circumplexo para os seis tipos de interesses vocacionais. Estruturalmente o modelo testado tem unicamente três

parâmetros que cabalmente explicam as correlações esperadas no modelo "circulant" de Holland (Jöreskog, 1974; Tracey, 2000). Por exemplo, pares adjacentes no modelo de Holland (e.g., A e S) estão a igual distância na circunferência (60º) e por isso as estimativas para as seis correlações deste tipo podem ser constrangidas a um único valor estimado. O método ML foi usado na estimação dos parâmetros e o grau de ajustamento foi efetuado através dos indicadores absolutos e relativos convencionais. Espera-se que modelos bem ajustados apresentem valores de qui-quadrado estatisticamente não significativos, todavia, habitualmente este teste possui elevado poder estatístico e, por isso, é usual recorrer-se a uma série de indicadores complementares (e.g., CFI, SRMR, RMSEA) para avaliar a qualidade global do modelo. Nos índices mencionados, um modelo considera-se aceitável quando o CFI ≥ .90, e a RMSEA e SRMR ≤ .10, e bom quando o CFI ≥ .95, SRMR ≤ .06 e RMSEA ≤ .08 (Hu e Bentler, 1998).

A análise revelou que o ajustamento aos dados, para o modelo basal, não era adequado, conforme pode concluir-se com base no valor de qui-quadrado obtido, χ^2 (12) = 158.2, $p < .001$, ou mesmo em qualquer um dos outros índices complementares de *fit* avaliados (CFI = .867; RMESA = .167), com excepção do SMRM = .069. A análise dos índices de modificação (IM) revelou que um nível assinalável deste desajuste global se devia à especificação incorreta da correlação entre os Tipos Empreendedor e Convencional. Tendo em conta essa observação, o modelo basal foi reespecificado revertendo-se a decisão inicial que restringia a correlação entre E e C a ser idêntica à de todos elementos adjacentes do modelo. O novo modelo, com mais um grau de liberdade que o precedente apresentou um grau de ajustamento superior ao anterior em todos índices de *fit* considerados: χ^2 (11) = 57.39, $p < .001$; CFI = .958; SRMR = .048; RMSEA = .098, IC90% [.07-.12]. Como os dois modelos anteriores estão aninhados pode testar-se a significância estatística da diferença dos dois qui-quadrados. Neste caso $\Delta\chi^2$ (1) = 100.8, $p < .001$, concluindo-se que o modelo reespecificado tem melhor ajustamento que o modelo basal. Enfim, apesar de alguns dos IM remanescentes apresentarem valores > 5, considerámos não haver justificação teórica para implementar essas modificações. Assim, ponderada a informação fornecida pelos vários índices de *fit* do modelo (re)especificado, julgamos ser mais prudente concluir, provisoriamente, que o ajustamento dos dados desta amostra ao modelo "circulant" de Holland (1997) revelou uma qualidade medíocre.

Discussão

Evidência sobre a validade estrutural de medidas dos interesses vocacionais é crucial para a sustentabilidade das interpretações e inferências que os psicólogos fazem acerca das preferências educativas e profissionais dos clientes. Na aldeia global em que nos movemos atualmente é frequente importarem-se medidas de diferenças individuais desenvolvidas numa dada cultura para outra totalmente diferente. Nesta situação comprovar que a medida se comporta de maneira idêntica à teoricamente esperada constitui um imperativo científico incontornável. Neste estudo procurou-se obter evidência empírica acerca da validade estrutural de uma medida curta dos interesses vocacionas, denominada sc-42, baseada no modelo circular de Holland (1997). Os resultados das análises, quer exploratórias, quer confirmatórias revelaram um nível de ajustamento medíocre do modelo circular aos dados da amostra de estudantes do ensino secundário Portugueses. Apesar do teste de aleatorização (Tracey, 1997), tenha atingido o nível de significância estatístico convencional ($p > .05$), o valor do CI observado na amostra é bastante inferior ao critério normativo recomendado. Este resultado, porém, não é inteiramente inesperado. Estudos empíricos (e.g., meta-análises) que examinaram a validade estrutural do modelo RIASEC em diferentes culturas, grupos étnicos e nacionalidades (e.g., Glosenberg, 2019; Rounds & Tracey, 1996) frequentemente mostraram um ajustamento mais pobre em amostras internacionais comparativamente ao obtido em amostras dos EUA. O mapa percetual produzido pela MDS permite visualizar os principais desvios dos dados ao modelo do hexágono equilátero (p. ex., R e S não são completamente opostos; C e E mostrando uma forte comunalidade). A AFC mostrou que a mediocridade do ajuste era parcialmente explicada por uma maior indiferenciação dos tipos C e E, uma vez que a estimação irrestrita desta correlação resultou em melhores índices de *fit*. A ocorrência deste tipo de anomalias não é uma novidade e a literatura alerta para a existência destes "hexágonos deformados" (Holland, 1997).

Em todo caso, os desajustamentos relativamente ao modelo teórico têm fortes implicações para a validade das interpretações que os psicólogos fazem acerca dos interesses vocacionais dos clientes e não podem ser ignorados. O presente estudo mostra que é necessária mais investigação sobre o inventário de interesses sc-42 usado neste trabalho. Em particular, sublinhamos a necessidade de produzir estímulos ocupacionais (itens) que diferenciem melhor os tipos convencional e empreendedor. Ademais, os resultados deste estudo mostraram a capital

importância das análises da validade estrutural para atestar o funcionamento psicometricamente adequado de um instrumento transplantado de uma cultura para outra diferente.

Referências

Betsworth, D. G., & Fouad, N. A. (1997). Vocational interests: A look at the past 70 years and a glance at the future. *The Career Development Quarterly, 46*, 23–47. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00689.x

Darcy, M. U. A., & Tracey, T. J. G. (2007). Circumplex structure of Holland's RIASEC Interests across gender and time. *Journal of Counseling Psychology, 54*, 17–31. https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.17

Glosenberg, A., Tracey, T. J. G., Behrend, T. S., Blustein, D. L., & Foster, L. L. (2019). Person-vocation fit across the world of work: Evaluating the generalizability of the circular model of vocational interests and social cognitive career theory across 74 countries. *Journal of Vocational Behavior, 112*, 92-108. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.01.002

Guttman, L. (1954). A new approach to factor analysis: The Radex. In P. F. Lazarsfeld (Ed.), *Mathematical thinking in the social sciences* (pp. 258-348). New York, NY: Free Press.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*, 424–453. https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424

Joreskög, K. G. (1974). Analyzing psychological data by structural analysis of covariance matrices. In D. H. Krantz, R. C. Atkinson, R. D. Luce, & P. Suppes (Eds.), *Contemporary developments in mathematical psychology* (Vol. 2, pp. 1-56). San Francisco: S. H. Freeman.

Kruskal, J. B. & Wish, M. (1978). *Multidimensional scaling*. Beverly Hills, CA: Sage.

Leitão, L. M., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2007). *Motivação dos jovens Portugueses para a formação em ciências e em tecnologia*. Conselho Nacional Educação (Estudos e Relatórios): Lisboa. https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/791-motivacao-dos-jovens-portugueses-para-a-formacao-em-ciencias-e-em-tecnologia

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79–122. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027

Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L., & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior, 62*, 101–118. https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00057-X

Lent, R. W., Paixão, M. P., Silva, J. T. d., & Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 244–251. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.001

Lent, R. W., Tracey, T. J. G., Brown, S. D., Soresi, S., & Nota, L. (2006). Development of interests and competency beliefs in Italian adolescents: An exploration of circumplex structure and bidirectional relationships. *Journal of Counseling Psychology, 53*, 181–191. https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.2.181

Prediger, D. J. (1982). Dimensions underlying Holland's hexagon: Missing link between interests and occupations? *Journal of Vocational Behavior, 21*, 259–287. https://doi.org/10.1016/0001-8791(82)90036-7

Rounds, J., & Day, S. X. (1999). Describing, evaluating, and creating vocational interest structures. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (pp. 103–133). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

Rounds, J., & Tracey, T. J. G. (1993). Prediger's dimensional representation of Holland's RIASEC circumplex. *Journal of Applied Psychology, 78*(6), 875–890. https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.6.875

Savickas, M. L. & Spokane, A. R. (1999) (Eds.). *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

Tracey, T. J. G. (1997). RANDALL: A Microsoft FORTRAM program for a randomization test of hypothesized order relations. *Educational Psychological Measurement, 57*, 164-168. https://doi.org/10.1177/0013164497057001012

Tracey, T. J. G. (2000). Analysis of circumplex models. In H. E. Tinsley & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 641-664). San Diego, CA: Academic Press.

Tracey, T. J. G., & Rounds, J. B. (1993). Evaluating Holland's and Gati's vocational-interest models: A structural meta-analysis. *Psychological Bulletin, 113*, 229–246. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.2.229

Rounds, J., & Tracey, T. J. (1996). Cross-cultural structural equivalence of RIASEC models and measures. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 310–329. https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.3.310

Tracey, T. J. G., & Sodano, S. M. (2013). Structure of interests and competence perceptions. In W. B. Walsh, M. L. Savickas, & P. J. Hartung (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice.* (pp. 155-181). New York, NY: Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9780203143209

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Validade estrutural da versão Portuguesa do CDDQ-34

Structural validity of the Portuguese version of the CDDQ-34

José Tomás da Silva* (https://orcid.org/0000-0002-9995-8221), Ludovina Almeida Ramos** (https://orcid.org/0000-0002-0848-1094), José Pacheco Miguel*** (https://orcid.org/0000-0002-9498-3444)

*Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação **Universidade da Beira Interior, Departamento de Psicologia e Educação *** Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Correspondência relativa a este artículo: José Tomás da Silva, jtsilva@fpce.uc.pt

Resumo

As dificuldades relacionadas com a tomada de decisão de carreira são frequentemente mencionadas pelos jovens que se deparam com a tarefa de escolher uma área de estudos no ensino secundário, ou um curso no ensino superior. Entre os vários procedimentos de medida destas dificuldades a forma curta do *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (CDDQ-34) tem interessado um vasto número de investigadores internacionais. Em Portugal, o CCDQ-34 também foi alvo de alguns estudos, nomeadamente com amostras de adolescentes e de jovens adultos, mas até esta data, ainda não se conhece suficientemente acerca da validade estrutural das respostas nos grupos de respondentes mencionados. A presente investigação responde à lacuna mencionada, recorrendo a uma amostra de duzentos e cinquenta e nove estudantes do nono ano de escolaridade que frequentavam estabelecimentos de ensino da região centro de Portugal. Análises exploratórias (análise de agrupamentos) e confirmatórias (análise fatorial) realizadas ao nível dos scores das dez subescalas mostraram um suporte razoável do modelo de medida latente sugerido para o questionário. Discutem-se, por fim, as principais implicações, quer teóricas, quer práticas dos resultados e sugerem-se algumas questões para futuras investigações.

Palavras-chave: dificuldades de decisão, questionário, validade estrutural, CDDQ

Abstract

Difficulties related to career decision-making are often mentioned by young people who are faced with the task of choosing an area of study in secondary education, or a course in higher education. Among the various procedures for measuring these difficulties, the short form of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (CDDQ-34) has interested a large number of international researchers. In Portugal, the CCDQ-34 was also the subject of some studies, namely with samples of adolescents and young adults, but to date, the structural validity of the responses in the aforementioned groups of respondents is still not sufficiently known. The present investigation answers to the mentioned gap, using a sample of two hundred and fifty-nine students from the ninth grade who attended schools in the central region of Portugal. Exploratory (cluster analysis) and confirmatory (factorial analysis) analyses performed at the level of the scores of the ten subscales showed reasonable support for the latent measurement model suggested for the questionnaire. Finally, the main implications, both theoretical and practical, of the results are discussed and some questions for future investigations are suggested.

Keywords: career decision difficulties, questionnaire, structural validity, CDDQ

As dificuldades associadas com a tomada de decisão constituem porventura as queixas mais comuns dos adolescentes e dos jovens adultos que procuram os Serviços de Psicologia e de Orientação. Na literatura especializada, o construto indecisão de carreira é habitualmente usado para significar os problemas que ocorrem durante o processo de tomada de decisão de carreira. Obviamente, clientes de outras faixas etárias, adultos em particular, também encontram dificuldades no processo de decisão, mas a indecisão de carreira tem sido analisada predominantemente na perspetiva do desenvolvimento de carreira de um estudante que necessita de selecionar uma área de estudos ou uma profissão (Saki & Gati, 2001). Estas decisões têm geralmente consequências a longo prazo no desenvolvimento vocacional dos adolescentes, no seu bem-estar futuro e na sua integração positiva na comunidade. Alguns estudantes lidam dificilmente com as tarefas relacionadas com o processo de escolha de carreira, enquanto outros conseguem responder às exigências da tarefa de forma adequada.

Uma premissa que tem permeado a investigação sobre a indecisão da carreira é que o diagnóstico atempado, adequado e eficiente das dificuldades de decisão de carreira permitirá a implementação de intervenções psicológicas que melhor respondam às necessidades de ajuda vocacional dos clientes (Brown & Rector, 2008). Para poderem efetuar diagnósticos diferenciais precisos e apropriados das dificuldades de decisão de carreira os Psicólogos Vocacionais precisam de dispor de procedimentos de avaliação bem construídos e devidamente validados. Desde os anos setenta do século passado vários instrumentos foram desenvolvidos para avaliar o construto de indecisão de carreira (Osipow, 1999). Na construção de instrumentos de avaliação das principais fontes de indecisão dos clientes os investigadores têm usado, tanto modelos orientados pela teoria como modelos baseados em dados (Xu & Bhang, 2019).

O Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (CDDQ; Gati, Osipow, & Krausz, 1996; Osipow & Gati, 1998) é um instrumento de plano internacional delineado a partir de princípios teóricos, mas com uma base empírica sólida. O CDDQ teve origem na taxonomia de dificuldades de decisão de carreira, um esquema que organiza conceptualmente os potenciais desvios do modelo de decisão ideal numa estrutura hierárquica com vários níveis de especificidade (Gati et al., 1996). Nesta taxonomia, as dificuldades gerais de decisão de carreira são classificadas, num primeiro nível, em duas categorias abrangentes, conforme estas ocorrem antes do início do processo de decisão (Falta de Prontidão/Readiness) ou durante o processo de tomada de decisão (Falta de Informação/Lack of Information e Informação Inconsistente/Inconsistent Information).

Estes três grupos principais de dificuldades são ainda divididos em 10 categorias específicas de dificuldades de decisão de carreira. As dificuldades referentes à Falta de Prontidão prendem-se com (a) *falta de motivação* para o envolvimento no processo de decisão, (b) *indecisão generalizada* (dificuldade relativa a todo o tipo de decisões), ou (c) *crenças disfuncionais*, designadamente ideias erróneas e irracionais acerca do processo de decisão de carreira. A Falta de Informação pode ter a ver com (a) inexistência de informação acerca das etapas do *processo* de decisão, (b) falta de informação acerca do *self*, (c) falta de informação acerca de *alternativas* (e.g., profissões), e (d) falta de informação acerca do modo de obter informação *adicional*, ou complementar. O processo de tomada de decisão pode ainda ficar prejudicado por questões relativas à existência de Informação Inconsistente decorrente de (a) *informação duvidosa* (e.g., informação contraditória, ou dissonante), (b) *conflitos internos* (e.g., necessidade de fazer compromissos) e (c) *conflitos externos* (e.g., conflitos que envolvem pessoas significativas para o indivíduo). O CDDQ foi desenvolvido para testar esta taxonomia e servir de meio para avaliar as dificuldades de decisão de carreira dos indivíduos e, atualmente, está traduzido em 48 línguas (Levin, Braunstein-Bercovitz, Lipshits-Braziler, Gati, & Rossier, 2020). A base empírica disponível sobre o CDDQ, decorridos 25 anos desde a sua criação, é considerável e, em geral, positiva a respeito das qualidades psicométricas das observações que faculta sobre as dificuldades de decisão de carreira dos indivíduos. Recentemente Levin e colaboradores (2020) concluíram uma revisão de literatura exaustiva (envolvendo cerca de 40000 respondentes) da estrutura interna (dimensionalidade, fiabilidade e invariância) da versão de língua Inglesa do CDDQ. Os resultados deste estudo são consistentes com a literatura anterior, designadamente reafirmando a adequação do modelo dimensional do CDDQ, da fiabilidade das medidas efetuadas na maioria das categorias e subcategorias do instrumento e, finalmente, acerca da invariância das medidas em termos de nacionalidade (sete países), género e idade dos respondentes (Levin et al., 2020). O estudo de Levin et al. (2020) é, ainda, consistente com a literatura, na identificação de algumas fragilidades metrológicas já conhecidas do CDDQ. Em particular, a respeito da menor fiabilidade das três subcategorias (Rm, Ri e Rd) que compõem a categoria principal de (falta de) Prontidão e, especialmente, entre estas, da subcategoria de crenças disfuncionais (Rd). O funcionamento defeituoso destas subcategorias tem sido o mecanismo identificado por alguns autores (e.g., Kelly & Lee, 2002; Xu & Bhang, 2019) como estando na base da dificuldade, reiteradamente referida

em vários trabalhos, em conseguir reproduzir de modo inequívoco a categoria Falta de Prontidão para as decisões de carreira.

Os trabalhos iniciais de adaptação do QDDC em Portugal foram realizados por Silva & Ramos (2008), mas nessas análises apenas foi contemplado um dos três aspetos principais da validade estrutural - a fiabilidade das respostas avaliada através das estimativas de consistência interna. O presente estudo visa reunir evidência empírica acerca de um segundo aspeto crucial da validade estrutural das medidas efetuadas com o QDDC. Mais especificamente, este estudo incide sobre a dimensionalidade do QDDC, ou seja, procura determinar se as associações entre as subcategorias do QDDC apoiam a estrutura hipotética do construto - 10 subcategorias, 3 categorias principais e 1 categoria geral (i.e., uma estrutura hierárquica 10-3-1).

Método

Amostra

No estudo participaram 259 alunos que frequentavam maioritariamente o 9º ano de escolaridade em estabelecimentos do ensino público localizados na região centro de Portugal continental (Beira Litoral e Beira Baixa). A maioria dos participantes é do sexo feminino (n = 152, 59%) e cerca de 68% tinham entre 14-15 anos de idade. A amostragem é de conveniência e a participação no estudo foi estritamente voluntária e anónima.

Procedimento e Análises

A recolha dos dados foi feita por questionário administrado presencialmente durante tempos letivos cedidos pelos docentes das turmas abrangidas na investigação. O contacto com os alunos e a divulgação do estudo foi efetuado através do Serviço de Psicologia e de Orientação (SPO) das escolas. Os SPO's obtiveram também as autorizações dos pais e/ou encarregados de educação para a participação dos respetivos educandos no estudo. O estudo foi planeado e executado de acordo com os princípios éticos e profissionais do Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) e do Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação. As análises estatísticas foram realizadas com o programa IBM SPSS *Statistics* e IBM SPSS AMOS (em ambos usou-se a versão 25).

Instrumentos

Conjuntamente com a versão em Português Europeu do CDDQ (nomeado QDDC na versão portuguesa) foram administrados outros instrumentos de avaliação que não iremos referir aqui, visto serem irrelevantes para a questão investigada neste trabalho, E, AINDA, um curto

questionário sociodemográfico (e.g., sexo, idade, estabelecimento de ensino). Os dados usados neste estudo foram recolhidos originalmente por Silva e Ramos (2008).

QDDC

Aplicou-se a versão mais reduzida de 34 itens (CDDQ-34; e.g, Gati & Saka, 2001). O questionário inclui afirmações/itens (e.g., "Habitualmente tenho dificuldades em tomar decisões) às quais os indivíduos respondem numa escala de tipo Likert com nove pontos (1 *Não me descreve* a 9 *Descreve-me bem*). Os scores organizam-se em 10 fatores de primeira ordem, três fatores de segunda ordem e um fator geral (fator de terceira ordem). As subescalas correspondentes aos fatores de primeira ordem são as seguintes (usa-se a designação portuguesa, mas manteve-se a simbolização original por comodidade): 1) Falta de motivação (Rm: 3 itens), 2) Indecisividade (Ri: 3 itens), 3) Crenças Disfuncionais (Rd: 4 itens), 4) (Falta de Informação sobre) processo, 5) Self (Ls: 4 itens), 6) Profissões (Lo: 3 itens), 7) Maneiras adicionais de obter informação (La:2 itens), 8) Informação duvidosa (Iu: 3 itens), 9) Conflitos internos (Ii: 5 itens) e 10) Conflitos externos (Ie: 2 itens). As estimativas da consistência interna oscilam entre .52-.85 (Tabela 1). As subescalas 1-3 configuram o fator *Falta de Prontidão* (*Readiness*: R, $\alpha = .64$), as subescalas 4-7 representam o fator *Falta de Informação* (*Lack of Information*: L; $\alpha = .93$) e as últimas três subescalas mencionadas constituem o fator *Informação Inconsistente* (*Inconsistent Information*: I; $\alpha = .92$). O somatório das 10 subescalas operacionaliza o fator geral (Total QDDC; $\alpha = .93$). Há ainda dois itens que não são pontuados nos fatores de dificuldades de decisão e servem somente para validar as respostas dos respondentes. As estimativas de fiabilidade (e.g., consistência interna) para os scores da versão portuguesa, de acordo com Silva e Ramos (2008), são comparáveis às que têm sido referidas na literatura internacional sobre o CDDQ (e.g., Levin et al., 2020). Além disso, Silva e Ramos (2008) mostraram que os scores do QDDC possuem boa validade concorrente permitindo discriminar apropriadamente os respondentes decididos e os indecisos. Evidência acerca da validade convergente dos scores do QDDC foi igualmente fornecida por Silva e Ramos (2008) com base nas correlações destes com uma medida de identidade vocacional (Silva, 2005).

Resultados

Na Tabela 1 encontra-se a matriz de correlações, as médias e os desvios-padrão das 10 variáveis (fatores de primeira ordem) do QDDC que constituíram os elementos estatísticos fundamentais para as análises multivariadas deste estudo. As médias nas 10 categorias de dificuldades de tomada de decisão do QDDC são na generalidade baixas ou moderadas como seria expetável para

uma amostra não clínica de respondentes. As correlações de Pearson entre as categorias são todas positivas e, com algumas excepções, estatisticamente significativas. A força da relação entre as variáveis é tipicamente moderada (M = .45), mas a categoria relativa às crenças disfuncionais (Rd) desvia-se desta tendência, apresentando uma baixa comunalidade com as restantes categorias do CDDQ.

Tabela 1

Matriz de correlações (Pearson), médias e desvios padrão nos fatores de primeira ordem do QDDC; a diagonal principal contém os coeficientes alfa de Cronbach (n = 259)

	Rm	Ri	Rd	Lp	Ls	Lo	La	Iu	Ii	Ie
Rm	.680									
Ri	.274	.710								
Rd	.034	.162	.520							
Lp	.420	.459	.172	.830						
Ls	.470	.490	.112	.671	.850					
Lo	.406	.431	.143	.676	.740	.840				
La	.487	.373	.156	.606	.708	.737	.800			
Iu	.502	.365	.121	.492	.620	.581	.618	.730		
Ii	.477	.407	.100	.516	.649	.635	.608	.739	.790	
Ie	.427	.302	.116	.378	.496	.469	.455	.578	.639	.810
Média	3.055	5.082	5.511	4.972	4.470	4.740	4.172	3.883	3.995	3.353
Desv. pad.	1.702	1.791	1.428	1.853	1.945	1.852	1.931	1.749	1.753	1.902

Nota: Rm = Falta de motivação; Ri = Indecisividade; Rd = Crenças disfuncionais; Lp = Falta de informação sobre o processo; Ls = Falta de informação sobre o self; Lo = Falta de informação sobre profissões; La = Falta de informação sobre maneiras alternativas de informação; Iu = Informação duvidosa; Ii = Conflitos internos; Ie = Conflitos externos. r's ≥ 0.139 têm $p < .0.05$ (teste bilateral).

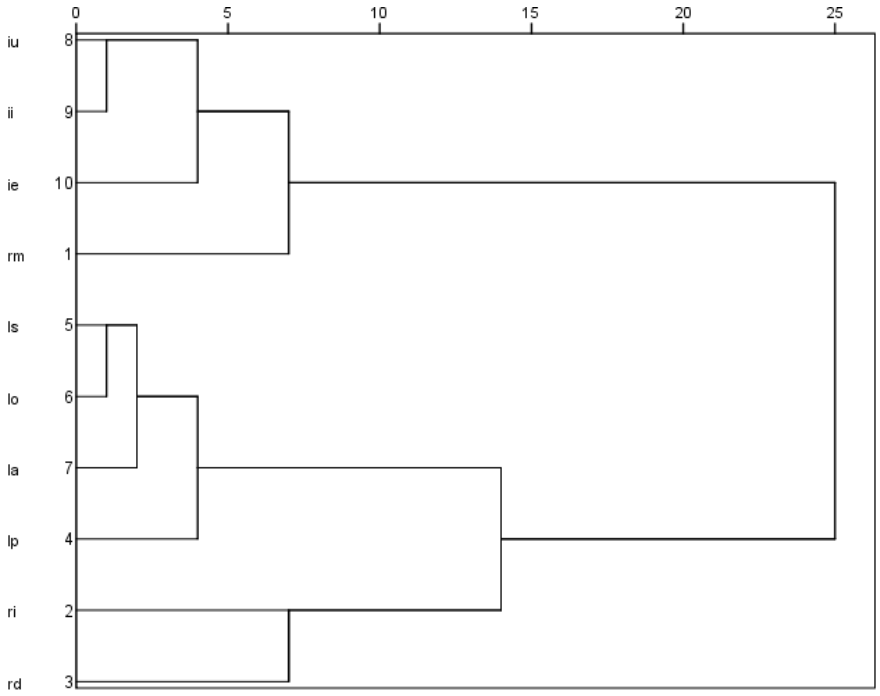
Análise de clusters

As primeiras tentativas de validação da taxonomia do CDDQ recorreram à análise de clusters (Gati et al., 1996) e, seguindo esta estratégia, também iniciámos o exame da validade interna da estrutura do instrumento por uma análise hierárquica aglomerante das 10 subcategorias do CDDQ. O quadrado da distância euclidiana foi a medida usada para aferir a semelhança entre os objetos (e.g., scores nas subcategorias) e para a determinação dos grupos usou-se o método de Ward (Borgen & Barnett, 1987). O número de clusters foi decidido com base no critério do "cotovelo" e no modelo teórico delineado para o CDDQ (e.g., de acordo com Gati et al. [1996], as 10 subcategorias estão aninhadas em três categorias principais - Prontidão (*Readiness*), Falta de Informação (*Lack of Information*) e Informação Inconsistente (*Inconsistent Information*).

Decidimos reter, com base nos critérios mencionados acima, uma solução com três grupos (ver Figura 1), os quais, com uma excepção, reproduzem perfeitamente a estrutura ternária esperada. As subescalas relativas à Falta de Informação (e.g., Ls, Lo, La e Lp) formam um cluster claramente definido, bem como as três subescalas relacionadas com a Informação Inconsistente (Iu, Ii e Ie). Duas subescalas da Falta de Prontidão (e.g., Ri e Rd) formam igualmente um grupo bem definido. Em contrapartida, a subescala de Falta de Motivação (Rm) revelou uma associação inesperada com o domínio da Informação Inconsistente.

Figura 1

Dendograma das subescalas do QDDC baseado no método de Ward



Nota: O significado das siglas (subescalas) encontra-se na nota da Figura 1.

Análise Fatorial Confirmatória

A AFC (IBM SPSS AMOS, versão 25) foi usada para testar o modelo hierárquico estrutural 10-3-1 do CDDQ. O método ML foi usado na estimação dos parâmetros e o grau de ajustamento foi efetuado através do teste do qui-quadrado e de outros índices complementares de ajustamento. De acordo com os critérios convencionais, bons modelos terão valores de qui-quadrado estatisticamente não significativos, todavia, com *n's* grandes este teste possui elevado poder estatístico e, por isso, é usual recorrer-se a uma série de indicadores complementares (e.g., CFI,

SRMR, RMSEA e AIC) para avaliar a qualidade do ajustamento. Nos índices mencionados, um modelo considera-se aceitável quando o CFI ≥ .90, e a RMSEA e SRMR ≤ .10, e bom quando o CFI ≥ .95, SRMR ≤ .06 e RMSEA ≤ .08. Valores de AIC mais baixos estão associados a melhores modelos (Hu e Bentler, 1998).

O ajustamento para o modelo hierárquico basal revelou-se adequado, conforme indicado pelas estimações obtidas nas várias estatísticas complementares (CFI = .988; SMRM = .032; RMESA = .044; AIC = 94.33), apesar do valor de qui-quadrado se ter revelado estatisticamente significativo (χ^2 (32) = 48.33, p = .032). O modelo evidenciou ainda um grau de ajustamento local apropriado, uma vez que todos os coeficientes de regressão (cargas fatoriais) estimados mostraram-se estatisticamente significativos. Não obstante a consideração prévia, importa referir que *loading* das crenças disfuncionais no fator Prontidão, embora estatisticamente significativo, mostrou uma pequena magnitude (λ = .16) no fator-alvo. A análise dos índices de modificação (IM) mostrou a presença de alguma complexidade fatorial a nível dos indicadores do fator Prontidão e, em particular, no caso da subcategoria denotando falta de motivação (Rm). Lembre-se que o mesmo indicador já tinha revelado um comportamento anómalo na análise de clusters. Tendo em conta as considerações precedentes o modelo foi (re)especificado de modo a permitir que Rm servisse igualmente de indicador do fator Informação Inconsistente. Este novo modelo (ver Figura 2) revelou um bom grau de ajustamento em todos índices considerados: χ^2 (31) = 43.68, p = .065; CFI = .991; SRMR = .028; RMSEA = .040; AIC = 91.68.

Como os modelos estão aninhados pode testar-se a significância estatística da diferença dos dois qui-quadrados. Neste caso $\Delta\chi^2$ (1) = 4.65, p < .05, concluindo-se que o modelo reespecificado tem melhor ajustamento que o modelo basal. O coeficiente de regressão de Rm no fator Informação Inconsistente foi de .44 (p < .001), todavia, a regressão deste indicador no fator original (prontidão) deixou de ser estatisticamente significativa (λ = .17, p > .05). Considerando o bom ajustamento alcançado para o modelo reespecificado decidimos não serem necessárias mais modificações no modelo.

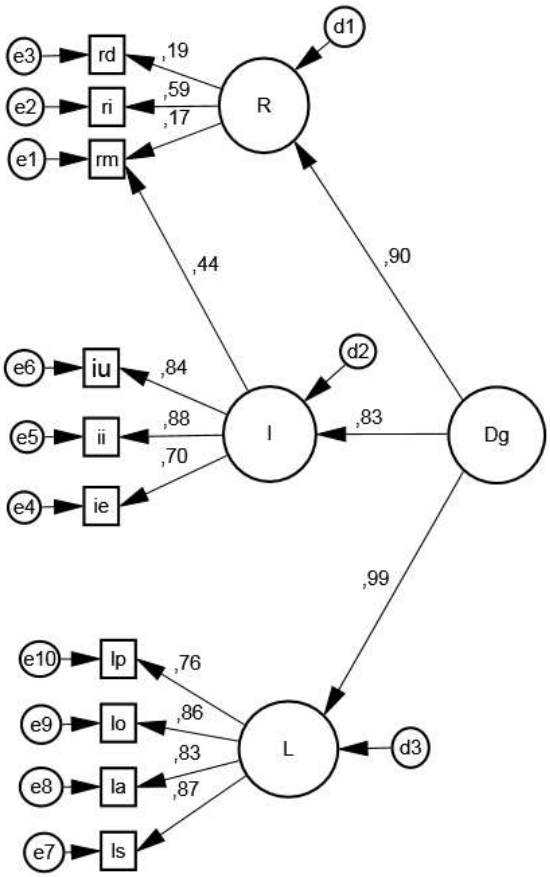
Discussão

Neste estudo testou-se a dimensionalidade da adaptação portuguesa do CDDQ/QDDC. O principal objetivo consistiu em determinar se as inter-relações entre as categorias do QDDC suportam as inferências que se querem fazer a partir dos scores dos respondentes. Para esse efeito

recorremos a duas estratégias estatísticas convencionais: análise de grupos e análise fatorial confirmatória.

Figura 2

Diagrama de caminhos do modelo reespecificado do QDDC



Nota: A definição completa das siglas das subescalas foi apresentada na nota da Tabela 1. R = Falta de Prontidão; I = Informação Inconsistente; L = Falta de Informação; Dg = Dificuldade de Decisão (Geral)

Consistentemente com a literatura consultada a análise de grupos evidenciou um apoio claro para duas categorias principais do QDDC, respetivamente Falta de Informação e Informação Inconsistente. Estas dimensões têm um cariz mais fortemente cognitivo (e.g., Kelly & Lee, 2002) e são replicadas regularmente nas amostras de estudos internacionais (Levin et al., 2020; Xu & Bhang, 2019). Os resultados da AFC reiteraram a robustez destas duas subcategorias enquanto indicadores salientes das dificuldades de tomada de decisão de carreira. A categoria que na taxonomia de Gati et al. (1996) inclui as dificuldades mais tipicamente associadas com o início do

processo de tomada de decisão (i.e., a categoria Falta de Prontidão/Readiness) não foi tão claramente replicada nos dados da presente amostra, tanto na análise de grupos como na AFC. De facto, ambas as análises estatísticas sugeriram existir alguns problemas com esta categoria do QDDC e, especialmente, com a subcategoria referente à Falta de Motivação (Rm).

Conclusão

Os dados deste estudo são compagináveis com a literatura que há muito tempo vem assinalando várias anomalias a nível da validade estrutural desta subcategoria/dimensão do CDDQ (e.g., Kelly & Lee, 2002; Levin et al., 2020; Xu & Tracey, 2017). De resto, problemas a respeito de outros aspetos da validade estrutural da categoria Falta de Prontidão e das suas subcategorias são frequentemente referidos na literatura, nomeadamente quanto ao indesejável erro de medida (i.e., fraca fiabilidade) encontrado genericamente nesta categoria principal, mas em particular nas subcategorias medindo as crenças disfuncionais (Rd) e a Falta de Motivação (Rm). Infelizmente deficiências metrológicas do mesmo tipo também foram encontradas no estudo de Silva e Ramos (2008), facto que nos leva a colocar algumas reservas acerca da qualidade e precisão das inferências sobre as dificuldades de tomada de decisão que podem ser extrapoladas com base nos scores das subescalas Rm, Ri e Rd do QDDC. Por outro lado, os resultados deste estudo suportam a validade das inferências efetuadas a partir das categorias (e subcategorias) mais tipicamente cognitivas da tomada de decisão de carreira (e.g., Falta de Informação e Informação Inconsistente). Na verdade, os resultados das análises multivariadas apresentadas neste trabalho comprovam que os dois construtos referidos (i.e., L e I) são adequadamente medidos pela versão portuguesa do QDDC.

Estudos futuros são necessários para decidir se as anomalias encontradas na categoria Falta de Prontidão são estruturais ou conjunturais (i.e., uma idiossincrasia da amostra observada).

Referências

Borgen, F. H., & Barnett, D. C. (1987). Applying cluster analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 34*, 456–468. https://doi.org/10.1037/0022-0167.34.4.456

Brown, S. D., & Rector, C. C. (2008). Conceptualizing and diagnosing problems in career decision-making. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 392–407). New York, NY: John Wiley.

Callanan, G. A., & Greenhaus, J. H. (1992). The career indecision of managers and professionals: An examination of multiple subtypes. *Journal of Vocational Behavior, 41*, 212–231. https://doi.org/10.1016/0001-8791(92)90023-S

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 510–526. https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510

Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling & Development, 79*, 331–340. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x

Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*, 424–453. https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424

Kelly, K. R. & Lee, W.-C. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 302-326. https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1858

Levin, N., Braunstein-Bercovitz, H., Lipshits-Braziler, Y., Gati, I., & Rossier, J. (2020). Testing the structure of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire across country, gender, age, and decision status. *Journal of Vocational Behavior, 116*(Part A), Article 103365. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103365

Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 147–154. https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1704

Osipow, S. H., & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the career decision-making difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment, 6*, 347–364. https://doi.org/10.1177/106907279800600305

Silva, J. T. (2005). Estudo psicométrico da *My Vocational Situation* com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *39*, 417-437.

Silva, J. T. & Ramos, L. A. (2008). Fiabilidade e validade da versão portuguesa do Questionário das Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira: Estudo piloto. *Psicologia e Educação*, *7*, 89-107.

Xu, H. & Bhang, C. H. (2019). The structure and measurement of career indecision: A critical review. *The Career Development Quarterly, 67*, 2-20. https://doi.org/10.1002/cdq.12159

Xu, H., & Tracey, T. J. G. (2017). Development of an abbreviated Career Indecision Profile-65 using item response theory: The CIP-Short. *Journal of Counseling Psychology, 64*, 222–232. https://doi.org/10.1037/cou0000182

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Satisfação com a Vida em Docentes do Ensino Superior Angolanos e Portugueses

Life Satisfaction among Angolan and Portuguese Higher Education Teachers

Paula Barroso (https://orcid.org/0000-0001-6099-253X)*, Salvador Tchitau (https://orcid.org/0000-0001-7104-9993)*, Luzia Arantes (https://orcid.org/0000-0003-1179-9113)*, Maria do Céu Taveira (https://orcid.org/0000-0003-1762-8702)*, Ana Daniela Silva (https://orcid.org/0000-0002-8882-9184)*

*Centro de Investigação em Psicologia, Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Autor de contacto: id8852@alunos.uminho.pt

Resumo

A satisfação com a vida é estudada ao longo dos anos em diversos domínios interessados na qualidade de vida e bem-estar, com o intuito de perceber o nível de satisfação que as pessoas têm com a vida em geral. Dada a especificidade e impacto que o Ensino Superior de um país tem nos contextos educativos, de trabalho e sociais, torna-se relevante perceber as diferenças existentes nesta dimensão dos colaboradores destas instituições em diferentes países, nomeadamente os docentes. Este estudo tem como principal objetivo explorar as diferenças entre docentes do ensino superior de Angola e de Portugal quanto à sua satisfação com a vida. Em Portugal, a docência está distribuída pelo Ensino Superior Universitário e Ensino Superior Politécnico, em Angola, o Ensino Superior é caracterizado por uma expansão ainda em desenvolvimento e pelo estabelecimento dos seus subsistemas de Ensino Superior. Com base nestas diferenças estruturais dos dois países e no impacto que elas têm na vida dos docentes que exercem funções nos dois contextos, é relevante estudar a sua satisfação de forma a contribuir para o conhecimento e melhoramento do bem-estar e qualidade de vida. Participaram 268 docentes de ensino superior (59.3% homens), com idades entre 26 e 66 anos (M = 43.60; DP = 10.95), dos quais 171 são angolanos e 97 são portugueses. Os dados foram recolhidos no âmbito de projetos de investigação mais amplos relacionados com o desenvolvimento de carreira, nos quais constava um questionário sociodemográfico e a Escala de Satisfação com a Vida. Os resultados da análise de diferenças Mann-Whitney indicaram que os docentes do ensino superior em Portugal têm níveis mais elevados de satisfação com a vida do que os docentes em Angola. Discutem-se os resultados obtidos com base nas diferenças do Ensino Superior dos dois países, isto é, perante as funções que os docentes desempenham nos diferentes contextos. São referidas limitações deste estudo exploratório e implicações para estudos futuros sobre a gestão pessoal de carreira, trabalho digno e bem-estar subjetivo.

Palavras-chave: Satisfação com a Vida, Docentes do Ensino Superior, Bem-estar, Gestão Pessoal de Carreira, Trabalho Digno

Abstract

Life satisfaction has been studied over the years in several domains interested in life quality and well-being, with the purpose of understanding the level of satisfaction people have with life in general. Given the specificity and impact that the Higher Education of a country has in the educational, work and social contexts, it becomes relevant to understand the differences in this dimension of these institutions' employees in different countries, namely teachers. The main purpose of this study is to explore the differences between higher education teachers in Angola and Portugal regarding their life satisfaction. In Portugal, teaching is spread across University Higher Education and Polytechnic Higher Education. In Angola, Higher Education is characterized by a still developing expansion and the establishment of its Higher Education subsystems. Based on these structural differences in the two countries and the impact they have on teachers' lives, it is relevant to study their satisfaction to contribute to the knowledge and improvement of well-being and life quality. The participants were 268 higher education teachers (59.3% men), aged between 26 and 66 (M = 43.60; SD = 10.95), of whom 171 are Angolan and 97 are Portuguese. Data were collected as part of larger research projects related to career development, which included a sociodemographic questionnaire and the Life Satisfaction Scale. The results of the Mann-Whitney test indicated that higher education teachers in Portugal have higher levels of life satisfaction than teachers in Angola. The results obtained are discussed considering the differences in higher

education of these countries, i.e., the roles that teachers play in different contexts. Limitations of this exploratory study are referred, and implications for future studies on career self-management, decent work and subjective well-being are mentioned.

Keywords: Life Satisfaction, Higher Education Teachers, Well-Being, Career Self-Management, Decent Work

A satisfação com a vida tem vindo a ser estudada em diferentes domínios de estudo, enquanto componente do bem-estar subjetivo e enquanto indicador da qualidade de vida (e.g., Pavot & Diener, 2009). O intuito de perceber o nível de satisfação com a vida em geral tem vindo a ser especialmente estudado no contexto pandémico atual (e.g., Passos et al., 2020), dadas as implicações que a satisfação pode ter na perceção de saúde e na satisfação profissional (e.g., Alves et al., 2020; Campos et al., 2018).

Em específico, estudos com professores dos vários níveis de ensino mostram que a satisfação com a vida está relacionada com maiores perceções de bem-estar no trabalho e com a satisfação profissional, e vice-versa (e.g., Alves et al., 2020; Campos et al., 2018; Pauli et al., 2017). Dada a importância que a educação e os seus profissionais têm no desenvolvimento social e económico, estudos têm-se debruçado maioritariamente em docentes do ensino obrigatório, nomeadamente o ensino básico e secundário (e.g., Stapleton et al., 2020). Desta forma, importa estudar também os docentes de ensino superior, já que este nível de ensino é responsável pela investigação e inovação com impacto nos contextos educativos, de trabalho e sociais dos países.

Contextualização do Ensino Superior

O ensino superior surgiu na época nos antigos filósofos como Platão, Sócrates e Aristóteles com o intuito de juntar indivíduos interessados em discutir alguns tópicos que permitissem a evolução de teorias e assim criar uma sociedade da compreensão (Hughes, 2016). Porém, foi na idade média que o ensino superior passou a acolher outros estratos sociais, criando-se instituições com o intuito de albergar estudantes às quais foram dadas o nome de "universidades" (Hughes, 2016).

Desde essa altura o ensino superior tem sofrido diversas alterações e atualmente, em Portugal, encontra-se dividido em duas ramificações: o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino universitário tem como foco de formação a "criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental" (art.6º, Lei n.º 62/2007), concedendo os graus de licenciado, mestre e doutor. O ensino politécnico foca-se na "criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental (art.7º, Lei n.º 62/2007), conferindo graus de licenciado e mestre.

Apesar desta diferença organizacional do ensino superior a literatura refere-se ao mesmo sem a divisão já referida, como tal no presente artigo vamos considerar o ensino superior como um todo sem diferenciar a sua natureza binária. Nesta linha de pensamento, e de acordo com a OCDE (2019) o ensino superior adquire cada vez mais um papel na produção e divulgação de investigação com implicações diretas nos diferentes domínios da sociedade em geral (Vicente et al., 2020).

Assim, as instituições de ensino superior são organizações complexas constituídas por pessoas distintas, o que faz do bem-estar e da satisfação com a vida aspetos merecedores de atenção na investigação. As exigências na esfera laboral deste contexto são diversificadas, uma vez que os docentes têm de desempenhar funções relacionadas com o ensino, a investigação, a gestão e financiamento de projetos e com a representação da sua instituição de ensino (Vaz-Rebelo et al., 2010). A execução destas tarefas pode trazer consequências para a esfera pessoal dos docentes, impactando a sua gestão de papéis de vida e a sua perceção de saúde e bem-estar (Vaz-Rebelo et al., 2010). A exigência e o aumento do número de estudantes ao longo dos últimos 20 anos, originou uma necessidade de desenvolvimento e implementação de legislação para regular as instituições de ensino superior em Portugal, nomeadamente o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei 62/2007 - RJIES) e o Regime Jurídico de Avaliação do Ensino Superior (Lei 38/2007 - RJAES) (Alves & Tomlinson, 2020).

Por sua vez, o Ensino Superior em Angola está em desenvolvimento e estabelecimento mediante o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo de Angola (2018), sendo composto por universidades que se organizam em faculdades, escolas superiores, institutos superiores politécnicos e de educação (Da Silva, 2016). Apesar de existirem tarefas comuns ao Ensino Superior português, os docentes angolanos têm a sua ação focada em quatro dimensões essências: o ensino, a investigação, a extensão universitária, e a gestão (Da Silva, 2016; Sousa, 2016). Estas dimensões são traduzidas em parâmetros e indicadores do desempenho docente para avaliar a qualidade dos quadros docentes do ensino superior e, assim, garantir a qualidade do ensino superior (Da Silva, 2016; Sousa, 2016). Também no contexto angolano, as exigências da carreira docente têm diversas tarefas e responsabilidades associadas, nomeadamente o ensino com qualidade, a investigação para a promoção da aprendizagem em determinado tema ou assunto de impacto social, o ser referência na solução de problemas da comunidade e a gestão do processo de ensino-aprendizagem e das/nas instituições de ensino superior (Da Silva, 2016). Entretanto, os desafios ligados às condições de vida, dentro e fora das instituições de ensino superior em Angola,

podem dificultar a tarefa dos docentes, afetando a sua satisfação profissional, face à qualidade do ensino, e a sua satisfação com a vida em geral (Pauli et al., 2017).

Dada a complexidade da profissão de docente nos dois países, existe a indicação de que os docentes são responsáveis pela transmissão do conhecimento advindo das suas investigações, mas também adaptá-lo aos conteúdos para os alunos com o intuito de facilitar a sua aprendizagem, ou seja, os docentes devem ter um papel de orientadores e facilitadores (Perpétuo & Pestana, 2020).

Num estudo recente (Vicente et al., 2020), o corpo docente das diversas instituições de ensino apresenta bons níveis de qualidade percebida em relação à qualidade das infraestruturas e dos recursos digitais disponíveis na sua instituição de ensino. Por sua vez, estudos mostram que esta perceção está associada a maior satisfação com a vida em professores do ensino básico e secundário em Portugal, e em professores do ensino superior privado no Brasil (Alves et al., 2020; Pauli et al., 2017).

Dada a escassez de literatura com docentes de ensino superior, este estudo tem como principal objetivo explorar as diferenças entre docentes do ensino superior de Angola e de Portugal quanto à sua satisfação com a vida. Dada a similaridade na implementação dos vários sistemas de ensino nos dois países, pretende-se iniciar a investigação relativamente ao bem-estar desta classe profissional com impactos no desenvolvimento dos países.

Método

Participantes

Participaram 268 docentes de ensino superior, dos quais 171 são angolanos e 97 são portugueses. Dos docentes angolanos, a maioria são homens (73.7%), com idades compreendidas entre 26 e os 66 anos (M = 38.96; DP = 9.31). Dos docentes portugueses, a maioria são mulheres (66.0%), com idades compreendidas entre 27 e os 66 anos (M = 51.79; DP = 8.59).

Instrumentos

Foram utilizados dois questionários para o estudo.

Questionário sociodemográfico, composto por 14 questões, relacionadas com as características pessoais (quatro questões), familiares (uma questão), escolares/educativas (uma questão) e profissionais (oito questões).

Escala de Satisfação com a Vida– Versão Portuguesa (ESV; Lent et al., 2009), constituída por cinco itens, respondidos numa escala de tipo *Likert* com sete pontos (1 = "Discordo fortemente"

e 7 = "Concordo fortemente") (e.g., "Em muitos aspetos a minha vida está perto do meu ideal"). Os valores de consistência interna variam entre .88 e .91.

Procedimento

Para a seleção dos participantes no presente estudo foi utilizada uma metodologia de amostragem não-probabilística, com recurso ao método bola de neve.

Os convites para participação foram enviados via e-mail onde constava o acesso aos questionários através de um *link*, atendendo assim a todos os procedimentos éticos e aspetos de proteção de dados. A recolha de dados decorreu durante os meses de maio a outubro de 2020, em Portugal, e durante os meses de agosto de 2020 a janeiro de 2021, em Angola.

A recolha de dados foi realizada integralmente *online* considerando as condições sanitárias impostas pela pandemia Sars-CoV-2.

Resultados

Os resultados da análise de diferenças *Mann-Whitney* indicam que os níveis de satisfação com a vida de docentes do ensino superior portugueses ($M = 25.71$; $DP = 5.59$) são estatisticamente superiores aos níveis de docentes angolanos ($M = 22.06$; $DP = 7.17$), $U = 5673.50$, $z = -4.30$, $p < .001$., $r = -.26$.

Discussão

Neste estudo discutem-se os resultados obtidos, por intermédio da aplicação dos inquéritos por questionário e assim identificar as diferenças do Ensino Superior em Portugal e em Angola, isto é, perante as funções que os docentes desempenham nos diferentes contextos.

Perante os resultados obtidos, podemos afirmar que, apesar das diferentes características do ensino superior nos dois países e, consequentemente, as diferentes condições em que a profissão é desempenhada, ambos os docentes, portugueses e angolanos, encontram-se satisfeitos com a vida em geral. Contudo, é de salientar uma diferença nos resultados obtidos, uma vez que os docentes portugueses apresentam níveis mais elevados de satisfação com a vida, comparativamente com os docentes angolanos. Estes resultados, estão em linha com as informações presentes em relatórios internacionais (e.g., OCDE, 2019) que indicam que os países onde a qualidade de vida é mais elevada os indivíduos apresentam maior satisfação nos diferentes domínios profissionais.

Estes resultados, mediante a recolha de dados totalmente realizada por meio digital, durante a situação pandémica, possibilitam colocar algumas questões, em jeito de reflexão, que podem orientar investigações futuras e traçar novas linhas de investigação, nomeadamente: A pandemia

de Sars-CoV-2 influenciou, positiva ou negativamente, o nível de satisfação com a vida nos docentes? A pandemia de Sars-CoV-2 desacelerou ou intensificou as tarefas de ensino, de investigação científica e de gestão dos docentes?

Este estudo apresenta algumas limitações, tais como diferenças entre a idade média e o género dos participantes no estudo, relativamente aos docentes em Portugal e em Angola, o que pode influenciar os resultados deste estudo (e.g., Campos et al., 2018).

São apresentadas como sugestões futuras para diminuir o viés da amostra devido à realização da recolha de dados online (e.g., DeVaus, 2016), a necessidade de em estudos futuros caracterizar as variáveis que podem influenciar a satisfação dos docentes do ensino superior em Portugal e em Angola. Esta caracterização tem vindo a ser feita em estudos com docentes de outros ciclos de ensino (e.g., Alves et al., 2020; Stapleton et al., 2020), o que permite identificar fatores promotores da satisfação com a vida. Ainda assim, dada a especificidade do ensino superior e do desenvolvimento profissional de docentes nesse contexto, importa compreender essas características e fatores, bem como a sua relação em ambos os países. Estudos que explorem estas questões podem possibilitar uma maior compreensão das variáveis pessoais, profissionais e organizacionais que influenciam o nível de satisfação com a vida dos docentes de ensino superior.

Numa perspetiva mais específica, estudos mais aprofundados sobre as características específicas de pessoas a exercer a profissão de docente, nomeadamente sobre variáveis de gestão pessoal de carreira e conceções relativamente ao trabalho desempenhado, podem indicar melhores práticas institucionais de apoio aos seus docentes. Essas implicações poderão ser orientações para o desenvolvimento de boas práticas que respondam às necessidades individuais, com impacto na qualidade de vida dos docentes, e às exigências do ensino superior, com impacto na qualidade educativa e inovação do país, seja em Portugal ou em Angola.

Resumidamente, a continuidade das boas práticas no ensino superior entre Portugal e Angola e o desenvolvimento de estudos como o que aqui se apresenta poderão promover o desenvolvimento de uma maior igualdade de oportunidades entre estes dois países. Também poderá ser útil para os restantes países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento com características semelhantes a Portugal e a Angola e com consequências positivas na qualidade do ensino superior.

Referências

Alves, M. G., & Tomlinson, M. (2020). The changing value of higher education in England and Portugal: Massification, marketization and public good. *European Educational Research Journal, 20*, 1-17. https://doi.org/10.1177/1474904120967574

Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). El bienestar de los docentes en tiempos de pandemia Covid-19: factores que explican el bienestar profesional. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 15*, 203-217. https://doi.org/10.46661/ijeri.5120

Campos, E. M. M., González, A. F., & Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16*(1), 105-117. https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007

Da Silva, E. A. (2016). Gestão do ensino superior em Angola: Realidade, tendências e desafios rumo a qualidade. Mayamba Editora.

Governo de Angola (2018). *Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior* (pp. 4111–4125).

Hughes, T. (2016). Higher Education. *Encyclopedia of Family Studies*, 1–5. https://doi.org/10.1002/9781119085621.wbefs546

Lei n.º 38/2007 da Assembleia da República. (2007). Diário da República: I série, n.º 157. https://data.dre.pt/eli/lei/38/2007/08/16/p/dre/pt/html

Lei n.º 62/2007 da Assembleia da República. (2007). Diário da República: I série, n.º 174. https://dre.pt/application/file/640244

Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H. B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior, 74*(2), 190-198. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006

Passos, L., Prazeres, F., Teixeira, A., & Martins, C. (2020). Impact on mental health due to COVID-19 pandemic: Cross-sectional study in Portugal and Brazil. *International journal of environmental research and public health, 17*(18), 6794. https://doi.org/10.3390/ijerph17186794

Pauli J., Chambel, M. J., Capellari M. R., & Rissi V. (2017). Motivation, organisational support and satisfaction with life for private sector teachers in Brazilian Higher Education. *Higher Education Quarterly, 72*, 107–120. https://doi.org/10.1111/hequ.12152

Pavot, W., & Diener, E. (2009). Review of the satisfaction with life scale. In *Assessing well-being* (pp. 101-117). Springer, Dordrecht.

Perpétuo, R., & Pestana, G. (2020, Junho 24-27). Modelo de Avaliação das Características do Docente no Ensino Superior [Comunicação em Conferência]. 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies, Espanha.

Sousa, M. F. C. (2016). Satisfação Profissional E Bem-Estar Docente Satisfação Profissional E Bem-Estar Docente. Faculdade de Psicologia e de Educação - Universidade de Coimbra, Tese Doutoral.

Stapleton, P., Garby, S., & Sabot, D. (2020). Psychological distress and coping styles in teachers: A preliminary study. *Australian Journal of Education, 64*(2), 127-146. https://doi.org/10.1177/0004944120908960

Tavares, O., Sin, C., Sá, C., Bugla, S., & Amaral, A. (2021). Inbreeding and research collaborations in Portuguese higher education. *Higher Education Quartely, 00*, 1-14. https://doi.org/10.1111/hequ.12301

Vaz-Rebelo, P., Pessoa, T., & Barreira, C. (2010). Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 44*(1), 63-82. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_3

Vicente, P., Lucas, M.; Carlos, V., & Bem-Haja, P. (2020). Higher education in a material world: Constraints to digital innovation in Portuguese universities and polytechnic institutes. *Education and Information Technologies, 25*(6), 5815-5833, https://doi.org/10.1007/s10639-020-10258-5

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Millenials e Geração X: Qual o efeito o género na perceção de trabalho digno?

Millenials and Generation X: What is the effect of gender on the decent work perception?

Paula Barroso (https://orcid.org/0000-0001-6099-253X)*, Maria do Céu Taveira (https://orcid.org/0000-0003-1762-8702)*, Ana Daniela Silva (https://orcid.org/0000-0002-8882-9184)*

*Centro de Investigação em Psicologia, Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Autor de contacto: id8852@alunos.uminho.pt

Resumo

O trabalho digno e a igualdade de género são aspetos a ter em conta no processo de desenvolvimento de carreira ao longo da vida. A continuidade deste processo é crucial para fazer face ao aumento das desigualdades e ao aumento da complexidade do mundo do trabalho. Assim, é necessário compreender como diferentes gerações percecionam as questões de carreira e, consequentemente, do trabalho digno. É crucial caracterizar como as gerações mais representativas na população ativa portuguesa percebem os desafios de um mundo em mudança, com empregos emergentes, aumento da precariedade e demanda de empregos qualificados. Face aos desafios acrescidos derivados de uma crise global é importante compreender o impacto do género na perceção de trabalho digno dos *Millenials* e da Geração X, para projetar melhores respostas educacionais e de aconselhamento de carreira ao longo da vida. O presente estudo tem como objetivo analisar o efeito precursor do género no trabalho digno nos *Millenials* e na Geração X, em Portugal. Participaram 452 *Millenials* (78,98% mulheres) com idades entre 21 e 39 anos (M = 30.23; DP = 5.03), e 349 pessoas da Geração X (76,50% mulheres) com idades entre 40 e 54 anos (M = 46.82; DP = 4.65). Foram preenchidos um questionário sociodemográfico e a Escala de Trabalho Digno – Versão Portuguesa, com cinco subescalas referentes às condições de segurança física e interpessoal, ao acesso a cuidados de saúde, à remuneração adequada, ao tempo livre e de descanso adequado e aos valores organizacionais complementares aos valores familiares e sociais. Recorreu-se a 12 análises de regressão linear simples. Os resultados indicam que o género dos *Millenials* contribui para a perceção do trabalho digno, em geral, e para a perceção do acesso a cuidados de saúde adequados. Em específico, os homens têm uma perceção maior de trabalho digno e acesso a cuidados de saúde do que as mulheres. Não foram encontrados resultados estatisticamente significativos na Geração X. Discutem-se as diferenças entre as gerações e implicações para a prática, nomeadamente de intervenção psicológica. São apresentadas sugestões para estudos futuros.

Palavras-chave: Trabalho Digno, Género, Desenvolvimento de carreira, Coorte geracional.

Abstract

Decent work and gender equality are aspects to be accounted in lifelong career development process. The continuity of this process is crucial to face the increasing inequalities and complexity of the world of work. It is necessary to understand how different generations perceive career topics and, consequently, decent work. It is crucial to characterize how the most representative generations in the Portuguese working population perceive the challenges of a changing world, with emerging jobs, increased precariousness, and demand for qualified jobs. Regarding the increased challenges arising from a global crisis, it is important to understand the impact of gender on decent work perception of Millennials and Generation X, to design better educational and career counselling responses throughout life. The present study aims to analyse the precursor effect of gender in decent work of Millennials and Generation X, in Portugal. Participants were 452 Millenials (78.98% women) aged between 21 and 39 years old (M = 30.23; SD = 5.03), and 349 individuals of Generation X (76.50% women) aged between 40 and 54 years old (M = 46.82; SD = 4.65). A sociodemographic questionnaire and the Decent Work Scale - Portuguese Version were completed. The scale was composed by five subscales referring to the working conditions of physical and interpersonal security, access to health care, adequate remuneration, adequate free time and rest, and organizational values complementary to family and social values. Twelve simple

linear regression analyses were performed. Results indicate that the Millennials' gender contributes to the perception of decent work, in general, and to the perception of access to adequate health care. Men have a greater perception of decent work and access to health care than women. In Generation X, no statistically significant results were found. Differences between generations and implications for the practice, namely psychological intervention, are discussed. Future research suggestions are made.

Keywords: Decent Work, Gender, Career Development, Generational Cohort.

No mercado de trabalho é consensual que existem quatro gerações presentes, nomeadamente os *Baby Boomers*, com nascimento após a segunda guerra mundial, a Geração X, com nascimento nos anos 60, a Geração Y ou *Millenials*, com nascimento nos anos 80, e a Geração Z, com nascimento nos anos 90 (e.g., Kampf et al., 2017; Veingerl Čič & Šarotar Žižek, 2017). Com efeito, uma geração é formada por memórias partilhadas de eventos históricos, resultando na partilha de valores, crenças e atitudes (Parry & Urwin, 2011). Assim, as gerações podem ter diferentes conceções sobre processos de carreira, trabalho (e.g., Satuf et al., 2018) e, consequentemente, trabalho digno. Em Portugal, 70.58% da população ativa pertence à Geração X e *Millenials* (PorData, 2020). Algumas diferenças são apontadas nas gerações, como é o caso do significado que atribuem ao trabalho, ou seja, a Geração X trabalha para poder viver e os *Millenials* trabalham para aproveitar a vida (e.g., Veingerl Čič & Šarotar Žižek, 2017). Essas diferenças podem dever-se a múltiplas perspetivas de cada coorte geracional sobre o trabalho (e.g., significado atribuído ao papel profissional).

Por um lado, os *Millenials* representam uma das gerações mais jovens no mercado de trabalho, sendo descrita também como a primeira que cresce com a tecnologia e com mais qualificações académicas (e.g., Kampf et al., 2017; Parry & Urwin, 2011). Por outro lado, a Geração X representa uma geração em que houve um decréscimo acentuado na natalidade, comparativamente à geração anterior (*Baby Boomers*), construindo a sua carreira enquanto iniciava a revolução tecnológica (e.g., Kampf et al., 2017; Parry & Urwin, 2011). Ambas se deparam com desafios diferentes relativos ao desenvolvimento de carreira e emprego, pelo que importa entender como essas coortes percebem sua capacidade de aceder e manter empregos e trabalhos dignos.

No sentido de caracterizar estas duas gerações, o presente trabalho foca-se em duas variáveis abarcadas por dois dos 17 objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Os objetivos referem-se ao alcance da igualdade de género e ao trabalho digno para todos, juntamente com o crescimento económico e o emprego produtivo (Nações Unidas, 2015). Dado o desenvolvimento de carreira ocorre ao longo da vida, é importante entender como estas duas dimensões se relacionam nas gerações da população ativa portuguesa (e.g., England et al., 2020; Kim et al., 2021).

A constante mudança atual, o aumento de empregos emergentes, de trabalhos precários e a exigência cada vez maior dos empregos são alguns dos desafios existentes no acesso e manutenção de empregos e de trabalho digno (e.g., Kim et al., 2021; Smith et al., 2020). Perante a crise sanitária,

intensificam-se as dificuldades e vulnerabilidades, pelo que torna evidente a necessidade de uma resposta integrada por parte dos serviços relacionados com a educação e com o desenvolvimento de carreira (e.g., Betron et al, 2020; Estrela et al., 2020; İlkkaracan & Memiş, 2021).

O trabalho digno é definido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT; 2013) como trabalho produtivo para todos os homens e mulheres, apontando para a igualdade de género. Desta forma, é importante compreender a perceção destas gerações para um desenho de respostas adequadas em termos de educação e formação ao longo da vida, bem como de serviços de apoio à empregabilidade. A caracterização destas gerações pode ainda ser útil na melhoria de respostas educacionais que promovam o desenvolvimento de carreira ao longo da vida, com início em etapas precoces do desenvolvimento.

Este estudo insere-se num projeto mais amplo que pretende caracterizar coortes geracionais relativamente à sua perceção de trabalho digno, com base na Teoria da Psicologia do Trabalhar (Duffy et al., 2016; Kampf et al., 2017). Com este trabalho, pretendemos analisar o efeito do género na perceção de trabalho digno nos *Millenials* e na Geração X, em Portugal, considerando as cinco dimensões do trabalho digno – segurança física e interpessoal, acesso a cuidados de saúde adequados, acesso a remuneração adequada, tempo livre e descanso adequados e valores organizacionais congruentes com os valores familiares e sociais (e.g., OIT, 2013). Apesar de existirem algumas evidências de que as experiências das mulheres diferem das experiências dos homens no que diz respeito às perceções de trabalho digno (e.g., Barroso et al., 2021; Huang et al., 2020; Kim et al., 2021), pretendemos explorar este efeito na Geração X e compará-lo com o efeito existente nos *Millenials*, no contexto português.

Método

Participantes

Participaram no estudo 801 pessoas com contacto com o mercado de trabalho e/ou experiências de trabalho prévias, sendo 452 participantes pertencentes aos *Millenials* e 349 pertencentes à Geração X.

Dos *Millenials*, 357 eram mulheres e 95 eram homens (79% e 21%, respetivamente). As suas idades variavam entre 21 e 39 anos (M = 30.23; DP = 5.03). A escolaridade variava entre o terceiro ciclo de ensino básico (2.2%) e o doutoramento (12.4%), tendo a maioria dos participantes o grau de mestrado concluído (45.1%). A maioria trabalhava no momento da sua participação (91.8%) e a minoria encontrava-se em situação de desemprego (8.2%). Em termos de residência,

viviam em todas as regiões de Portugal, principalmente no Norte (73.2%), seguido de Lisboa e Vale do Tejo (10%), Centro (10%), Alentejo (2.7%), Algarve (2%), Região Autónoma dos Açores (1.5%) e Região Autónoma da Madeira (0.7%).

Da Geração X, 267 eram mulheres e 82 eram homens (76.5% e 23.5%, respetivamente). As suas idades variavam entre 40 e 55 anos (M = 46.82; DP = 4.65). A escolaridade variava entre o segundo ciclo de ensino básico (1.1%) e o doutoramento (24.6%), tendo a maioria dos participantes o grau de licenciatura concluído (42.4%). A maioria trabalhava no momento da sua participação (98.9%) e a minoria encontrava-se em situação de desemprego (1.1%). Em termos de residência, viviam em seis das sete regiões de Portugal, principalmente no Norte (61.9%), seguido do Centro (14.3%), Lisboa e Vale do Tejo (9.7%), Alentejo (6%), Algarve (4.6%), Região Autónoma dos Açores (2.9%) e duas pessoas não responderam (0.6%).

Instrumentos

Foi utilizado um questionário sociodemográfico, profissional e académico, composto por cinco questões, sobre idade, género, escolaridade, situação de emprego e residência.

Utilizou-se a *Escala de Trabalho Digno – Versão Portuguesa* (ETD; Ferreira et al., 2019), constituída por 15 itens, respondidos numa escala de tipo *Likert* com sete pontos (1 = "Muito pouco" e 7 = "Muito"). Esta escala avalia a perceção de trabalho digno através de cinco subescalas, compostas por três itens cada: i) ambiente de trabalho seguro, física e interpessoalmente, ii) acesso a cuidados de saúde adequados, iii) remuneração adequada, iv) tempo livre e de descanso adequado e v) valores organizacionais complementares aos valores familiares e sociais. Os valores de consistência interna variam entre .80 e .97, no estudo original (Ferreira et al., 2019), apresentando valores semelhantes no presente estudo (entre .80 e .96).

Procedimento

A amostra foi recrutada com recurso ao método bola de neve, convidando os participantes a preencher um questionário online. Foi garantida a confidencialidade na recolha e análise dos dados, tendo ocorrido entre maio e outubro de 2020.

Para a análise dos dados, foram realizadas doze análises de regressão linear simples, sendo que os pressupostos foram testados e cumpridos (Field, 2009; Marôco, 2003).

Resultados

Os resultados das análises de regressão mostram que o modelo de regressão considerando o género, nos *Millenials*, explica 0.9% da variância do trabalho digno e do acesso a cuidados de

saúde adequados (R^2 Aj. = 0.007), Z (1, 450) = 4.23, p = .04 e Z (1, 450) = 4.28, p = .04 (Tabela 1). Especificamente, homens tendem a ter níveis mais elevados de trabalho digno, β = .10, e homens tendem a ter níveis mais elevados de acesso a cuidados de saúde adequados, β = .10.

Tabela 1

Regressão linear simples entre género e trabalho digno nos Millenials.

	R^2	R^2 (Ajustado)	Z(1, 347)	β
Trabalho Digno	.009	.007	4.230*	0.097
Segurança	.006	.003	2.536	0.075
Saúde	.009	.007	4.284*	0.097
Remuneração	.002	.000	0.785	0.042
Tempo livre e de descanso	.003	.001	1.230	0.052
Valores congruentes	.000	-.002	0.162	0.019

Nota: p < .05; Os valores de género são 1 = "mulher" e 2 = "homem".

Tabela 2

Regressão linear simples entre género e trabalho digno na Geração X.

	R^2	R^2 (Ajustado)	Z(1, 347)	β
Trabalho Digno	.000	-.003	.036	0.010
Segurança	.000	-.002	.169	0.022
Saúde	.011	.008	.052	0.104
Remuneração	.009	.006	.076	-0.095
Tempo livre e de descanso	.003	.000	.288	0.057
Valores congruentes	.008	.005	.097	-0.089

Nota: Os valores de género são 1 = "mulher" e 2 = "homem".

Dez modelos de regressão não apresentaram resultados de forma estatística (Tabela 1 e Tabela 2).

Discussão

O presente trabalho teve como objetivo explorar o efeito precursor de género nas perceções de trabalho digno na Geração X e nos *Millenials*, bem como comparar o efeito entre as gerações. Os resultados indicam-nos que homens pertencentes à geração *Millenials* tendem a ter uma perceção mais elevada de trabalho digno e de acesso a cuidados de saúde adequados. Apesar destes

resultados irem ao encontro de outros estudos internacionais (e.g., Smith et al., 2020), o mesmo efeito não se verificou na Geração X.

Relativamente aos *Millenials*, os resultados reforçam a possibilidade de as mulheres estarem mais expostas a marginalização nos contextos de trabalho, em específico no que diz respeito a cuidados de saúde adequados. Este efeito também é relatado em estudos internacionais realizados antes da pandemia COVID-19 (e.g., Kim et al. 2021; Smith et al., 2020). Assim, a educação para a igualdade de oportunidades independentemente do género deve ser promovida, já que as normas de género podem estar a afetar as perceções das gerações mais jovens (e.g., Betron et al. 2020; Kim et al., 2021). Estratégias de educação para a carreira que incluam esta componente devem ser implementadas, em simultâneo com a educação para a saúde, dado que homens continuam a estar mais propensos ao envolvimento em comportamentos de risco para a saúde (e.g., Betron et al., 2020).

Relativamente à Geração X, a inexistência do efeito do género coloca algumas possibilidades que devem ser estudadas. Em específico, seria importante perceber se os valores de vida das pessoas pertencentes a esta geração influenciam este efeito, bem como se os anos de experiência profissional, o estabelecimento numa determinada profissão ou emprego têm influência na perceção de trabalho digno. Também os padrões e normas sociais e culturais poderão explicar a diferença entre as gerações, já que a fase de vida das mulheres da geração *Millenials* é diferente da Geração X, como é o caso das questões associadas à parentalidade (e.g., Betron et al., 2020; England et al., 2020). Ainda que exista legislação com vista a apoiar as pessoas nas diferentes fases de vida, que pretendem promover a igualdade de oportunidades para homens e mulheres, seria pertinente realizar estudos qualitativos que acedam às conceções das mulheres para explicar as diferenças encontradas nas gerações relativamente ao efeito do género no acesso a cuidados de saúde.

Mediante estas diferenças, a intervenção psicológica com vista a promover o desenvolvimento de carreira, em contextos educativos/formativos e de emprego, deve focar-se na gestão de expectativas face ao mercado de trabalho (Barroso et al., 2021). Por um lado, a necessidade de considerar os princípios do trabalho digno, como a liberdade, equidade, segurança e dignidade humana, devem ser consideradas durante as intervenções. Por outro lado, é também crucial identificar barreiras contextuais, antecipar planos alternativos e apoiar na ativação de recursos internos (e.g., adaptabilidade) e externos (rede de suporte social) para a exploração de

oportunidades conforme a definição de trabalho de digno (Kim et al., 2021; Smith et al., 2021; Estrela et al., 2020; İlkkaracan & Memiş, 2021). Na educação, formação e emprego é também necessário que haja políticas e modelos organizacionais que transmitam esses valores e boas práticas, que facilitem o tratamento igual para mulheres e homens.

A primeira sugestão para investigações futuras está relacionada com a diminuição do viés da amostra, presente nos estudos com recolha de dados *online* (e.g., Lin et al., 2020), dada a necessidade e a importância de estudar populações em situação de vulnerabilidade e marginalização. Apesar dos esforços realizados para a inclusão de população diversificada, o estudo contém maioritariamente participantes com um grau de ensino superior concluído e encontram em situação de emprego, tal como acontece noutros estudos, impedindo a generalização dos resultados. Para além da exploração deste efeito nas gerações com maior diversidade, seria produtivo a realização de estudos longitudinais para melhor explicar as diferenças entre gerações. Sugerem-se também estudos com a combinação de variáveis individuais com variáveis organizacionais para uma contribuição robusta e duradoura no aumento da igualdade e das condições nos contextos educativos e de trabalho.

Referências

Barroso, P., Taveira, M. C., & Silva, A. D. (2021, Julho). Gender and millennials' perception of decent work: implications for career education. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN21 Conference* (pp. 2650-2653). IATED Academy.

Betron, M., Gottert, A., Pulerwitz, J., Shattuck, D., & Stevanovic-Fenn, N. (2020). Men and COVID-19: Adding a gender lens. *Global Public Health, 15*, 1090-1092. https://doi.org/10.1080/17441692.2020.1769702

Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology, 63*, 127-148. https://doi.org/10.1037/cou0000140

England, J. W., Duffy, R. D., Gensmer, N. P., Kim, H. J., Buyukgoze-Kavas, A., & Larson-Konar, D. M. (2020). Women attaining decent work: The important role of workplace climate in Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology, 67*, 251-264. https://doi.org/10.1037/cou0000411

Estrela, F. M., Soares, C. F. S., Cruz, M. A. D., Silva, A. F. D., Santos, J. R. L., Moreira, T. M. D. O., Lima, A. B., & Silva, M. G. (2020). Covid-19 Pandemic: reflecting vulnerabilities in

the light of gender, race and class. *Ciência & Saúde Coletiva, 25*, 3431-3436. https://doi.org/10.1590/1413-81232020259.14052020

Ferreira, J. A., Haase, R. F., Santos, E. R., Rabaça, J. A., Figueiredo, L., Hemami, H. G., & Almeida, L. M. (2019). Decent work in Portugal: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior, 112*, 77-91. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.01.009

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. SAGE Publications Ltd.

Huang, W., Shen, J., Yuan, C., & Li, M. (2020). Roles of gender and basic need satisfaction in decent work perception and voice behavior. *Employee Relations: The International Journal, 43*, 264-278. https://doi.org/10.1108/ER-03-2020-0107

İlkkaracan, İ., & Memiş, E. (2021). Transformations in the gender gaps in paid and unpaid work during the COVID-19 pandemic: Findings from Turkey. *Feminist Economics, 27*, 288-309. https://doi.org/10.1080/13545701.2020.1849764

Organização Internacional do Trabalho (2013). *Decent work indicators guidelines for producers and users of statistical and legal framework indicators*. https://www.ilo.org/stat/Publications/WCMS_223121/lang--en/index.htm

Kampf, R., Lorincová, S., Hitka, M., & Stopka, O. (2017). Generational differences in the perception of corporate culture in european transport enterprises. *Sustainability, 9*, 1-14. https://doi.org/10.3390/su9091561

Kim, H. J., Duffy, R. D., & Allan, B. A. (2021). Profiles of decent work: General trends and group differences. *Journal of Counseling Psychology, 68*, 54-66. https://doi.org/10.1037/cou0000434

Lin, Y. H., Chen, C. Y., & Wu, S. I. (2021). Efficiency and quality of data collection among public mental health surveys conducted during the COVID-19 pandemic: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research, 23*(2), 1–8. https://doi.org/10.2196/25118

Marôco, J. (2003). *Análise estatística – Com utilização do SPSS*. Edições Sílabo, Lda.

Nações Unidas (2015). *Transforming Our World, the 2030 Agenda for Sustainable Development A/RES/70/1* [Relatório]. Disponível em: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf

Parry, E., & Urwin, P. (2011). Generational differences in work values: A review of theory and evidence. *International Journal of Management Reviews, 13*, 79-96. https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2010.00285.x

PorData (2020, Fevereiro). População activa: Total e por grupo etário. https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela

Smith, R. W., Baranik, L. E., & Duffy, R. D. (2021). Psychological ownership within psychology of working theory: A three-wave study of gender and sexual minority employees. *Journal of Vocational Behavior, 118*, e103374. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103374

Veingerl Čič, Ž., & Šarotar Žižek, S. (2017). Intergenerational cooperation at the workplace from the management perspective. *Naše Gospodarstvo/Our Economy, 63*, 47-59. https://doi.org/10.1515/ngoe-2017-0018

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 5

Família, Escola e Comunidade

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Jogos digitais como estratégia de ensino e aprendizagem em história da cultura e das artes

Digital games as a teaching and learning strategy in history of culture and arts

Luísa Orvalho (https://orcid.org/0000-0002-6645-5273)*, Rui Miguel Brandão (https://orcid.org/0000-0001-8286-2277)**

* Escola das Artes, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa – Católica Porto ** Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa – Católica Porto e Academia de Música de Arouca

Autor de contacto: luisa.orvalho@gmail.com

Resumo

Este estudo foi implementado na Academia de Música de Arouca, no ano letivo 2020/2021, e pretendeu conhecer o impacto da utilização de jogos digitais como estratégia de ensino e aprendizagem na disciplina de História da Cultura e das Artes – Música. Participaram, neste estudo, 22 alunos do Curso Secundário de Música, dos 6.º, 7.º e 8.º graus, em regime supletivo, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Foi seguida uma estratégia de Investigação-Ação (I-A), de natureza essencialmente qualitativa, centrada num estudo empírico, para avaliar a eficácia de dois modos alternativos de trabalho pedagógico, correspondentes a dois grupos de alunos, um grupo de controlo e um grupo experimental que beneficiou da utilização da plataforma digital *Wall of Fame* como instrumento auxiliar de estudo. As técnicas e instrumentos de recolha e produção de dados utilizadas foram: inquéritos por questionários, *focus group*, entrevista semiestruturada feita à docente da disciplina, pesquisa documental relativa aos registos de avaliação trimestrais dos alunos, observação direta e participante, grelhas de observação e notas de campo registadas em diário de bordo do investigador. Para a interpretação e análise de todos os registos quantitativos e qualitativos desta pesquisa, foram usadas as técnicas de análise estatística e de conteúdo. Os resultados obtidos evidenciam que as ferramentas digitais podem desempenhar um papel importante nos contextos de sala de aula e no estudo autónomo, contribuem para uma postura mais ativa e empenhada dos alunos e para a melhoria do seu desempenho nos momentos de avaliação.

Palavras-chave: história da cultura e das artes, jogos digitais, cursos artísticos especializados da música, plataforma digital *wall of fame*, aprendizagens essenciais

Abstract

This study was implemented at the Academy of Music of Arouca, in the academic year 2020/2021, and aimed to understand the impact of the use of digital games as a teaching and learning strategy in the subject of History of Culture and Arts – Music. Participated in this study 22 students from the Secondary Music Course, from the 6th, 7th and 8th grades, in a supplementary regime, aged between 15 and 18. An Action Research strategy was followed, essentially qualitative in nature, centered on an empirical study, to assess the effectiveness of two alternative modes of pedagogical work, corresponding to two groups of students, a control group and an experimental group, that benefited from the use of the *Wall of Fame* digital platform as an auxiliary study tool. The techniques and instruments used to collect and produce data were: questionnaire surveys, focus group, semi-structured interviews conducted with the subject's teacher, documental research on the students' quarterly assessment records, direct and participant observation, observation grids and grades and field observations in the investigator's logbook. For the interpretation and analysis of all quantitative and qualitative records of this research, statistical and content analysis techniques were used. The results obtained show that digital tools can play an important role in the context of the classroom and in autonomous study, contributing to a more active and committed posture of students and to improving their performance in assessment moments.

Keywords: history of culture and arts, digital tools and games, specialized artistic music courses, *wall of fame* digital platform, essential learnings

A exigência do estudo de um instrumento musical traduz-se, não raramente, em fases de desinteresse. O seu caráter prático ajuda, no entanto, a manter a motivação, fator esse mais difícil de alcançar no caso das disciplinas teóricas. Este projeto de intervenção pedagógica, realizado durante a prática profissional supervisionada, pretendeu contornar essa realidade, tornando mais apelativa e lúdica a interiorização dos conhecimentos teóricos com recurso a várias ferramentas digitais, com destaque especial para a plataforma *Wall of Fame*.

A era digital em que vivemos veio revolucionar a sociedade e pôr, naturalmente, em causa o método de ensino expositivo, muitas vezes entediante, que ainda predomina em muitas escolas. Segundo Orvalho (2019, p. 26)

> a transição para a sociedade digital na escola e no mundo do trabalho, o recurso às tecnologias e ferramentas digitais de forma concreta (…) potenciam a diferenciação dos percursos qualificantes e académicos, para melhorar o acesso à aprendizagem e, assim, responder à heterogeneidade dos diferentes públicos, que hoje frequentam a escola.

A escola atual ainda se debate com muitas barreiras. Algumas são estruturas físicas e equipamentos, como computadores e acesso à *Internet*, que comprometem a utilização de ferramentas digitais em contexto escolar. Além disso, verifica-se ainda uma certa resistência por parte de alguns professores em utilizar ferramentas digitais, seja por desconhecimento, falta de preparação, vontade ou disponibilidade para se atualizarem e ainda a ideia de que "o lúdico pode comprometer a seriedade e o compromisso da aula" (Lima et al., 2016, p.76). É urgente a gamificação (tradução aportuguesada do termo *gamification* surgida com Nick Pelling em 2002) ou ludificação (tendo por base a palavra latina *ludus*, jogo) do ensino no sentido de se aliarem aprendizagens essenciais e diversão (Carvalho, 2017). O recurso a jogos digitais constitui uma estratégia ativa de aprendizagem que contribui para um maior *engagement* dos alunos. Estes "nativos digitais", termo popularizado por Marc Prensky no artigo "*Digital Natives, Digital Immigrants*" de 2001, deixam de ser sujeitos passivos que recebem o conhecimento sem questionar para se tornarem sujeitos ativos e comprometidos com as suas aprendizagens. Deste modo, os alunos aprendem de forma indireta ou "oblíqua, sem se preocupar necessariamente com o conteúdo" (Lima et al., 2016, p.70). Por seu turno, o professor assume o papel de facilitador, orientador e incentivador, aquele que faz o aluno aprender e a quem cabe "buscar as ferramentas oportunas para atrair a atenção do aluno, despertando nele a vontade de aprender e continuar aprendendo" (Silva, 2018, p.206). Cabe ao professor a difícil tarefa de buscar esse equilíbrio: "a aprendizagem com

recurso a estas inovações deve ser considerada com moderação e como complemento às aulas tradicionais" (Vale, 2019, p.21) e conceber, explorar e gerir "ambientes culturalmente ricos em atividade e interação" (Figueiredo, 2016, p.830) - *Design* de Contextos de Aprendizagem. O professor, dotado de *design thinking*, assume o papel de *designer* ou criador de contextos pedagógicos onde os alunos são capazes de aprender mais e melhor e vai adaptando a sua prática em função da concretização ou não dos resultados que pretende. Um dos fundamentos da referida pedagogia dos contextos de aprendizagem é a pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire que refere a importância do conhecimento do contexto e do mundo para a compreensão de um texto e que este, por sua vez, enriquece a compreensão do anterior, numa dinâmica permanente entre linguagem e realidade. É essa aprendizagem que permite ao homem emancipar-se. Nesta mesma linha, a obra de Freire inspirou a corrente "marginalização digital" aplicada aos cidadãos tecnologicamente ignorantes que se veem, por isso mesmo, privados de direitos e oportunidades. Outro ponto de vista que converge para a pedagogia dos contextos de aprendizagem é a autonomia dos alunos. O filósofo francês Jacques Rancière usa a expressão "*maître ignorant*" aplicada ao professor que é capaz de ensinar o que desconhece, caso seja capaz de criar contextos desafiantes que motivem os alunos a aprenderem autonomamente numa visão da pedagogia da autonomia e emancipação (Figueiredo, 2016).

A criação do recurso digital *Wall of Fame* pretendeu promover a inovação, o prazer e a independência dos alunos no contexto educativo ao introduzir a gamificação, conceito chave do ensino do futuro. Como se trata de uma ferramenta *online*, acessível a partir de casa, ou de qualquer outro lugar e a qualquer hora, os alunos são capazes de se tornar "independentes e auto-regulados" (Arends, 2008, p.17) ao serem capazes de se preparar para os momentos de avaliação de forma autónoma, autorregulando as suas aprendizagens, como diz Nóvoa (2002, p.22) "É aqui que se decide uma educação que não se esgota no espaço-tempo da sala de aula, mas que se projecta em múltiplos lugares e ocasiões de formação" .

Wall of Fame, cujo *layout* se apresenta na Figura1, é a designação do recurso digital original, em versão portuguesa, da autoria do investigador que permite testar/aprofundar os conhecimentos sobre uma seleção de 200 compositores da História da Música Ocidental. Contempla vários conhecimentos sobre os compositores: país de origem, período histórico, corrente estética e principais obras. Tem acesso livre e está disponível em: https://rm9fora.github.io/wall-of-fame/

Figura 1

Layout da plataforma digital Wall of Fame

Esta plataforma permite que os alunos selecionem os compositores sobre os quais pretendem testar os seus conhecimentos, escolher o desafio, definir o tempo de interação e autorregular o seu desempenho: "a reflexão sobre o que se aprendeu e o que ainda falta aprender, dá ao aluno a possibilidade de fazer a autorregulação e autoavaliação da sua aprendizagem com autonomia" (Orvalho, 2019, p.30). Foi criado um ambiente sonoro original especificamente para este *site*. O *layout* é composto por uma barra de menu onde são apresentadas as opções: lista de compositores, jogos, opções e créditos. Neste separador, é apresentada a lista dos 200 compositores disponíveis. Basta selecionar a respetiva letra correspondente ao nome e, da lista resultante, selecionar aquele que se pretende consultar. Na Figura 2, é apresentada a imagem e quatro características que estão associadas a cada compositor.

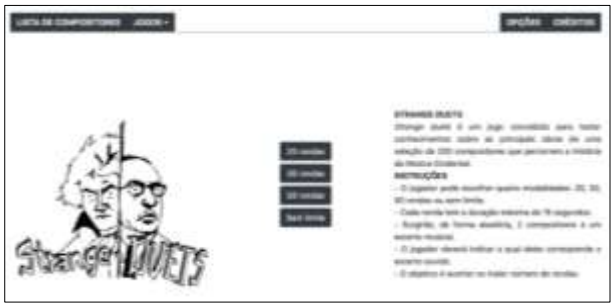
Figura 2

Aspeto do separador com informação sobre os compositores

Selecionando a segunda opção, Jogos, é possível escolher um de três jogos existentes: *The Composer Expert*, *Strange Duets* e *Link Them*. Qualquer que seja a escolha, é apresentada a ilustração do jogo e as instruções de funcionamento, como se mostra na Figura 3.

Figura 3

Aspeto do ecrã inicial do jogo Strange Duets



Em *The Composer Expert*, o jogador pode escolher quatro modalidades: 20, 30, 50 rondas ou sem limite. Cada ronda tem a duração máxima de 1 minuto. Surgirão, de forma aleatória, 10 compositores e o jogador deverá selecionar aquele que corresponde às dicas apresentadas. A pontuação em cada ronda varia em função do tempo de resposta, das dicas necessárias e do número de tentativas erradas. No jogo *Strange Duets*, surgirão, de forma aleatória, dois compositores e um excerto musical com a duração máxima de 15 segundos. O jogador deverá indicar a qual deles corresponde o excerto ouvido. Em *Link Them*, surgirão, de forma aleatória, 5 compositores e 5 conjuntos de características que o utilizador deverá fazer corresponder.

A plataforma disponibiliza ainda a opção de escolher os compositores sobre os quais o utilizador pretende avaliar as suas aprendizagens, por grau de ensino ou de forma personalizada.

Este recurso, ao gerar uma pontuação de acordo com o desempenho, pode servir como elemento de avaliação formativa do aluno, utilizada para "identificar, explicar e regular as dificuldades surgidas e remediá-las" (Roldão, 2004, p.43).

Metodologia

A metodologia de investigação educacional, de caráter essencialmente naturalista e qualitativa, seguiu uma abordagem estratégica de aproximação à investigação-ação (I-A), usada "habitualmente na melhoria da eficácia do grupo ou da organização" (Afonso, 2014, p.79). Centrada num estudo empírico, permitiu avaliar a eficácia relativa de dois modos alternativos de

trabalho pedagógico, usando e não usando jogos digitais, ferramentas capazes de produzir melhorias no processo de aprendizagem dos alunos e avaliar, posteriormente, os impactos dessa interferência, constituindo, assim, um grupo experimental e um grupo de controlo.

Participantes

Participaram no estudo 22 alunos da disciplina de História da Cultura e das Artes, do ensino secundário, regime supletivo, distribuídos pelos 6.º, 7.º e 8.º graus de ensino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. O grupo de controlo era constituído por 9 alunos do 8.º grau, e o grupo experimental pelos 13 alunos restantes, dos 6.º e 7.º graus.

Instrumentos de recolha e produção de dados

Para a recolha e produção de dados, foram privilegiados os inquéritos por questionário aplicados aos alunos, no início, durante e no fim da intervenção, com recurso ao *Google Forms*, o *focus group* aplicado aos alunos do grupo experimental, a entrevista semiestruturada feita à professora orientadora pedagógica cooperante e titular da disciplina, as notas de campo registadas em diário de bordo do investigador e a pesquisa documental relativa aos momentos formais de avaliação trimestral dos alunos.

Técnicas de análise e interpretação de dados

Após a recolha de todos os dados quantitativos e qualitativos, usaram-se as técnicas de análise estatística para tratamento das respostas dos alunos aos inquéritos e dos resultados escolares no final dos três períodos letivos. A análise de conteúdo foi a técnica privilegiada para a interpretação de todos os registos qualitativos feitos durante o período da investigação.

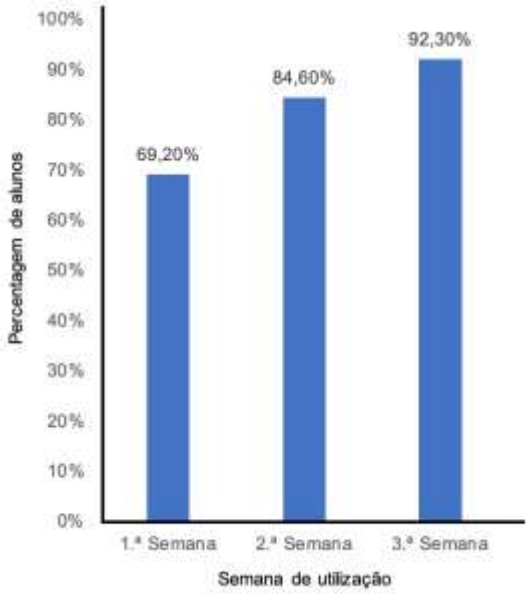
Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados obtidos na avaliação diagnóstica, antes da apresentação da plataforma *Wall of Fame* revelaram que os 22 alunos, apesar de gostarem da disciplina de História da Cultura e das Artes, não estavam muito motivados para o estudo autónomo em casa. No que diz respeito ao tempo de estudo, a esmagadora maioria assumiu nunca estudar ou fazê-lo apenas próximo dos momentos de avaliação. Apenas 5 alunos responderam fazer um estudo regular, dedicando um tempo médio entre meia hora a duas horas semanais. Os recursos de estudo utilizados pelos alunos consistiam nos apontamentos fornecidos pela professora, no caderno diário e na audição de excertos musicais retirados da *Internet*. Poucos alunos referiram os livros, a *Internet* e a realização de resumos. Nenhum aluno apontou os jogos digitais como instrumento de estudo.

Após a apresentação da ferramenta digital *Wall of Fame,* ao grupo experimental, verificou-se que esta teve não só uma boa aceitação, como os alunos reconheceram que contribuiu para dedicarem mais tempo ao estudo durante a semana, como se ilustra na Figura 4. Foram unânimes em considerá-la interessante, útil e original, sublinhando a clareza das instruções e a pertinência da informação disponibilizada sobre cada compositor, nomeadamente a época e as principais obras.

Figura 4

Percentagem de alunos que considera que a ferramenta digital Wall of Fame contribuiu para dedicar mais tempo ao estudo



Dos três jogos disponíveis, o desafio *Strange Duets* foi o que mereceu uma aceitação mais positiva devido ao facto de permitir a audição de excertos de obras para identificação dos seus compositores que é uma forma dos alunos se prepararem para os momentos de avaliação.

Os resultados da avaliação trimestral dos alunos, na disciplina de História da Cultura e das Artes- Música, foram bastante satisfatórios tendo-se verificado uma evolução muito positiva do 1.º para o 2.º período. A média da turma dos alunos de 6.º grau subiu de 17 para 17,25 valores e da turma de 7.º grau subiu de 13,6 para 14,5 valores. A subida não foi tão significativa no grupo de controlo correspondente aos alunos do 8.º grau.

O diário de bordo revelou-se um tipo de registo particularmente útil, "habitualmente utilizado na observação não estruturada. Consiste num relato quotidiano da atividade do investigador, geralmente com um caráter reflexivo e prospetivo" (Afonso, 2014, p. 99). Assim, foi criado um guião de observação que incluía os seguintes parâmetros: categoria, subcategoria, nota de campo (data e contexto), relato, sentido interpretativo e unidades de registo. Dentro da categoria material didático *Wall of Fame*, a análise de conteúdo foi feita em três subcategorias: compositores nos diferentes períodos históricos, identificação auditiva e música sacra e profana. No que diz respeito ao jogo *The Composer Expert* sobre os compositores nos diferentes períodos históricos, foram considerados os indicadores relacionados com o interesse e a motivação, o desempenho e oportunidades de melhoria.

A título de exemplo, apresenta-se na Figura 5, um excerto relativamente à analise de conteúdo das notas de campo, na categoria material didático *Wall of Fame*, subcategoria identificação auditiva.

Figura 5

Exemplo de unidades de registo referentes à subcategoria identificação auditiva

Categoria	Subcategoria	Nota de Campo	Relato	Sentido interpretativo	Unidades de registo
Material didático *Wall of Fame*	Identificação auditiva	Data: 20/02/2021 Contexto: E@D	Jogo *Strange Duets*	Os alunos acharam útil como forma de preparação para os seus momentos de avaliação	"Isto ajuda-nos na ficha de excertos"
				É aconselhável aumentar o tempo de resposta a cada ronda	"Quinze segundos é pouco tempo para conseguir identificar as obras"
				A utilização deste jogo foi eficaz na identificação auditiva das principais obras dos diferentes compositores	"É útil o facto de aparecer o nome da obra depois de darmos a nossa resposta"

Todos os alunos revelaram muito interesse em conhecer e explorar a plataforma *Wall of Fame.* Consideraram-na muito útil para a consolidação das aprendizagens, para o estudo autónomo e para a autoavaliação. Foram de opinião que a escola deveria acompanhar a digitalização da sociedade, que os professores deveriam investir na sua formação tecnológica e que, inclusivamente, poderiam tirar partido do uso dos telemóveis que todos possuem. A referida professora considerou a *Wall of Fame* uma excelente ferramenta capaz de auxiliar os alunos no estudo para as fichas de

reconhecimento de excertos e que podia servir de "preparação para as provas de acesso ao Ensino Superior".

Conclusão

Os resultados obtidos neste projeto de intervenção pedagógica, realizado na AMA, são reveladores de uma evolução muito positiva no tempo dedicado ao estudo, pelos 13 participantes do grupo experimental, em virtude da utilização da ferramenta digital *Wall of Fame*. Os alunos conseguiram melhores aprendizagens e de maior qualidade que se refletiram em melhores resultados escolares na disciplina de História da Cultura e das Artes. *Wall of Fame* é o nome de um recurso digital original, em versão portuguesa, da autoria de Rui Miguel Brandão, que permite aprofundar e avaliar os conhecimentos sobre uma seleção de 200 compositores da História da Música Ocidental.

A utilização da plataforma digital *Wall of Fame* contribuiu para o sucesso verificado nos momentos de avaliação formais, com impacto no tempo de estudo e na autoavaliação formativa. Os alunos sublinharam que a referida plataforma permitiu uma experiência de maior envolvimento no processo de aprendizagem, sentiam que tinham um papel ativo e que podiam ver a sua evolução a partir da pontuação gerada.

A facilidade de utilização deste recurso a partir de casa tornou-os capazes de autorregularem o seu processo de aprendizagem, desenvolvendo competências de autonomia, reflexão metacognitiva e pensamento crítico. A flexibilidade com que cada aluno pode escolher o número de compositores sobre os quais pretende testar as suas aprendizagens torna-o um agente ativo do seu processo de ensino e aprendizagem.

O facto de, no questionário diagnóstico que precedeu a apresentação da plataforma digital *Wall of Fame*, nenhum aluno ter assinalada a opção "jogos digitais" como ferramenta de estudo para a disciplina de História da Cultura e das Artes e, nos seguintes, todos reconhecerem a potencialidade da plataforma, aconselhando-a vivamente como instrumento de estudo, é revelador de uma evolução em termos de conceção de ferramentas ao serviço do estudo autónomo.

Em conclusão, pode-se afirmar que, neste estudo, a ferramenta digital *Wall of Fame* teve um impacto significativo no processo de ensino, aprendizagem e avaliação que se refletiu em melhores notas de final de período na disciplina de História da Cultura e das Artes, e ainda no desenvolvimento de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Verificou-se que os alunos que utilizaram a ferramenta digital *Wall of Fame* passaram a dedicar mais tempo ao estudo, por considerarem o recurso um elemento facilitador e motivador da aprendizagem, tendo conseguido adquirir com mais facilidade e qualidade as aprendizagens essenciais da disciplina. Esta intervenção sensibilizou as Direções Pedagógica e Administrativa para a urgência da transição digital da AMA, através da utilização de ferramentas digitais em contexto escolar, pedagógico e de apoio ao estudo em casa, numa fase de mudança para o novo edifício, prevista para setembro de 2021.

Como recomendações para o futuro, agora que o Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa, produzindo efeitos a 1 de setembro de 2021/2022, os alunos registaram a necessidade de um *upgrade* e de um aperfeiçoamento da plataforma, com a introdução de outras aprendizagens essenciais da disciplina de História da Culturas e das Artes – Música, homologadas em 2020, que apresentam uma estrutura comum, identificando domínios e temas, a sua ligação com o Perfil dos Alunos à Saída do Escolaridade Obrigatória e sugestões de abordagens metodológicas.

Por último, considera-se que esta pesquisa trouxe um contributo significativo para o ensino artístico especializado, e para a área da música em particular, porque apesar de existirem alguns *sites* e aplicações sobre História da Música no mercado, tais como: *Guess the Composer*, *Classical Test*, *Novelty – Classical Music Game, Classical Music Quiz* e *Classical Musicians Quiz*, a grande maioria não está em português, são pagas e disponibiliza apenas uma seleção reduzida de obras ou compositores.

Referências

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação* (2.ª ed.). Fundação Manuel Leão.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). McGraw Hill.

Carvalho, A. (2017). Jogos digitais e gamification: desafios e competição para aprender na era mobile-learning. *Aprendizagem, TIC e redes digitais* (pp. 112-144). Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-989-8841-14-8.

Figueiredo, A. (2016). A pedagogia dos contextos de aprendizagem. *Revista e-Curriculum, 14(3),* 809-836. ISBN: 1809-3876.

Lima, R., Medeiros, R., Mercado, L. & Silva, D. (2016). *Jogos digitais como estratégia de ensino-aprendizagem no ensino superior. A construção e aplicação do jogo "Renascença" na disciplina de literatura*. Obra digital: revista de comunicação [online] (10).

Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (pp. 237-263). Fundação Calouste Gulbenkian.

Orvalho, L. (2019). Autonomia e flexibilidade na organização e gestão curricular dos cursos profissionais. Taxonomia de Bloom revista e atualizada como instrumento de apoio à tomada de decisões. In Orvalho, L., Alver, J. & Azevedo, J. (Coordenação). (2019). *30 anos de Ensino Profissional: perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro* (26-35). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Roldão, M. C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Editorial Presença.

Silva, J. (2018). Didática no ensino superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. *Revista Educação por escrito*, (9)2, 207-222. Editora da Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS).

Vale, A. S. (2019). *Jogos digitais no ensino: criação e implementação nas disciplinas de História da Música e Formação Musical*. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música.

Legislação

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Diário da República n.º 129, 1.º suplemento. Série II. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação.

Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/166512681/details/maximized?serie=II&dreId=166512679

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

Início

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Educação de adultos: uma alternativa de sociedade crítica e participativa

Adult education: an alternative for a critical and participatory society

Maria José Quaresma Portela Corrêa (https://orcid.org/0000-0002-8517-7213)*, Jacira Medeiros de Camelo (https://orcid.org/0000-0003-1809-3535)**, Armando Paulo Ferreira Loureiro (https://orcid.org/0000-0003-3039-3872)**, Rosiomar Santos Pessoa (https://orcid.org/0000-0002-8517-7213)***, Sílvia de Fátima Nunes da Silva (https://orcid.org/0000-0002-0885-1139)*

*Secretaria Municipal de Educação de Nina Rodrigues - SEMED/NR, ** Universidade de Trás os Montes e Alto Douro – UTAD, ***Universidade do Estado do Pará- UEPA

Autor de contacto: mqmariajosequaresma790@gmail.com

Resumo

Este trabalho está voltado para a educação de adultos onde se realiza um estudo sobre a atuação desses sujeitos com participantes ativos preparados para viver numa sociedade crítica, conhecedores de seus direitos de forma a atuar com efetiva na comunidade. É uma pesquisa que tem como objetivo reconhecer que a educação de adultos é uma alternativa na formação de cidadãos críticos e que participam ativamente das decisões de sua comunidade. A educação de adultos sempre foi vista pela classe dominante como "perda de tempo", já que para trabalhos de adultos não seria necessário estudo, mas sim o manuseio de ferramentas, no entanto, de acordo com a história da educação de adultos brasileira percebe-se que houve uma grande movimentação em relação à conquista dessa população ao direito da educação. Na metodologia dessa pesquisa se utilizou como cenário os professores da rede pública municipal de Nina Rodrigues, no Estado do Maranhão com entrevistas efetuadas no aplicativo WhatsApp, uma vez que a sociedade vive tempos de isolamento social, no entanto esse isolamento é apenas físico, já que não se deixou de trabalhar e os professores tiveram de se reinventar para continuar sua missão. Portanto, diante da importância que essa temática tem no cenário educacional brasileiro esperamos que esta pesquisa ajude educadores e interessados neste debate a melhorar nossas práticas pedagógica para tornar nossos alunos sujeitos participativos e capazes de atuar na sociedade a qual pertencem.

Palavras-chaves: Educação de Adultos. Sociedade Crítica. Participação.

Abstract

This work is focused on adult education where a study is carried out on the performance of these subjects with active participants prepared to live in a critical society, aware of their rights in order to act effectively in the community. It is a research that aims to recognize that adult education is an alternative in the formation of critical citizens who actively participate in the decisions of their community. Adult education has always been seen by the ruling class as a "waste of time", since for adult work it would not be necessary to study, but to use tools, however, according to the history of Brazilian adult education, It appears that there was a great movement in relation to the conquest of this population to the right to education. In the methodology of this research, teachers from the municipal public network of Nina Rodrigues, in the State of Maranhão, were used as a scenario with interviews carried out on the WhatsApp application, since society lives times of social isolation, however this isolation is only physical, since work was not stopped and the teachers had to reinvent themselves to continue their mission. Therefore, given the importance that this theme has in the Brazilian educational scenario, we hope that this research will help educators and those interested in this debate to help improve our pedagogical practices to make our students participatory subjects capable of acting in the society to which they belong.

Keywords: Adult Education. Critical Society. Participation.

A educação de adultos das classes populares foi uma conquista árdua dos movimentos sociais e da igreja católica brasileira, porém sempre foi vista pela classe dominante como "prejudicial" ao bem estar dos trabalhadores, quanto mais analfabeto menos sabia lutar por seus direitos, achavam que os menos favorecidos deveriam aceitar a posição à qual foram destinados na sociedade, já que era natural para eles os pobres serem excluídos e viverem na miséria, fazia parte da cultura dominante brasileira.

Foi através do desenvolvimento industrial e reorganização do trabalho que houve mudança de interesse da elite em relação à formação do trabalhador. Diante do desenvolvimento industrial houve maior valorização da educação de adultos, com o objetivo de buscar a capacitação profissional dos trabalhadores, surgiram novas iniciativas a fim de garantir metodologias adequadas a alunos adultos e trabalhadores.

Programas voltados para a educação de jovens e adultos

Houve muitos programas federais na Educação de Jovens e Adultos brasileiros, e em 1947 foi lançado o primeiro projeto, que foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, tendo à frente Lourenço Filho, a mesma era voltada especialmente para a zona rural. A campanha previa que a alfabetização do aluno ocorresse em três meses, e também a conclusão do curso primário 1º ao 5º ano em curto prazo.

O professor era o transmissor do conhecimento e o aluno recebia esse conhecimento, sem participação, sem levar em conta os conhecimentos prévios dessas pessoas que iam em busca de conhecimentos e o educador, voluntário, ou então, mal remunerado, era o único sujeito no processo ensino aprendizagem, já que os alunos eram sujeitos passivos.

Lourenço Filho afirmava como seria um voluntário:

> a) Informar-se sobre a Campanha, e falar dela (bem ou mal) mas falar, discuti-la com os conhecidos, com os amigos, a fim de despertar interesse público em relação a ela;
> b) Aconselhar adolescentes e adultos analfabetos, seus conhecidos, que procurem os cursos abertos e que os frequentem;
> c) Ensinar a um, a dois, a três ou mais analfabetos seus empregados, seus vizinhos, ou seus amigos;
> d) Influir nas associações, igrejas, escolas a que pertençam, para que criem os seus próprios cursos ou escolas; e no caso de poderem e assim os desejarem, que paguem um professor para isso (Lourenço Filho, 1950, p. 09).

Em 1963 a campanha foi extinta, não rendeu bons resultados, porém ajudou a superar a ideia preconceituosa de que o adulto não precisaria aprender a ler. Até 1990 esse desprezo pela classe trabalhadora ainda persistia, quando o então ministro da Educação, o Professor José

Goldemberg afirmou que a tentativa de alfabetização de adultos não diminuiria o índice de analfabetos, ao contrário, perturbaria a ordem social.

No final dos anos 1950, Paulo Freire propôs uma pedagogia que considerasse a vivência e realidade do educando, o aluno seria um participante ativo no processo de educação. Freire era encarregado do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, e com o golpe militar de 1964 foi exilado e um novo programa foi criado: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Cujo objetivo era apenas a alfabetização funcional – sem apropriação da leitura e da escrita – de pessoas de 15 a 30 anos.

Legislação que contempla a Educação de Adultos

A LDB 5.692/71 limitava o dever do Estado em oferecer ensino a crianças de 7 a 14 anos, porém reconhecia a educação de adultos como direito de cidadania. Em 1974, foi implantado o CES (Centro de Estudos Supletivos), que dava oportunidade de uma certificação rápida, mas superficial, com um ensino tecnicista e a década de 1980 foi marcada pelo desenvolvimento de projetos e pesquisas na área da alfabetização de adultos. Em 1988, a Constituição Federal Brasileira passou a garantir o Ensino Fundamental gratuito e obrigatório para todos, incluindo os jovens, adultos e idosos. (MACHADO, 2012)

A EJAI passou a ser reconhecida em vários países devido às conferências organizadas pela UNESCO nos anos 1990, então surgiu no Brasil uma mobilização nacional no sentido de diagnosticar metas e ações de EJA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) garante igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar. Garante ainda o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. O antigo supletivo denominou-se então Educação de Jovens e Adultos e Idosos – EJAI, tendo como meta: preparar, inserir ou reinserir o aluno no mercado de trabalho.

Os objetivos da educação de adultos foram revistos, cabe agora à escola a responsabilidade de formar o adulto trabalhador. Houve recentemente, novas iniciativas, como a EJAI e o PROEJA, a fim de garantir metodologias adequadas a pessoas com esse perfil.

A partir do ano 2000, houve uma maior responsabilidade com regulação da EJAI, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, no Parecer nº 11, (das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), as funções e as bases legais da EJA

fundamentadas na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e a Educação Profissional Técnica de nível médio (Parecer CNE/CEB 11/2000). De acordo com o levantamento do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em pesquisa domiciliar, em 1996 o Brasil possuía 15 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais; a maior parte delas se encontrava nas regiões Norte (parte urbana) e Nordeste.

É nessa realidade que uma grande maioria da população nortista e nordestina vive e essa parcela significativa da sociedade dessas duas regiões vive excluída, não somente da escola, mas das decisões políticas, pois são fáceis de ser enganados, os piores trabalhos é o que lhes aguada. A EJAI segundo a LDB e outros seguimentos da sociedade civil organizada surgiu com o objetivo de incluir essas pessoas e todas as situações.

Constata-se a importância de investir na educação básica de forma a incluir a Educação de Jovens e Adultos e Idosos, sobretudo se voltada à qualificação profissional, que, além de tornar possível às pessoas obter outra leitura de mundo, proporciona também a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, diante dos resultados do Censo Demográfico 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais de idade caiu de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010 (IBGE, 2011).

A Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI) representa o pagamento de uma dívida social do poder público e da sociedade brasileira para aqueles que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, tendo sido a força de trabalho empregada na construção de riquezas e obras públicas. Essa função reparadora da EJAI proporciona ao adulto analfabeto a possibilidade de estar em pé de igualdade numa sociedade que, muitas vezes, marginaliza e exclui esses indivíduos.

Educação: desenvolvimento de uma sociedade consciente de seus direitos

A educação permanente e a educação de adultos têm sido temas muito discutidos e estudados nestas últimas décadas, tanto na América como na Europa, e em muitas outras regiões onde é patente a preocupação com o desenvolvimento humano. A repercussão dessas temáticas deve-se a dois factos essenciais: ao entendimento de que no decorrer dos anos, a real importância

da educação permanente sob um prisma holístico, na medida em que é transversal a toda a vida do indivíduo; e à noção de educação de adultos, como parte integrante da educação permanente no âmbito teórico, empírico e socioeducativo.

A educação de adultos atualmente é uma necessidade. A sociedade contemporânea requer formação continuada ao longo da vida e por toda a vida, o que pode significar que o poder público e os movimentos sociais têm de encontrar estratégias para colocar na escola os adultos e jovens que não tiveram oportunidade ou não quiseram estudar na idade adequada, bem como noutros contextos de aprendizagem (CORREA, 2020).

Para entender a educação de adultos faz-se necessário que se analise especialmente o seu conceito. Loureiro (2009) chama a atenção para uma questão que merece a nossa atenção: o conceito criado pela UNESCO, em 1976, está incompleto em razão de não se referir à educação informal como parte integrante da educação de adultos.

> A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional, existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (UNESCO, 1998, p. 16).

De acordo com o conceito acima, percebe-se claramente que a educação de adultos pode transformar a sociedade passiva em uma sociedade participativa, em que as pessoas têm suas opiniões e não temem manifestá-las, pois se consideram cidadãos com direitos e deveres que devem ser respeitados, isto é, podem refletir em suas ações e também sobre as ações do poder público e assim tornar-se pessoas críticas e reflexivas.

A educação de adultos para ser compreendida com mais clareza e nos seus diversos aspectos, deve se basear em algumas teorias, tais como a teoria psicológica do ciclo vital, considerada importante por analisar todas as fases de vida do ser humano, para tentar explicar o seu desenvolvimento, e não considerar apenas a variável idade cronológica (Requejo, 2005). Levar em conta que ocorrerão mudanças sociais, biológicas e psicológicas no ser humano e que essas mudanças designarão num contexto social ou cultural, as experiências construtivas da sua aprendizagem significativa.

Metodologia

Na metodologia dessa pesquisa se utilizou como cenário os professores da rede pública municipal de Nina Rodrigues, no Estado do Maranhão com entrevistas efetuadas no aplicativo WhatsApp, uma vez que a sociedade vive em tempos de isolamento social, no entanto esse isolamento é apenas físico, já que não se deixou de trabalhar e os professores tiveram de se

reinventar para continuar sua missão. As perguntas utilizadas nas entrevistas estão voltadas para a temática.

A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, uma vez que pela situação vivenciada no atual contexto não é conveniente uma maior aproximação física entre os membros participantes da pesquisa. As respostas dos educadores demonstraram o quanto a educação de adultos é importante para que se viva numa sociedade crítica e participativa, já que diante da legislação que contempla à educação de adultos garante igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar.

Resultados

O presente estudo ocorreu no município de Nina Rodrigues - Maranhão, localizado na região Nordeste do Brasil, a pesquisa foi realizada em 2021 com os educadores atuantes na educação de adultos da rede pública de ensino.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de aplicação de entrevistas a 15 professores, esses profissionais atuam na educação de adultos desde a alfabetização até o ensino superior, os inquéritos foram elaborados em três questões básicas sobre o entendimento dos educadores em relação ao reconhecimento da cidadania dos alunos adultos.

A primeira questão a ser analisada pelos educadores, a qual foi analisada em pequenos textos descritos pelos entrevistados.

1) O reconhecimento da cidadania dos jovens e adultos estudantes é um dos principais objetivos da modalidade EJAI. O que você como educador (a) está a fazer para que seus alunos se reconheçam como protagonistas na sociedade? As respostas dos educadores serão anexadas ao texto, com as siglas como P1, P2, P3, etc, de forma a resguardar suas identidades.

P1 - Como professora priorizo vincular os conteúdos a realidade deles, eu gosto de explorar de forma coletiva ou individual discussões e pesquisas sobre diferentes assuntos, favorecendo o desenvolvimento da capacidade cognitiva e sua inserção social. P4- Incentivo os alunos a persistirem nos estudos, pois somente assim poderão ter a clareza do quanto são capazes de mudar sua realidade e vivenciar novas histórias, as quais as tem como o ator principal sim. P8 - Inicialmente é preciso que o educador trabalhe a questão da autoestima dos alunos, colocando-os como sujeito de sua aprendizagem. Desenvolver o empoderamento no que diz respeito aos direitos participativo nos espaços sociais. P10 - Construo relações de ensino e aprendizagem de forma que o estudante participe ativamente do processo.

Considerando as afirmações dos professores entrevistados o reconhecimento da cidadania dos adultos começa pelo respeito aos conhecimentos prévios desses alunos, a participação ativa na aprendizagem, a questão da autoestima dos alunos e no incentivo e motivação que os educadores da educação de adultos devem ter em relação a esses alunos.

Portanto, na relação educação e cidadania faz-se necessário reconhecer que o direito e o acesso ao processo educativo tornam-se o constituinte das possibilidades de tomada da própria consciência de uma cidadania, faz-se necessário repensar qual o lugar da qualidade do trabalho, em respeito as trajetórias dos estudantes trabalhadores (SOUZA, et al, 2016).

Continuando as entrevistas virtuais com os professores entrevistados vejamos os resultados da seguinte questão: 2) Você reconhece na EJAI um instrumento de formação de cidadãos críticos e reflexivos?

P2- Sim. Vivemos numa sociedade em que a necessidade de pessoas letradas é visível, houveram vários programas para se alfabetizar os adultos, porém, poucas com intenção de formar sujeitos críticos e reflexivos, no entanto, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, onde foram incluída a necessidade de uma educação de qualidade voltada para todos e independentemente da idade, a LDBEN nº 9.394/96 no artigo 37, afirma que a educação deve se voltar especialmente a todos aqueles que não tiveram oportunidades de estudar na faixa etária condizente à alfabetização, […] P 5- Sim. O trabalho desenvolvido na EJA, deve ser específico para essa modalidade de ensino, partindo do conhecimento que os educandos trazem para a escola, sistematizar e a partir daí questionar as exclusões e desigualdades sociais com a perspectivas da formação de cidadãos críticos e reflexivo. P11- Sim, sabe-se que um dos melhores instrumentos para a formação do cidadão é a linguagem pois a mesma pode servir como instrumento para o professor refletir sobre suas práticas educativas, e ao mesmo tempo em que utiliza como objeto de suas ações em sala de aula.

De acordo com as informações acima constata-se que a educação de jovens, adultos e idosos são os melhores instrumentos para a formação de um sujeito crítico e reflexivo, e a educação voltada para adultos está amparada legalmente pela CF-1988 e LDB-1996, especialmente no artigo 37, de afirma:

> **Art. 37.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).
> **§ 1º** Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas,

> consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> **§ 2º** O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> **§ 3º** A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Sabe-se que a legislação brasileira não consta na realidade das escolas brasileiras, no entanto, ocorreram muitas conquistas nos últimos anos e há muitos exemplos de pessoas que superaram muitos obstáculos e suas conquistas educacionais, sociais e financeiras refletem a importância da educação crítica e reflexiva.

A última questão investigada sobre a temática de EJA como instrumento de cidadania e criticidade foi a respeito da contribuição dos docentes em relação a esses alunos sobre a aquisição de seus direitos na comunidade onde estão inseridos. A pergunta foi a seguinte:

3) Na sua opinião de que modo seus alunos podem atuar de forma efetiva na comunidade? Como você tem contribuído para que isso ocorra? As afirmações dos entrevistados foram:

P2- A escola é o espaço próprio para o desenvolvimento do aprendizado naquilo que se refere ao domínio socio pedagógicas, domínio sociocultural e o sociopolítico, portanto a construção desses domínios consequentemente deve reverberar nas ações da comunidade […]. P6- […] podem atuar efetivamente na comunidade assimilando os valores no seu comportamento ao conscientizá-los na sua relação com os outros alunos afirmando sua autonomia, estabelecendo um limite ao exercício da liberdade e contribuir para uma convivência democrática. P12- Todo ato de ensinar também educa, visto que envolve sempre uma concepção de mundo de cada indivíduo o que determina sua prática. O que é necessário é desenvolver a humanização em cada indivíduo, inserindo aos conteúdos uma visão histórico-crítica.

De acordo com as afirmações dos entrevistados percebemos a importância de professores da EJA com formação contínua constante, que estejam sempre dispostos a refletir sobre a situação em que se vive, que incentive e motive os alunos a exercerem sua cidadania.

As Diretrizes Curriculares Estaduais de EJA (DCEs) (2005), enfatizam a função social dessa modalidade de ensino, o perfil de seus educandos, as formas de avaliação, metodologia e especialmente, os três eixos articuladores do currículo de EJA, a saber: cultura, trabalho e tempo.

Discussões

De acordo com a pesquisa desenvolvida concluímos que a educação de adultos é importante no sentido de melhorar a vida das pessoas que não puderam continuar seus estudos quando jovens,

concluímos que é possível que os educadores realizem um trabalho voltado para o exercício da cidadania.

Os professores pesquisados que são atuantes na educação de adultos demonstraram que se pode realizar um ensino mais crítico e reflexivo, para isso os educadores necessitam estar preparados com formação continuada, propor situações motivadoras, realizar atividades práticas em sala de aula onde se valorize o protagonismo dos sujeitos, isto é, ensinar os jovens e adultos a serem sujeitos críticos e capazes de reivindicar seus direitos.

Neste sentido "a educação deve ser entendida como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social" (LIBÂNEO, 2012, p.133).

A cidadania é o caminho para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, a formação de pessoas esclarecidas é uma das funções da escola, portanto, os professores entrevistados demonstraram ter conhecimentos de práticas pedagógicas capazes de transformar os alunos da educação de adultos em sujeitos capazes de atuar com consciência na comunidade onde residem.

Referências

Brasil. (2016). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE) Brasília – DF.

Brasil. (2011). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE) Brasília – DF.

Brasil. (2008). Lei nº 11.741 de 16 de junho de 2008. Que altera a LDB, Lei nº 9394/1996. Brasília – DF.

Brasil. (2005) Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília- DF.

Brasil. (2000). *Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF, 2000.

Brasil. (2000). *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Ministério da Educação. Brasília DF.

Brasil. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF.

Brasil. (1988). *Constituição Federal*. Brasília- DF.

Corrêa. M. J. Q. P. Loureiro, A. P. F. (2020). *Evasão Escolar: Causas e Consequências*. 1ª ed. Curitiba: PR, Appris.

Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (2005). *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores.* In: Costa, H. da; Conceição, M. Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (2009). A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classes. In: *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40. jan./abr. 2009*.

Libâneo, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Thoschi, Mirza Seabra. (2012). Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. São Paulo: Cortez.

Lourenço F. Bergstrõm, M. (1950). Fundamentos e Metodologia do Ensino Supletivo: Curso de orientação pedagógica de Professores. *Fundação Getúlio Vargas em cooperação com o Departamento Nacional de Educação*. Campanha de Educação de Adultos, publicação nº 12, Rio de Janeiro, agosto de 1950. CPDOC/FGV ref. 374.7(81) /F981. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais Acesso em 23/11/2020.

Loureiro, A. P. F. (2009), *O conceito, a análise do conhecimento, os tipos, as instituições e os trabalhadores de educação de adultos*. UTAD: Vila Real.

Machado, M. M**.** (2008). *Formação de educadores de jovens e adultos / organizado por Maria Margarida Machado*. — Brasília: Secad/MEC, UNESCO.

Oliveira, M. J. V. (2014). A evasão escolar na educação de jovens e adultos na Escola Estadual Cônego José Bulhões, s/d., p. 1-16. *Cadernos PDE, versão on-line, volume 1, 2014*. Disponível em: Acesso em: file:///C:/Users/uso/Downloads/dissertao%20marilene%20o%20andrade%20(1).pdf Acesso em 05 junho/ 2021.

Souza, A. H. Lima de. Aquino, M. Amorim, A. (2016). A concepção de educação para cidadania na educação de jovens e adultos: Aspectos teóricos e práticos. *Revista Teias, v. 17, nº 46, (jul/set -2016): Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar.* DOI: 10.12957/teias.2016.24945, pp 251-261. Rio de Janeiro – RJ.

Paraná. (2006). Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba – PR. Secretaria de Estado da Educação.

Requejo, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Unesco. (1998) *Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos*. Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro, Brasília: MEC.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A utilização do lúdico no processo de aprendizagem da educação infantil

The use of playfulness in the learning process of early childhood education

Maria José Quaresma Portela Corrêa (https://orcid.org/0000-0002-8517-7213)*, Jacira de Medeiros (https://orcid.org/0000-0003-1809-3535)**, Rosiomar Santos Pessoa (https://orcid.org/0000-0002-8517-7213)***, Sílvia de Fátima Nunes da Silva (https://orcid.org/0000-0002-0885-1139)*

*Secretaria Municipal de Educação de Nina Rodrigues-SEMED/NR, , ** Universidade de Trás os Montes e Alto Douro – UTAD, *** Universidade do Estado do Pará- UEPA

As pesquisadoras não possuem bolsas de financiamento.

Autor de contacto: mqmariajosequaresma790@gmail.com

Resumo

A infância é uma fase que marca a vida do indivíduo. É nesta fase que o brincar está mais presente e este nunca deve ser deixado de lado, deve ser estimulado, já que é o responsável pelas evoluções psíquicas e motoras, de modo que brincar é um direito das crianças, uma vez que as mesmas aprendem brincando a escola deve incentivar a lúdico como recurso inesgotável e prática utilizada na aprendizagem. Os objetivos deste trabalho são: reivindicar o lúdico como direito das crianças, já que toda criança gosta de brincar e aprende de forma prazerosa e analisar a relação do lúdico como facilitador da aprendizagem na sala de aula, principalmente na educação infantil, desmistificando o papel do brincar, que não é apenas um mero passatempo, mas, um recurso de grande importância na construção do conhecimento e desenvolvimento da criança. A metodologia que se utilizou na realização que teve como principal elemento a pesquisa bibliográfica que conduz ao estudo teórico sobre a importância da ludicidade na educação infantil. Este estudo apresenta a realidade da Creche Marly Sarney, localizada na sede do município de Nina Rodrigues – MA. Nossa intenção ao término dessa pesquisa é ajudar os professores da educação infantil a melhorar sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Infância, lúdico, desenvolvimento da criança.

Abstract

Childhood is a phase that marks the individual's life. It is at this stage that playing is more present and it should never be left aside, it should be stimulated, since it is responsible for psychic and motor evolutions, so that playing is a children's right, since they learn by playing the school should encourage playfulness as an inexhaustible and practical resource used in learning. The objectives of this work are: to claim playfulness as the right of children, since every child likes to play and learn in a pleasant way and to analyze the relationship of playfulness as a facilitator of learning in the classroom, especially in early childhood education, demystifying the role of the child. playing, which is not just a hobby, but a resource of great importance in the construction of knowledge and development of the child. The methodology that was used in the realization that had bibliographical research as the main element that leads to the theoretical study on the importance of playfulness in early childhood education. This study presents the reality of Creche Marly Sarney, located at the headquarters of the municipality of Nina Rodrigues - MA. Our intention at the end of this research is to help teachers of early childhood education to improve their pedagogical practice.

Keywords: Childhood, playful, child development.

O brincar é a dimensão do interagir com mais frequência entre as crianças e educadores, é uma atividade prioritária no cotidiano da criança. A motivação para a ludicidade em sala de aula é atitude do educador, pois assumir essa postura implica em sensibilidade, envolvimento, mudança cognitiva e afetiva que desenvolve junto às crianças. A aprendizagem passa necessariamente pelo corpo, já que ao brincar envolve sua mente e seu corpo numa interação completa e que provoca prazer.

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar a relação do lúdico como facilitador da aprendizagem na sala de aula, principalmente na educação infantil, desmistificando o papel do brincar, que não é um simples passatempo, mas uma estratégia educativa de importância na construção do conhecimento e no desenvolvimento da criança.

A metodologia utilizada tem como principal elemento a pesquisa bibliográfica que conduz ao estudo teórico em documentos como a Constituição Federal de 1988, A Lei 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEDBEN), O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com a base nacional comum curricular (BNCC) e autores que falam sobre a importância da ludicidade na educação infantil, assim como também uma pesquisa de campo direcionada aos professores da Creche Marly Sarney, no município de Nina Rodrigues – MA, com observações *in loco,* e entrevistas aos educadores da referida escola.

A educação infantil no Brasil

Com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) as pessoas começaram a lutar pela conquista de espaços públicos destinados ao atendimento infantil, uma vez que somente foi através dessas leis, que a educação infantil passou a ser reconhecido como dever do Estado. Neste contexto de legalidade, os entes federativos como o governo federal, o governo estadual e os municípios tiveram de organizar e estruturar as escolas, para receber as crianças e ministrar um ensino coerente com sua faixa etária.

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, determina que crianças de zero a três anos sejam atendidas pelas creches, as de quatro e cinco anos devem frequentar a pré-escola, algo que já acontece, porém, muitas vezes em condições precárias e com professores sem formação adequada.

Em 2009, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 5, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, organizando

as propostas pedagógicas específicas para as crianças dessa faixa etária. Ela dispõe de princípios e procedimentos, cujo objetivo é de orientar a elaboração e a execução de planejamentos curriculares.

Em 2014 surge a Lei N° 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal. O Plano Nacional de Educação tem 20 metas que abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com atenção para detalhes como a Educação Inclusiva, a melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a formação e plano de carreira para professores, bem como, a gestão e o financiamento da Educação.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) Lei nº 13.005/2014, é um documento de caráter normativo, que apresenta as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Logo, os fundamentos da BNCC se referem à base de sustentação das propostas da BNCC. Em outras palavras, um conjunto de regras ou leis que regulam a Educação Nacional, que foram organizadas por todos os seguimentos da sociedade civil e organizada em municípios, estados e Distrito Federal, ou seja, é um documento que cada município organizou sua educação de acordo com as metas, e também, considerando suas realidades. (PNE, 2014).

Assim, as crianças devem ter acesso ao conhecimento pertencente ao patrimônio cultural, gerado por determinada sociedade. Esse conhecimento deve ser transmitido por meio de atividades cotidianas, onde seus conhecimentos prévios também devem ser levados em consideração.

> Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BNCC, 2014, p. 35).

Souza e Kramer (1991) enfatizam que, mesmo sabendo que muitas crianças neste país não têm acesso às condições mínimas básicas de que necessitam para uma vida saudável, é importante que a pré-escola contribua com propostas educacionais, ultrapassando sua função assistencialista.

As Creches no Brasil

As primeiras creches no Brasil foram criadas no final do século XIX e início do século XX. Nesse período elas tinham como finalidade, retirar as crianças abandonadas da rua, diminuir a mortalidade infantil, formar hábitos higiênicos e morais nas famílias, alicerçado em um caráter extremamente assistencialista. Para (RIZZO, 2003), as crianças eram concebidas com adultos em

miniatura, sem muitos valores, tinham que se adaptar aos costumes dos adultos, diferentemente de como a educação infantil é encarada atualmente.

O final do século XX com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, garantem o direito das crianças à educação infantil. Em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) junto ao Ministério da Educação (MEC) homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecendo a preocupação com a qualidade neste segmento, houve também a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (volumes 1, 2 e 3), situando esta etapa da educação básica, como lugar de construção da identidade e da autonomia. Além disso, a educação infantil deve ser focada no desenvolvimento da ética e da estética.

Atualmente, o inciso IV do artigo 208, da Constituição Federal afirma que a creche e pré-escola são um direito da criança desde o nascimento até os cinco anos de idade e um direito também da família trabalhadora. O artigo 7º da Constituição Federal afirma que estes direitos são de todos os trabalhadores, assegurado no inciso XXV do mesmo artigo, que essa assistência seja gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento, até os cinco anos de idade em creches e pré-escolas. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que as creches e pré-escolas são direito tanto das crianças como dos seus pais, sendo instituições de caráter educacional e não apenas assistencial, como foram consideradas por muitos anos.

Desenvolvimento do lúdico ao longo da história

Quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma ~~pré~~ história construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica. Portanto, o professor deverá olhar atentamente ao brincar como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando as manifestações corporais das crianças, que encontrem significado pela ludicidade presente na relação que mantêm com o mundo.

Os brinquedos educativos assumem duas funções: a função lúdica que possibilita o divertimento, o prazer e até o desprazer, quando não é escolhido pela própria criança, e a função educativa, pela qual o brinquedo ensina o indivíduo a buscar resultado no tocante à aquisição de conhecimento. Se a criança está diferenciando os números livremente num jogo de dominó na sala de aula, as funções educativas e lúdicas estão presentes.

Para SANTINI (1994), o ato de brincar transforma-se em ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas e povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como materiais simbólicos.

Para VYGOTSKY (1994) o brincar é um meio pelo qual ocorre a aprendizagem de regras. A criança cria uma situação imaginária e, ao vivenciá-la, o faz com as regras observadas nas situações de vida real ou naquelas vividas nas brincadeiras.

De acordo com LUCKESI (2000), a criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de chegarmos perto do sujeito, e a ludicidade, em parceria, um caminho estimulador e enriquecedor para atingirmos uma totalidade do processo de aprender, para que a criança tenha essa estabilidade emocional é necessário que os professores da educação infantil tenham amor por essa criança, essa afetividade é essencial para que as crianças possuam autoestima e sejam pessoas que saibam distinguir o bem do mal.

FREITAS (2006) entende que o desenvolvimento motor está relacionado com experiências individuais de cada criança e o tipo de estímulo vivenciado poderá proporcionar melhor desempenho das habilidades motoras, que são divididas em estágios inicial, elementar e maduro, representado pelos movimentos fundamentais de engatinhas, caminhar, correr, pular, arremessar, receção e chute, esses pelos quais são desenvolvidos pelas crianças com o decorrer dos anos.

A prática docente no contexto da ludicidade

A escola é o espaço socialmente constituído com a finalidade de fornecer apropriações de saberes e de todo arcabouço cultural da humanidade. Nesse sentido, DAVIDOV (1988) acentua o papel social da escola corroborando a tese vigotskiana de que o desenvolvimento psíquico humano é determinado pelo ensino e pela educação que, diferentemente do que se pensava no ensino tradicional, o papel da escola é: “ensinar os alunos a pensar, é assegurar, desenvolver ativamente os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulsione o desenvolvimento” (DAVIDOV, 1988, p. 3).

As atividades lúdicas são manifestações da arte, de cultura e festa, são ações reprodutivas do processo criativo de ensinar as crianças através de brincadeiras, de forma a proporcionar prazer para quem brinca e aprende. Em todas as atividades aplicadas na sala de aula, “a magia do ‘simbolismo lúdico’, que transporta os participantes até uma dimensão espaço temporal paralelos ao real, estimulando os recursos da fantasia, a imaginação e a criatividade.” (FRANCO GARCÍA, 2013, p. 4).

O jogo é entendido pela Teoria Histórico-Cultural, não como uma atividade natural instintiva da criança, mas como um instrumento de apropriação do mundo adulto e de inserção em seu contexto e tempo histórico. (LEONTIEV, 2006).

Ao brincar as crianças se reinventam e elaboram experiências vividas no cotidiano e meio cultural, são capazes de edificar novas realidades, essas de acordo com seus desejos, necessidades e motivações. “Brincadeira não é outra coisa senão a fantasia em ação, a fantasia não é outra coisa senão uma brincadeira inibida, reprimida e não descoberta.” (VIGOTSKY, 2010, p. 207).

Elkonin (1998), estudioso de Vigotsky e Leontiev, menciona o jogo, como um elemento inerente ao processo historicizador, sendo o fator social e cultural a base, sua natureza e origem, pois “o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade [...].” (ELKONIN, 1998, p. 36).

É importante que o educador goste de seu trabalho, assim conseguirá manifestar seu entusiasmo e confiança para a criança, transmitir confiança no desenvolvimento de sua imaginação e criatividade. A brincadeira e o jogo devem ser introduzidos em qualquer disciplina, e isto vai depender da criatividade do educador. Portanto, é necessário o educador repassar para a criança a importância do brincar na aprendizagem, é através da brincadeira que pode vivenciar desafios que contribuirão na sua formação.

Método

A contextualização metodológica deste estudo será uma pesquisa de campo, com os professores da rede municipal de ensino de Nina Rodrigues – MA, na Creche Marly Sarney e seus resultados serão apresentados na perspectiva da análise qualitativa. Para atingir os objetivos deste estudo realizou-se uma investigação baseada em estudos bibliográficos sobre a temática e aplicação de entrevistas aos professores atuantes na escola de educação infantil.

A clientela atendida pela escola é composta por alunos de famílias de todas as classes, uma clientela bastante diversificada. A maioria dos alunos pertencem às famílias de baixa renda, beneficiárias de programas do Governo Federal como o Bolsa Família.

Este estudo trata da importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem nas turmas da Educação Infantil, especificamente, na Creche Marly Sarney.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de aplicação de questionário de sondagem, aos professores. O questionário elaborado apresenta questões fechadas, que fazem referência ao cotidiano da escola.

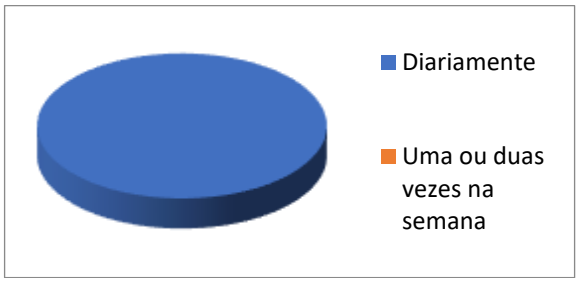
Resultados

Os resultados foram obtidos através do envolvimento dos professores e pesquisadoras, houve empatia por parte de todos os envolvidos na comunidade escolar. As respostas obtidas serão inclusas neste trabalho através de gráficos, em seguida serão discutidos à luz dos teóricos e entendimento das pesquisadoras,

O questionário a seguir foi aplicado aos educadores da referida escola, a primeira pergunta foi a seguinte: Com que frequência você trabalha jogos, brinquedos e brincadeiras durante as aulas?

Gráfico 1

Frequência dos jogos e brincadeiras

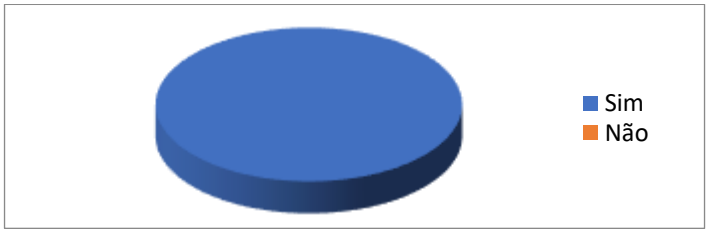


Fonte: As autoras, 2019.

Conforme aponta o gráfico 1, 100% dos docentes trabalham diariamente envolvendo a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que criança e brincadeira, fazem uma combinação perfeita. É impossível pensar em uma criança que não goste de brincar. Nesse sentido, (FREUD, 1968) nos diz que a ocupação preferida e mais intensa da criança é o brincar. 2-Na sua opinião é possível promover o desenvolvimento intelectual, social, motor e emocional do aluno por meio de jogos e brincadeiras?

Gráfico 2

Tipo de desenvolvimento promovido pelas brincadeiras



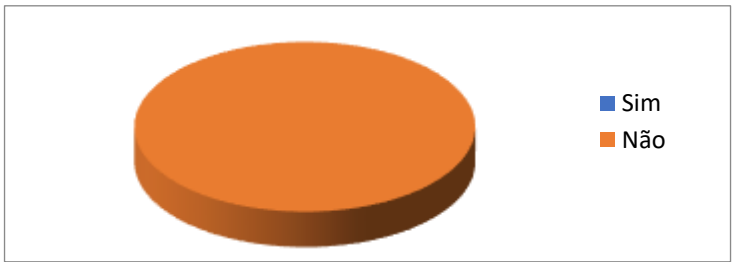
Fonte: As autoras, 2019.

De acordo com o gráfico, 100% dos docentes acreditam que ao trabalhar com jogos e brincadeiras na sala de aula favorecem o desenvolvimento dessas crianças de forma integral, ou seja, favorece o desenvolvimento intelectual, social, motor e emocional. De acordo com (OLIVEIRA, 2010) a brincadeira pode ser um meio para acionar a memória, a capacidade de se expressar em diferentes linguagens, de promover sensações de prazer e de emoções.

A pergunta seguinte é sobre os espaços utilizados na realização de brincadeiras. 3-Existem espaços destinados à realização de atividades lúdicas nesta escola?

Gráfico 3

Espaços destinados a brincadeiras



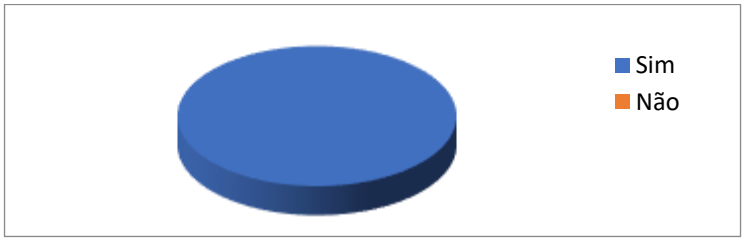
Fonte: As autoras, 2019

O gráfico acima demonstra que não existe outro espaço para se desenvolver brincadeiras, a não ser a sala de aula. Ou seja, o único espaço para realização das atividades lúdicas da creche pesquisada são as salas de aula, e estas não dispõem de espaço suficiente e adequado para tais atividades, assim, acaba ocorrendo de maneira restrita. Para (KISHIMOTO 1997) o raciocínio decorrente do fato de que os sujeitos aprendem através do jogo, é de que este possa ser utilizado pelo professor em sala de aula.

A próxima questão se trata sobre os materiais para se trabalhar o lúdico, com a seguinte pergunta: 4- A escola possui materiais adequados para o trabalho o lúdico?

Gráfico 4:

Materiais utilizados nas brincadeiras



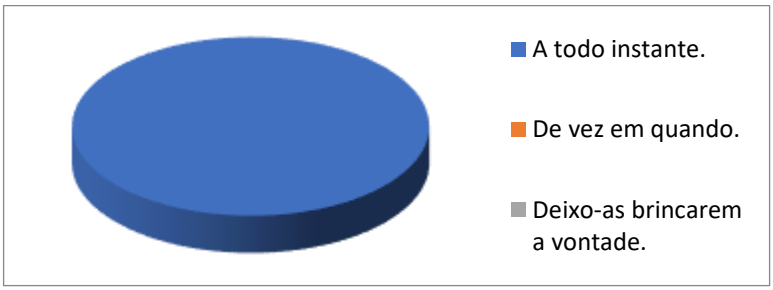
Fonte: As autoras, 2019.

Nesta questão 100% respondeu que a escola dispõe de material adequado para se utilizar nas brincadeiras, (SANTOS,1995) afirma que o brinquedo é um objeto facilitador do desenvolvimento das atividades lúdicas, que desperta a curiosidade, exercita a inteligência, permite a imaginação e a invenção. A próxima questão a ser respondida pelos educadores foi a seguinte:

5) Com qual frequência você observa as crianças enquanto estão brincando em sala de aula?

Gráfico 5

Observação das brincadeiras em sala de aula



Fonte: As autoras, 2019.

A base do trabalho do professor ao propor o trabalho lúdico é a observação das crianças enquanto brincam e se relacionam umas com as outras, com os objetos e com o mundo a sua volta. A partir dessa observação é possível compreender suas necessidades, interesses e potenciais de cada grupo ou de cada criança para reconhecer as influências culturais que enriquecem seus repertórios lúdicos. O artigo 29 da LDB afirma que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDBEN, 2010).

Discussões

Ao concluirmos essa pesquisa, entendemos que essa experiência proporcionada na convivência com docentes e alunos da escola campo de pesquisa (Creche Marly Sarney) ampliou nossos conhecimentos sobre o significado brincadeiras, brinquedos e jogos utilizados na educação infantil, e de como ocorre a constituição de um bom profissional dessa área da educação.

Diante de todo o contexto da atuação do profissional da educação infantil, a vivência na escola pesquisada nos mostrou a importância da formação continuada e do constante aprimoramento dos conhecimentos da área, das necessidades sociais, da investigação e a busca de temas atuais, para serem trabalhados de forma lúdica com as crianças de uma creche, já que essa faixa etária de 0 a 3 anos é fundamental para que as crianças cheguem no Infantil II com mais segurança e adquiram novos conhecimentos.

Nesse contexto, o presente estudo aponta que por meio dos jogos e brincadeiras a criança internaliza com mais facilidade o conhecimento que deve ser apreendido durante o seu desenvolvimento.

A educação infantil quando ministrada de forma lúdica, contribui e influencia na formação da criança, possibilita um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, ao integrar-se a uma prática democrática no brincar, os educadores estão investindo na aquisição de conhecimentos necessários à formação das crianças. A prática pedagógica desses educadores exige que haja participação, criatividade de forma livre e crítica, para promover a interação social.

A partir da visão dos teóricos que embasam este estudo constatou-se que o lúdico exerce papel importante na aprendizagem. Assim, cabe a escola e principalmente aos professores da Educação Infantil considerar o lúdico como parceiro, utilizando-o amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Enfim, é necessário transformar a sala de aula. O ensino deve ser encarado com muita seriedade, ou seja, o professor precisa estar comprometido com a aprendizagem dos alunos e assim, buscar apoio no lúdico (jogos, brinquedos e brincadeiras) para alcançar os objetivos por ele traçado.

Referências

Brasil. *Plano Nacional de Educação – PNE - Base Nacional Comum Curricular - BNCC,* Lei nº 13.005/2014, Brasília – DF.

Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Resolução nº 5/2009, Brasília – DF.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), (1996). Lei n° 9394. 20 de dezembro de 1996. Brasília – DF.

Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990, Brasília – DF.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br/legislação/leis> Acesso em 05.07.2019.

Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Madrid: Progreso, 1988.

Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo.* SP: Martins Fontes, 1998.

Franco García, O, (Org.) (2013). *Lecturas sobre el jogo em la primeira infância*. Havana, Cuba: Editorial Pueblo e Educacion, 2013.

Freitas, M. L. de L. Assis, Orly Z. M. de. (2006). Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. *Revista Eletrônica Ciências & Cognição*, 2006.

Freud, S. poeta y la fantasia. (1968). In: _____ Obras completas**.** Madrid: Editorial Biblioteca *Nueva Madrid, 1968. v. 2, p. 1057 – 1061.*

Leóntiev, A.N. (2006). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotsky, L.S.; Luria, A.R.; Leóntiev, A.N**.** *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 2006.

Kishimoto, T. M. (1997). *Diferentes tipos de brinquedoteca*. In: Friedmann, A. (org.) O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, ABRIMQ, 1997, p.49-59.

Lukesi, C. C. (1998). Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**.** *Caderno de Pesquisa, Vol. 2, nº 1. NFH e FACE, UFBA. p. 22*, 1998.

Lukesi, C. C. (2007). *Ludicidade e desenvolvimento humano*. In.: D'Ávila, Cristina Maria (Org.) Educação e Ludicidade: ensaios. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gipel, 2007.

Oliveira, Z. M. R. (Org.). (2010). *Educação Infantil***:** fundamentos e métodos. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

Rizzo, Gilda. (2003). *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento***.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SantinI, S. (1994). *Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento***.** Porto Alegre: Edições EST/ESEF-UFRGS, 1994.

Santos, S. M. P dos. **Sucata vira brinquedo.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

Vigotsky, L. S**. La imaginación y el arte en la infância**. Madrid: Akal, 1982.

Vigotsky, L. S**. Obras Escogidas. Tomo III. Problemas del desarrollo de La psique**. Madrid: Visor Distribuiciones, 1995.

Vigotsky, L. S**. Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

Início

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O supervisor/coordenador escolar e sua atuação como mediador da aprendizagem

The school supervisor / coordinator and its performance as a learning mediator

Silvia de Fátima Nunes da Silva, (https://orcid.org/0000-0002-0885-1139)*, Jacira de Medeiros Camelo (https://orcid.org/0000-0003-1809-3535)**, Maria José Quaresma Portela Corrêa (https://orcid.org/0000-0002-8517-7213)*, Rosiomar Santos Pessoa, (https://orcid.org/0000-0002-8517-7213)***

*Secretaria Municipal de Educação de Nina Rodrigues –SEMD/NR, , ** Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SMEF, *** Universidade do Estado do Pará- UEPA

Autor de contacto: silviadefatimanunesdasilva@yahoo.com

Resumo

A mediação entre os sujeitos que atuam na educação é um dos temas mais debatidos atualmente no meio educacional, neste contexto, a atuação do supervisor escolar como mediador na educação com todos os seguimentos escolares, uma vez que sua ação mediadora pode modificar positivamente na aprendizagem dos alunos. A presente pesquisa objetiva promover estudos e debates acerca da ação mediadora dos sujeitos que atuam na educação. É um estudo realizado nas escolas públicas municipais de Nina Rodrigues – MA com supervisores e educadores atuantes na educação pública municipal com alunos da Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI), num cenário em que se destaca a atuação do supervisor como agente de interação entre gestores, professores, e alunos é importante no desenvolvimento educacional, social e de aprendizagem na escola. Os objetivos deste estudo são: identificar em quais ações os supervisores (as) podem atuar como mediadores entre os seguimentos da comunidade escolar e promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos, tais como: estratégias de aprendizagem, competências do pensar, pensamento crítico, por meio dos conteúdos escolares. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa ocorreu através das leituras de artigos, livros e revistas e sites especializados na temática pesquisada, o método utilizado a aplicação de questionários voltados aos supervisores (as) e professores (as) da rede pública municipal.

Palavras-chave: Supervisor escolar, aprendizagem, ação mediadora.

Abstract

Mediation between subjects working in education is one of the most debated topics in the educational environment today, in this context, the role of the school supervisor as a mediator in education with all school segments, since their mediating action can positively modify the learning of students. students. This research aims to promote studies and debates about the mediating action of the subjects who work in education. It is a study carried out in the municipal public schools of Nina Rodrigues - MA with supervisors and educators working in the municipal public education with students from the Education of Youth and Adults and the Elderly (EJAI), in a scenario in which the performance of the supervisor stands out as an interaction agent. between managers, teachers, and students it is important in educational, social and learning development at school. The objectives of this study are: to identify in which actions supervisors can act as mediators between the segments of the school community and to promote the development of students' cognitive, operational and social skills, such as: learning strategies, thinking skills, critical thinking through school content. The methodology used for the development of this research occurred through the reading of articles, books and magazines and websites specialized in the researched theme, the method used to apply questionnaires aimed at supervisors and teachers from the municipal public network.

Keywords: School supervisor, learning, mediating action.

Vivemos em uma sociedade com grande pluralidade de opções no que se refere a formas de vida e que afeta todos os aspectos do nosso cotidiano. Sob essa compreensão, podemos pensar a instituição escolar, nos questionando sobre: como está sendo repensada o papel do educador diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação da sociedade? Neste contexto de questionamentos de aceleração da nossa sociedade, cabe outro questionamento, como ocorre a atuação do supervisor como mediador da aprendizagem?

Num contexto de mediações, os supervisores atuam como um elo entre gestores e professores, entre professores e alunos e entre os alunos e as famílias. Essa comunicação existente de forma motivadora e inovadora poderá elevar o nível do ensino dos alunos da EJA. Esses alunos são adultos, ou seja, se não gostarem das aulas, do ambiente ou dos professores simplesmente deixarão de ir à escola, pois são autônomos e como tal não participam do que não gostam.

A presente pesquisa tem como objetivo promover estudos e debates acerca da ação mediadora dos sujeitos que atuam na educação. É um estudo realizado nas escolas públicas municipais de Nina Rodrigues – MA com supervisores e educadores atuantes na educação pública municipal com alunos da Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI).

É nosso desejo que este artigo possa desencadear a reflexão, o debate e a prática democrática nas escolas, já que o mediador não é o detentor do conhecimento, ele apenas se prepara com práticas inovadoras no sentido de promover a aprendizagem.

O supervisor e sua atuação como mediador da aprendizagem

Sabe-se que a sociedade tem avançado em vários aspectos, e mais do que nunca é imprevisível que a escola acompanhe essas evoluções, que ela está conectada com as transformações. Assim, a atuação do supervisor escolar é de suma importância para a elevação da qualidade do ensino na escola. O suporte pedagógico é determinante para a dinamização do trabalho do professor, já que sua atuação é fundamental como mediador do processo de ensino aprendizagem (Pires, 1990).

É nessa perspectiva que a mediação do supervisor deve ser eficaz para que as aulas ministradas a esses alunos sejam de interesse deles e que os mesmos se sintam motivados a frequentarem a escola (Alves, 1994).

Em faces de tais exigências, a escola precisa oferecer serviços e resultados de qualidade. É bem ilustrativa a declaração de Libâneo (2005, p. 117):[...] a educação de qualidade é aquela

mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociedades do aluno.

O mesmo autor (Libâneo, 2004, p. 53-54) esclarece ainda que para a escola, conhecida como espaço de síntese, no exercício de seu papel na construção da democracia social e política, são propostos cinco objetivos:

> 1. Promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos (procedimentais estratégias de aprendizagem, competências do pensar, pensamento crítico, por meio dos conteúdos escolares);
> 2. Promover as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos, incluindo o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação;
> 3. Preparar para o trabalho e para a sociedade tecnológica e comunicacional, implicando a preparação tecnológica (saber tomar decisões, fazer analises globalizantes interpretar informações de toda natureza, ter atitude de pesquisa, saber trabalhar junto);
> 4. Formar para a cidadania critica, isto é, formar um cidadão trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la, e não apenas formar para integrar o mercado do trabalho;
> 5. Desenvolver a formação para valores éticos, isto é, formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias.

Percebe-se que para o atendimento desses objetivos põe-se a exigência de que as escolas prestem mais atenção à qualidade cognitiva das aprendizagens, colocadas como foco central do projeto pedagógico curricular, da gestão escolar e do supervisor escolar. Entendemos que a atuação competente do supervisor no compromisso com a formação cultural básica a ser promovida pela escolarização só é possível quando ele promove articulações necessárias para construir alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Para Libâneo (2003, p. 300):

> A escola é uma instituição social com objetivo explícito; o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos atitudes e valores) para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

Logo, não há como não parafrasear Paulo Freire (1999), quando assume que para o homem ser cidadão e político é necessário que este seja capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, pois somente assim estará contribuindo para a transformação de uma ordem social, justa e inclusiva.

Este pensamento de Paulo Freire à luz da função social e da escola tem como premissa básica a formação do cidadão, ou seja, a escola, ao cumprir a função social de mediação, influi

significativamente na formação da personalidade humana e, por essa razão, não é possível estruturá-la sem levar em consideração objetivos políticos e pedagógicos. Tal como afirma Libâneo (2004, p. 140):

> [...] o caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sociopolíticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação, [...] tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional.

A escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objetivos (sociopolíticos pedagógicos), então, por ser um trabalho complexo compete ao supervisor escolar, também, refletir permanentemente sobre o fazer pedagógico da escola, assumindo, para tanto, como educador, a dimensão política e sua função.

Conforme afirma Medina (2002, p. 46):

> [...] o supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de problematizador de desempenho docente, isto é, assume com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, dividir, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino, em geral, e em especial, as classes regidas pelo professor.

Esta mudança na postura do supervisor demanda outras atribuições, fazendo com que os professores busquem no trabalho do supervisor uma ação renovada, compartilhada, de apoio, de orientação, tendo em vista qualificar sua ação pedagógica no contexto da escola.

A mesma autora diz que:

> Por esta razão, pensar a prática cotidiana da escola requer profundo esforço prático-teórico, teórico-prático por parte do supervisor. Este esforço contribui significativamente para compreender a realidade escolar, sugerindo perguntas e indagando possibilidades. Este esforço é feito em parceria com os demais agentes educacionais que atuam na escola, especialmente o professor regente da classe (Medina, 1997, p. 29-30).

Imbernón (2000) também colabora com estas discussões discorrendo sobre a função da escola. Segundo ele, o perfil da escola para o século XXI como escola crítico-democrática propõe transformar as instituições escolares em relação aos objetivos da escola. Por exemplo:

> A escola também deve cumprir um papel relevante na formação de cidadãos somo sujeitos políticos para uma democracia substantiva que os exige protagonistas, ativos e organizados: formar governados que possam ser governantes (Imbernón,, 2000, p. 189).

Para o autor a escola deste século tem a função social de formar cidadãos capazes de fazer escolhas que beneficiem a sociedade como um todo, que sejam pessoas capazes de transformar as relações de subordinação ainda existentes no meio escolar em relações democráticas. Os homens são seres políticos e como tais têm de saber exercer esse papel, basta que a escola cumpra sua função e o supervisor exerce um papel importante nessa mudança de comportamento, atitudes e

valores, isto é, a sociedade exige hoje um novo perfil de cidadão, o de protagonista, de sujeito de sua própria história.

Supervisor como agente de interação entre gestão, docentes e alunos

A atuação do supervisor como agente de interação entre gestores, professores, e alunos é importante no desenvolvimento educacional, social e de aprendizagem na escola, conforme já foi referido antes. Muitos são os autores que com suas fundamentações teóricas contribuem para orientar e compreender o papel que o supervisor escolar deve desempenhar, entre eles é possível verificar que Ferreira (2007, p. 327) destaca que as transformações sociais e políticas remetem ao supervisor escolar o compromisso com a "formação humana" no processo educacional.

Enquanto Libâneo (2002, p. 35) refere-se ao supervisor educacional como "um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor", isto é, um profissional capaz de fazer a articulação entre equipe diretiva, educadores, educandos e demais integrantes da comunidade escolar no sentido de colaborar no desenvolvimento individual, social, político e econômico e, principalmente na construção de uma cidadania ética e solidária.

Nessa perspectiva de interação percebe-se o quão importante é a ação do supervisor na educação, e como este trabalho se refere à educação de jovens e adultos não se pode esquecer o quanto esse profissional pode contribuir para a melhoria da qualidade da EJA.

Diante das reflexões de Libâneo (2002), pode-se compreender que o supervisor pedagógico necessita interagir dentro do espaço escolar desenvolvendo uma visão crítica e construtiva do seu fazer pedagógico, trabalhando de forma coesa e articulada com os professores, gestores, alunos e comunidade escolar. Esta articulação possibilitará a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem.

A escola que deseja atingir bons resultados na aprendizagem dos educandos necessita planejar, avaliar e aperfeiçoar suas ações pedagógicas, para que o processo educacional seja de qualidade, especialmente no que se refere à EJA. Estas ações são algumas das diversas funções do supervisor escolar, as quais devem garantir para o ambiente escolar, resultados positivos e interagir na mobilização de toda a comunidade escolar para participar ativamente na tomada de decisões referentes à organização do ensino.

Vasconcelos (2002, p. 42) assevera que: "não podemos ser ingênuos: para estabelecer uma outra ordem nas coisas, há necessidade de uma ação numa determinada direção, pois não é uma ação qualquer que nos levará ao que desejamos". As ações que os educadores da EJAI

devem tomar devem ser dinâmicas e motivadoras e neste caso a intervenção do supervisor como mediador entre docentes e discentes é fundamental para que haja aprendizagem.

É necessário planejamento a fim de que os objetivos traçados sejam alcançados, e, para tanto, o supervisor escolar é peça fundamental na elaboração do plano político-pedagógico que a escola seguirá.

É possível entender que o supervisor escolar deverá desenvolver seu fazer pedagógico, objetivando o aperfeiçoamento dos educadores que atuam no espaço escolar, interagindo e valorizando os diferentes saberes de seus alunos tornando esses saberes contribuições úteis para o planejamento de ações pedagógicas. Isso exige do supervisor uma constante avaliação do seu desempenho profissional, conduzindo-o a busca de uma formação continuada.

Há fatores importantes em relação ao papel de interação do supervisor que está ligado à análise do planejamento do currículo escolar, sendo que este deve ser acompanhado desde a sua elaboração até a execução, dando ênfase na avaliação contínua, já que reforça, segundo Lück (2008, p. 20) na "somatória de esforços e ações desencadeadas com o sentido de promover a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem".

2. Método

O percurso metodológico realizado no decorrer dessa pesquisa, tendo como ponto de partida a escolha da problemática a abordar: “A atuação do coordenador pedagógico como mediador da comunidade escolar” cuja perspectiva teórica determinou a opção por um estudo interpretativo (Dias & Silva, 2010; Bogdan&Biklen, 1994) e com a intenção de atender ao objetivo desta investigação, que consiste em analisar a função do coordenador pedagógico como mediador em relação a aprendizagem, a comunicação com gestores, professores e alunos, portanto, para a realização deste estudo foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a 4 coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação do município de Nina Rodrigues – MA.

Esta investigação é de caráter qualitativo, e se caracteriza como descritiva e interpretativa que tem como foco a análise da atuação do coordenador pedagógico e sua função de mediador na comunidade escolar. Para seu desenvolvimento, adotaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e de campo, esta última envolveu os coordenadores pedagógicos municipais.

Pelo fato deste estudo estar voltado na percepção dos entrevistados em relação ao problema de investigação, implica descrever e interpretar criticamente os dados recolhidos para se compreender mais claramente toda a problemática em questão, optou-se pela abordagem qualitativa (ou interpretativa).

A investigação qualitativa envolve o uso de dados qualitativos obtidos em entrevistas, documentos e observações para a compreensão e explicação de fenômenos. As pesquisas qualitativas são encontradas em muitas disciplinas e campos, utilizando enfoques diferentes, métodos e técnicas (Dias & Silva, 2010).

Resultados

Os coordenadores investigados atuam ativamente nas políticas educacionais do município, atuando na Secretaria de Educação e nas escolas municipais em formações continuadas e na mediação entre gestores, professores, alunos e familiares, ou seja, atuam como mediadores com a comunidade escolar.

A questão principal dessa investigação é sobre a forma como os coordenadores pedagógicos mediam as relações entre a comunidade escolar e a Secretaria de Educação.

As respostas obtidas sobre essa questão foram as seguintes:

Tabela1

Mediação dos coordenadores pedagógicos na comunidade escolar

Coordenador 1	Coordenador 2	Coordenador 3	Coordenador 4
A mediação ocorre através de formações continuadas, visitas periódicas nas escolas, interação entre gestores, professores, alunos e familiares, de forma a contribuir na aprendizagem.	Somos articuladores que tem a função de encontrar soluções para os problemas existentes no âmbito escolar, contribuindo com o aperfeiçoamento profissional.	Somos profissionais que tem a função de mediar a aprendizagem dos alunos organizando cursos de formação, nas próprias escolas e dialogando com a comunidade escolar.	O papel de mediador entre a coordenação e a comunidade escolar está no apoio aos projetos pedagógicos, no acompanhamento e orientação dos professores e nas diversas atividades.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

De acordo com as respostas obtidas sobre a mediação dos coordenadores pedagógicos contata-se que essa mediação é complexa uma vez que envolve todos os seguimentos escolares, são o elo entre gestores, professores e Secretaria de Educação. Marcondes, Leite e Oliveira (2012) afirmam que o coordenador é a peça chave entre a Secretaria e os professores das escolas, implementando políticas educacionais eficientes no desenvolvimento profissional docente.

A questão seguinte a ser investigada é sobre as medidas de intervenção que os supervisores ou coordenadores pedagógicos utilizam no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos da EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), os mesmos afirmaram o seguinte:

S1 – Nossa intervenção acontece primeiro na formação dos educadores, propomos práticas pedagógicas que motivem os alunos no seu processo de aprendizagem.

S2- Além de intervir na formação com os professores atuantes na EJAI, mediamos a interação entre gestores, professores e alunos, a aprendizagem ocorre naturalmente quando há sintonia entre os diversos segmentos da escola.

S3- Tentamos nos aproximar mais da família, entendemos que o apoio familiar é fundamental para que esses alunos não desistam, os alunos que não tem esse apoio geralmente desistem.

S4- Promovemos atividades lúdicas entre os alunos da escola e também das escolas mais próximas, percebemos que quando há interação esses alunos dificilmente desistem de seus estudos. No entanto, nas escolas do campo essa interação só ocorre entre os próprios alunos e é onde ocorre mais evasão.

A medida indicada pelos supervisores tem coerência, sabe-se que a formação dos educadores atuantes na educação de jovens e adultos é fundamental, não se consegue mais segurar esses alunos, eles encontram fora da escola coisas mais interessantes, portanto, professores que não promovem práticas pedagógicas inovadoras tem maior número de alunos reprovados e desistentes.

Silva, (2020, p. 13), indica que:

> […] o supervisor pedagógico tem um papel muito importante na escola, ele tem como função orientar o grupo de professores, desafiar, instigar, questionar, motivar, despertando neles o desejo, o prazer e o envolvimento com o trabalho desenvolvido. A sua ação é composta de atribuições e funções complexas, de apoio e parceria com professor.

Em continuidade àanalise dos resultados obtidos nesta pesquisa constatamos que o envolvimento de todos os protagonistas educacionais é importante para que haja sucesso na aprendizagem e permanência dos alunos. O envolvimento dos familiares é o fator principal, esses alunos trabalham durante o dia, a noite encontram-se cansados, se não houver incentivo de seus companheiros(as), pais, filhos(as), etc, dificilmente esses alunos obtém sucesso na escola.

Conforme a Resolução CNE/CEB 11/2000, mediante os fatores socioeconômicos que excluem esses jovens, adultos e idosos do processo de escolarização normal, a educação de jovens e adultos possui as seguintes funções:

- Função Reparadora: significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.
- Função Equalizadora: possibilita ao indivíduo a reentrada no Sistema Educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, das estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.
- Função Permanente ou Qualificadora: propicia um patamar igualitário de formação e restabelece a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à Educação.

Tais funções conferem à EJA um desafio, em tempos de políticas de combate a exclusão social, a que estão submetidos muitos jovens e adultos trabalhadores no Brasil. A legislação reconhece e assegura o direito à educação para todos/as, valendo o princípio da igualdade de oportunidades para crianças, jovens e adultos. (ESCOLA DIGNA, CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS GESTÃO ESCOLAR, SEDUC-MA, 2017, p. 73).

De acordo com os teóricos estudados e as afirmações dos supervisores entrevistados percebe-se que a atuação mediadora destes com os demais sujeitos que fazem a educação acontecer é um fator que melhora a aprendizagem e ajuda os alunos a permanecerem na escola.

Discussões

O desenvolvimento dessa pesquisa permitiu entender o papel do supervisor pedagógico como mediador se interpõe entre as demandas de educadores que organizam, realizam e fazem acontecer a educação de acordo com as demandas do cotidiano escolar.

Constatamos que a mediação é realizada através de políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores e interação com a Secretaria e comunidade escolar, que são fundamentais, os mesmos desempenham inúmeras funções, dentre as quais, a formação contínua de professores é uma atividade essencial para a melhoria da educação.

Constatamos também que as famílias exercem um importante papel no incentivo e apoio desses alunos permanecerem estudando, de forma a obter aprendizagem, e realmente não se pode negar que a família é uma das instituições mais importantes e são os ensinamentos e ações familiares que contribuem no tipo de sociedade em que se vive.

Portanto, o supervisor tem uma importante função no desenvolvimento da educação de jovens, adultos e idosos, especialmente na sua ação mediadora entre todos os sujeitos da escola. O sonho de uma população letrada, conhecedora de seus direitos e deveres, que podem atuar em todos os setores sociais não pode ser esquecido por nenhum educador atuante com os alunos da EJAI e muito menos com a equipe de coordenadores e supervisores das Secretarias de Educação para se viva numa sociedade mais justa e com maior desenvolvimento social, econômico e humano.

Referências

Bogdan, R. &biklen, S. (1994).*Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Dias, D. S. e Silva, M. F. *Como escrever uma monografia**:** Manual de elaboração com exemplos e exercícios*. 2010. Ed. Atlas, São Paulo – SP.

Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

Marcondes, M.I. (2013). *Professores, currículo e didática: desafios frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública*, c.9, p.137-153. In: Favacho, A.M.P.; Pacheco, J.A.; Sales, S.R. (Orgs.). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. Curitiba: Editora CRV, 2013.

Oliveira, J.C. (2009).*Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar.* Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009, 223f.

Placco, V.M.N.S.; Souza, V.L.T. (2012)*O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional*. 9-20p. In: Placco, V.M.N.S.; Almeida, L.R. (Orgs.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

Seduc – MA, (2017).*Escola digna, caderno de orientações pedagógicas: gestão escolar.* SEDUC-MA, 2017, 96 p.

Silva, S. de F. N. da. (2020). *Evasão escolar na educação de jovens e adultos: um estudo de caso com os coordenadores/supervisores pedagógicos e educadores do município de Nina Rodrigues-Maranhão.* Tese de Doutoramento, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real, Pt.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A ação supervisora aliada ao sucesso escolar da EJAI nas escolas de Nina Rodrigues-MA

The supervisory action combined with the educational success of EJAI in the schools of Nina Rodrigues-MA

Silvia de Fátima Nunes da Silva (https://orcid.org/0000-0002-0885-1139)*, Jacira de Medeiros Camelo (https://orcid.org/0000-0003-1809-3535)**, Maria José Quaresma Portela Corrêa (https://orcid.org/0000-0002-8517-7213)*, Rosiomar Santos Pessoa (https://orcid.org/0000-0002-8517-7213)***

*Secretaria Municipal de Educação de Nina Rodrigues –SEMD/NR, , ** Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SMEF, ***Universidade do Estado do Pará- UEPA

Autor de contacto: silviadefatimanunesdasilva@yahoo.com

Resumo

O presente trabalho pretende incentivar os debates sobre a ação supervisora no processo de mediação do sucesso escolar, com atenção a utilização de estratégias, no sentido de obter resultado satisfatório na aprendizagem e bem-estar na convivência em contato com educadores, alunos e comunidade escolar. O sucesso é algo desejado por toda a comunidade escolar, no entanto, transforma-se a cada dia em um desafio maior para todos que fazem a escola. Esse trabalho tem como objetivopesquisar as razões do sucesso ou insucesso escolar e, em que a ação do supervisor pedagógico pode ajudar os professores para mudar o atual quadro de insucesso escolar. Como metodologia da pesquisa recorreu-se ao estudo bibliográfico, bem como a entrevista semiestruturada, voltada aos supervisores e educadores atuantes nas escolas públicas, localizadas no município de Nina Rodrigues - MA. A partir desse estudo pretende-se divulgar os resultados para que haja debates e reflexões das ações dos supervisores no sentido de se modificar esse quadro de evasão, reprovação, abandono e falta de aprendizagem. A escola desejada por todos é uma escola inclusiva, com educação de qualidade e somente com a ajuda de todos os envolvidos no processo educacional é que podemos conseguir essa educação, nesse contexto o supervisor pedagógico pode tornar essa tarefa mais fácil e prazerosa. Serão reflexões como essa que acreditamos ser contributiva para redução do insucesso escolar.

Palavras-chave: Ação supervisora, Sucesso escolar, Escola inclusiva.

Abstract

The present work intends to encourage debates about supervisory action in the process of mediating school success, with attention to the use of strategies in order to obtain satisfactory results in learning and well-being in contact with educators, students and the school community. Success is something desired by the entire school community, however, it becomes every day a greater challenge for everyone who goes to school. This work aims to research the reasons for school success or failure and where the action of the pedagogical supervisor can help teachers to change the current situation of school failure. As research methodology, bibliographic study was used, as well as semi-structured interviews, aimed at supervisors and educators working in public schools, located in the city of Nina Rodrigues - MA. From this study it is intended to disseminate the results so that there are debates and reflections on the actions of supervisors in order to change this situation of evasion, failure, abandonment and lack of learning. The school that everyone wants is an inclusive school, with quality education and only with the help of everyone involved in the educational process can we achieve this education, in this context the pedagogical supervisor can make this task easier and more pleasurable. It will be reflections like this that we believe contribute to reducing school failure.

Keywords: Supervisory action, School success, Inclusive school.

Atualmente há muita preocupação por parte do sistema educacional e de educadores comprometidos com a educação inclusiva sobre o grande número de insucesso escolar que tem ocorrido em nossas escolas e tem provocado uma grande reflexão e interrogação sobre o tema.

O insucesso escolar ocorre sempre que um aluno tem dificuldades constantes em acompanhar a aprendizagem, que abandona a escola e fica reprovado. Essas dificuldades, por sua vez, ocorrem devido a fatores sociais, econômicos, familiares e culturais.

São fatores que geralmente estão ligados ao exterior da escola e contribuem muito para essa onda de insucessos que temos nas escolas e também em que os supervisores podem ajudar, e como educadores todos precisam entender que cada aluno tem suas formas de receber o conteúdo, de assimilar, de registrar e de reproduzir o que foi aprendido, portanto, cabe ao professor tentar conhecê-lo individualmente para ajudá-lo a progredir. A supervisão escolar se apresenta como um instrumento de grande importância na qualidade da educação. Pois lhe cabe a função de planejar, avaliar e aperfeiçoar as ações, para garantir a eficácia de seus resultados.

Sucesso/insucesso escolar: conceitos e indicadores de insucesso escolar

Segundo Ana Benavente (1989), na década de 60, o insucesso é explicado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes naturais, pela pertença social e pela maior ou menor bagagem que os alunos dispõem, quando estes entram na escola.

No entanto, nos anos 70, (BENAVENTE,1989) conclui que os alunos têm capacidades diferentes o que obriga a terem diferentes ritmos de aprendizagem, portanto, surge então um questionamento: quais são as principais causas do insucesso escolar?

No entanto, deve-se considerar as causas em função dos seus agentes: alunos, familiares, escola, professor, currículo, sistemas educacionais e sociedade. A razão pelas quais pode-se considerar que o aluno é um dos agentes responsáveis pelo insucesso escolar deve-se: à instabilidade de características da adolescência que leva o aluno a rejeitar a escola, torna-se indisciplinado, desinteressado no estudo, e consequentemente estará em atraso no desenvolvimento econômico.

O insucesso escolar é, pois, um conceito tão relativo, quanto difícil de definir. Não menos difícil será tentar interpretar o fenômeno do insucesso escolar, analisar os fatores e os mecanismos que explicam e identificam as suas causas, por isso achamos necessário apresentar algumas definições baseadas em autores e no dicionário.

Causas do sucesso e insucesso escolar

O insucesso escolar é um problema preocupante para todos os que se interessam por questões no domínio da educação, assumindo proporções e aspectos de muita gravidade. Trata se de um fenômeno muito complexo que tem manifestação à nível da escola e da sociedade através de sintomas múltiplas e diversificados. (IOSIF, 2007).

O fracasso escolar traz consigo a infelicidade da criança, a falta de confiança em si própria no presente e com graves reflexos futuros. O sufocar para sempre o desejo de maior cultura, a falta de amor pelos livros, a procura de interesses menos válida: a droga, a pornografia, a delinquência. (SILVA, 2014).

A visão que cada um tem de si próprio é marcada profundamente pelo sucesso ou insucesso. O sentimento de frustração de falta de confiança em si mesmo por vezes é tão intolerável que força o adolescente ou o jovem a procurar refúgio na droga e mesmo em caso extremo a morte. Outras vezes, o aluno procura-se afirmar se demonstrando os seus poderes através de atividades marginais A escola é considerada como culpada do agravamento da desigualdade social.

A procura de explicações para problemática do insucesso escolar tem sido uma preocupação constante ao longo das últimas décadas. Estar em situação de insucesso implica uma multiplicidade e uma enorme variedade de causas cuja localização se pode centrar ao nível do aluno, do seu ambiente restrito, ao nível da sociedade à qual pertence, ao nível da própria escola e do sistema educativo.

Existem várias pesquisas feitas na tentativa de explicar as causas do insucesso escolar. Segundo Tavares (1998), as causas do insucesso escolar estão relacionadas com vários fatores tais como: causas do sucesso e insucesso escolar, pessoal, social e econômico e escolar.

O sucesso escolar, da mesma forma que o seu oposto, o insucesso escolar, é uma matéria que preocupa todos os agentes do sistema educativo e inquieta grande parte da nossa sociedade, sendo tema de interesse para investigadores, sociólogos e pedagogos. Contudo, apesar do grande interesse que desperta esta temática, os conteúdos de sucesso e insucesso são complexos, já que, dependendo dos intervenientes educativos, o significado que lhes é atribuído é diverso, se referem que o sucesso é concebido com a razão entre o que se pretende conseguir (objetivos) e o que efetivamente se conseguiu (os resultados). (Silva e Duarte, 2012).

O sucesso escolar surge quando um aluno realiza um determinado percurso escolar com maior escolar com maior ou menor dificuldade. O insucesso escolar era “antigamente” encarado

como um problema do aluno, jamais, ou muito raramente como um fenômeno que possa envolver a organização e as práticas escolares, as adequações do currículo, das metodologias, da própria estrutura organizativa as características do aluno.

Para enfrentar o insucesso escolar, o aluno deve ter confiança em si e sentir-se seguro. Para que a sua autoestima se desenvolva é importante ter uma boa relação com os familiares, professores ou outras pessoas que o rodeiam. um clima emocional estável reduz a ansiedade, a agitação desassossego. a criança precisa saber em quem pode confiar, o que pode ou não fazer e ter limites bem definidos. (Silva e Duarte, 2012).

Quando se pensa em quem pode ajudar o aluno, surgem logo os pais ou familiares, que devem encorajar o seu filho a expressar os seus sentimentos e pensamentos; elogiar pelos seus progressos e pelo seu esforço que tem feito para ultrapassar as suas dificuldades (mesmo que não estejam totalmente ultrapassadas); explicar que os erros e as dificuldades fazem parte do crescimento humano.

De acordo com vários estudos levados a cabo por pedagogos e psicólogos a respeito deste problema, chegou-se à conclusão que as causas podem surge de vários fatores: a nível do ambiente familiar e social; a nível do ambiente cultural; a nível da estrutura escola; a nível das características individuais do aluno

O combate ao insucesso escolar começa no pré-escolar, altura em que são desenvolvidas as primeiras aprendizagens sociais. Mas importar desconsiderar, que ainda antes disso, é relevante descurar do contexto cultural e familiar já enraizado. Traços culturais, experiência de vida, enfim, mentalidades dos pais podem constituir um indicador negativo e muitas vezes devastador do futuro dos seus filhos.

No campo educacional, o termo insucesso ou fracasso escolar é utilizado no âmbito do sistema do ensino aprendizagem, geralmente, para caracterizar o fraco rendimento escolar dos alunos que, por razões de várias ordens, não puderem alcançar resultados satisfatórios no decorrer ou no final de um determinado período escolar e, por conseguinte, reprovarem.

As manifestações de insucesso escolar são múltiplas, mas três delas são particularmente referidas pela possibilidade que oferecem de se poder medir a própria eficácia do sistema educativo:

- Abandono da escola antes do fim do ensino obrigatório;

- as reprovações sucessivas que dão lugar a grandes desníveis entre a idade cronológica do aluno e o nível escolar;
- os níveis de fracasso que podem ser totais (em todas as disciplinas ou quase) ou parciais (em uma ou duas disciplinas).

É na listagem das causas onde aparecem as maiores controversas, o que se compreende já que a sua própria realização pressupõe que se identifiquem também os seus responsáveis. Neste ponto ninguém se acha inteiramente culpado, o que em sentido e mesmo verdade. A grande dificuldade desta análise reside na impossibilidade de se isolar as causas que são determinantes em todo processo, (Silva, 2020).

Há muitos fatores que provocam o abandono do aluno, dentre eles se destacam:

Fatores pessoais são ações que são ligadasao nível pessoal, o insucesso escolar nem sempre está ligado à falta de vontade, motivação ou preguiça do aluno, além dos fatores escolares socioeconômicos e familiares, há casos em que alguma disfunção cognitiva, sensorial ou motora, muitas vezes tardiamente detectada, desvia o aluno do desempenho esperado.

Machado (2007) soma à lista de indicadores de insucesso a falta de interesse pela escola, o sentimento pessoal de fracasso do aluno, a dificuldade de inserção na vida profissional, o analfabetismo e o trabalho precoce, especialmente com alunos da EJAI.

Fator social e económico, neste caso Guerreiro (1998) afirma que as atitudes e crenças dos pais influenciam a construção da personalidade e crenças dos filhos. Assim sendo "o valor atribuído pelos pais à escola e às aprendizagens vai influenciar a representação que os alunos fazem das mesmas". Esta ocorrência traduz-se ainda na motivação da criança perante a escola.

Machado (2011) considera que alunos oriundos de famílias de nível socioeconômico e cultural baixos apresentam valores mais notórios de insucesso e abandono escolar precoce, fundamentado através dos alunos pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho e/ou pelas dificuldades econômicas da família.

No fator escolar há explicações para a problemática do insucesso escolar que tem a ver com a própria escola, com os mecanismos que operam no seu interior (Benavente & Correia, 1980) e com o seu funcionamento e organização, onde a necessidade de diferenciação pedagógica é sublinhada pela teoria sócio institucional que evidência o caráter ativo da escola na produção do (in) sucesso escolar dos alunos.

Um dos desafios da escola é conseguir um ambiente motivacional positivo para todos os estudantes, que os incentive a aprender, que promova a curiosidade e que os leve a querer melhorar e aumentar o seu conhecimento (Covington, 1996). Neste caso o objetivo não é vencer os outros, mas superar-se a si mesmo. Já Marchesi (2006:11) considera que o objetivo da escola é fazer com que os alunos aprendam "o que a sociedade considera necessário num determinado momento histórico". Este acrescenta ainda que para além de instruir os alunos, a escola apresenta-se como uma refinaria onde entram produtos em bruto, são moldados, acrescentam-se aditivos e depois classificados de acordo com a sua qualidade.

Da mesma forma Pires (1991) apresenta seis causas do insucesso escolar:

I) desfasamento entre a escola e a realidade do aluno;

II) débil cooperação da família com a escola;

III) resposta inadequada da escola aos anseios quer dos professores e alunos, quer das famílias ou sociedade;

IV) deficiente preparação pedagógica do professor, o qual se identifica mais como docente que como professor/educador;

V) ausência de hábitos de leitura;

VI) ausências de métodos de estudo.

Neste último item abordam-se os aspetos relacionados com a escola que podem contribuir para o (in) sucesso dos alunos. Uma vez que englobam várias áreas dentro da escola, optou-se por criar uma divisão do mesmo por tópicos, iniciando-se com a influência do professor; da avaliação; das infraestruturas, medidas políticas e administrativas; e por último o papel do diretor da escola.

Importância da supervisão pedagógica no ambiente escolar

O papel do supervisor é o de auxiliar o trabalho do professor. Quando o supervisor está trabalhando junto com o professor esta ação não pode ser confundida com assessoria ou consultoria, este é um trabalho que merece e requer envolvimento e comprometimento.

O objetivo de trabalho do supervisor é a observação do que o professor está fazendo com seus alunos, porque é através do professor que o aluno irá desenvolver sua aprendizagem e cabe ao supervisor ser o harmonizador do ambiente da escola entre todos os funcionários, e ter consciência da sua maneira de agir e ter conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Sobre o trabalho do supervisor, Nogueira (2005, p: 29) ressalta que:“a função do supervisor educacional no contexto histórico brasileiro é, e sempre foi essencialmente política, e não técnica como tem sido vinculada (...) porque sua ação implica num exercício de tomada de decisões, embora essas sejam apenas ao nível da execução na realidade brasileira.

Nesse contexto a autora afirma que o papel do supervisor é político e não técnico como muitos educadores imaginam, pois cabe a ele ser o mediador, criar um clima de harmonia no seu local de trabalho, ter consciência de seu papel no ensino aprendizagem e ter conhecimento de tudo o que ocorre na escola para poder ajudar os educadores para haver uma aprendizagem significativa.

É indispensável que o supervisor da escola se expresse como educador e como especialista. O supervisor faz a transposição da teoria para a prática escolar, reflete sobre o trabalho em sala de aula, deve estudar e usar as teorias para fundamentar o fazer e o pensar dos docentes.

Segundo Vasconcelos (2006) um bom supervisor deve apresentar em seu perfil as seguintes características: auxiliador; orientador; dinâmico; acessível; eficiente; capaz de resolver os mais variados problemas, produtivo; apoiar nos mais difíceis problemas que surgem no cotidiano escolar; Inovador (essa característica é fundamental no exercício da supervisão).

A supervisão educacional para Ferreira, (2001) Apud Rangel (2001, p. 93), se constitui num trabalho profissional que tem como atribuição garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, assegurar um ensino de qualidade e garantir a formação humana nas instituições escolares.

Mediar a relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem é o eixo central do trabalho do supervisor. É a qualificação do processo de ensino como forma de possibilitar a efetiva aprendizagem por parte de todos. Assim, algumas práticas empíricas que objetivam renovar a prática educativa podem ser utilizadas como estratégia de trabalho, entre elas podemos citar a interação com os professores, a visão estratégica e atualizada, bem como a redução do caráter burocrático ao mesmo tempo possível.

Assim afirma Ferreira (2006, p:179) que para o sucesso desse trabalho algumas condições são imprescindíveis: [...] manter um clima de abertura, cordialidade, encorajamento, fortalecer o sentimento grupal; trabalhar com os professores, partilhando ideias, estimulando e fortalecendo as lideranças; propiciar o trabalho em equipe; promover a troca de experiências, a reflexão sobre

a prática, sugerindo, trazendo contribuições, mostrando caminhos e alternativas; estimular o desenvolvimento de experiências e seu compartilhamento com o grupo; subsidiar os docentes com informações e conhecimentos atuais sobre temas complexos.

Corroborando com a discussão acerca da supervisão escolar, Ferreira (2006, p. 78) diz que "o objeto específico da supervisão em nível de escola é o processo de ensino e aprendizagem" e que a abrangência desse processo inclui: currículo, programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino e recuperação, sobre os quais se observam os procedimentos de coordenação, com finalidade integradora, e orientação, nucleada no estudo, nas trocas, no significado da práxis.

Método

Como metodologia da pesquisa recorreu-se ao estudo bibliográfico, bem como a entrevista semiestruturada, voltada aos supervisores e educadores atuantes nas escolas públicas, localizadas no município de Nina Rodrigues – MA, nas escolas e na Secretaria Municipal de Educação e seus resultados serão apresentados na perspectiva da análise qualitativa. Para atingir os objetivos deste estudo realizou-se uma investigação baseada em estudos bibliográficos sobre a temática e aplicação de entrevistas aos alunos da EJAI matriculados nas escolas municipais.

Esta investigação é de caráter qualitativo, e se caracteriza como descritiva e interpretativa que tem como foco a análise da atuação do coordenador pedagógico e sua função de mediador na comunidade escolar. O percurso metodológico realizado no decorrer dessa pesquisa, de acordo com a problemática abordada, que é: a ação do supervisor aliada ao sucesso da educação de jovens e adultos, cuja perspectiva teórica determinou a opção por um estudo interpretativo (Dias & Silva, 2010; com a tipologia de estudo de caso (Yin, 1984; 2015).

Resultados

Este estudo trata da ação supervisora no sucesso/insucesso escolar da EJAI nas escolas municipais de Nina Rodrigues-MA. A pesquisa de campo foi realizada por meio de aplicação de questionário de sondagem aos supervisores e alunos da EJAI. Os entrevistados ficaram à vontade para identificar as causas do insucesso e a importância da ação supervisora, onde os resultados serão apresentados de forma qualitativa.

As questões analisadas foram as seguintes:

1- Você acredita que a atuação do supervisor (a)/coordenadora pode ajudar os professores e alunos a melhorar suas práticas pedagógicas e reduzir o insucesso escolar?

2- O que a supervisão/coordenação faz para garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos alunos da EJA no sentido de evitar o abandono da escolar?

Em relação a questão a primeira questão abordada, as afirmações dos entrevistados foram:

S 1- A orientação é realizada através de visitas periódicas nas escolas onde funciona a educação de jovens e adultos os planejamentos são realizados bimestralmente pela coordenação e supervisão na própria secretaria de educação, incentivamos as festinhas nas datas comemorativas, acompanhamos a aprendizagem desses alunos.

S 3- Sim, pois o trabalho desenvolvido na escola contribui na formação, na reflexão e tomada de consciência dos professores para melhoria do ensino aprendizagem consequentemente na diminuição do insucesso escolar.

Os professores também contribuíram em suas opiniões:

P 2- Sim, a interação entre supervisão e docentes contribui muito no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos adultos, sem esquecer de que a formação continuada nos ajuda muito com incentivo a novas práticas pedagógicas de forma a motivar nossos alunos.

A 3- Ajuda sim, a gente se sente solitário em nossa docência, se não houver alguém que nos motive e nos ajude a promover novas práticas pedagógicas os alunos acabam por desistir de seus estudos.

Constata-se pelas respostas acima que o insucesso escolar é fruto de vários fatores, dentre eles se destaca: econômicos, escolares, familiares e sociais. Os supervisores afirmam que suas atuações contribuem para a permanência do aluno na escola, os alunos admitem que o trabalho dos supervisores é bom, mas não impedem os alunos de abandonar a escola. De acordo (BLANDEN, Et. al, 2009) a educação de adultos é fundamental para a consecução dos objetivos globais de maior igualdade social, pois homens, mulheres e jovens com melhor educação, formação e qualificação podem melhorar suas chances profissionais.

Em relação a segunda questão sobre o que a supervisão faz no sentido de orientar e motivar os alunos a permanecerem na escola, eis as seguintes afirmações:

S 2- Atividades do ser e de conviver, como festas em datas comemorativas, aniversários, atividades culinárias, teatro, danas, enfim tudo que desperta o interesse dos alunos.

S 4 - Fazemos intervenções com os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem, orientando o professor a desenvolver ações em sala de aula que visem a melhoria da aprendizagem.

A 1- Nos ajudam com práticas pedagógicas para tornar nossas aulas mais divertidas, uma vez que esses alunos chegam à escola cansados, se a aula não chamar atenção eles saem para algo mais interessante.

A 4- *Os supervisores organizamreuniões, festas de aniversario do mês, visitas ás famílias em parceria com os professores e a gestão e essas atividades rendem bons frutos.*

Nesta segunda parte da pesquisa os entrevistados afirmaram que a ação do supervisor contribui sim para diminuir a evasão o que contribui muito para o insucesso escolar. Sobre isso (Silva, 2020) afirma que: "falar sobre educação de adultos provoca sérias reflexões sobre o tema, e sobre isso é fundamental conhecer e destacar o pensamento de educadores como Freire que ao longo da vida profissional dedicaram-se a alfabetizar".

Discussões

Ao final dessa pesquisa concluímos que são muitos os fatores que contribuem para sucesso ou insucesso escolar e que o supervisor exerce um papel fundamental neste processo, já que ele é o elo entre professores, alunos e gestão escolar. Sabemos também que a formação contínua com os educadores da EJAI pode mudar para melhor o ato de ensinar dos docentes e promover mais aprendizagem.

É de relevância entender que o fato de que o supervisor escolardeve atuar com visão coletiva, mostrando a importância (que detêm as relações interpessoais) aos professores, alunos e a todos os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar. Para isso é importante que tal profissional detenha as habilidades de olhar, ouvir, falar e cuidar. Somente assim, o planejamento será, de facto, coletivo (FULLAN E HARGREAVES, 2003).

Entendemos que a maioria dos fatores que contribuem para o fracasso escolar dos nossos alunos dependem de fatores externos, fatores estes que independe da boa vontade do professor em oferecer as melhores e mais dinâmicas aulas.

Porém, não se deve esquecer que o sucesso escolar dos nossos alunos depende muito da atuação dos professores, são estes que com sua atuação dinâmica, responsável e comprometida podem mudar as atitudes de muitos casos de alunos cujos fatores externos vem de fora, como da família, da situação econômica e social e do lugar onde residem esses alunos.

Referências

Benavente, A. (1990).Insucesso Escolar no Contexto Português – Abordagens, Concepções e Políticas. *Análise Social, Vol. 25 (108-109), pp. 715-733*, 1990.

Carvalho, J. (1990)*Comportamentos Desviantes*. In Campos, B. (Ed.), Psicologia do desenvolvimento e Educação de Jovens (pp.214-249). Lisboa: Universidade Aberta. 1990.

Ferreira, F. A. (2013).*Fracasso e evasão escolar*. Monografia. Disponível em: http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogiapresencial/CHRISTINABALBINODEOLIVEIRAFERREIRA.pdf Acesso em: 20/abril/ 2021.

Ferreira, N. S. C. (2007). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 2007.

Guerreiro, S. (1998).*Insucesso e Abandono Escolar*. Porto: Centro Social e Paroquial Nossa Senhora da Vitória. 1998.

Iosif, R.M. G. *A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, D.F. 2007.

Libâneo, J. C. (2005).*Pedagogia e Pedagogos, para quê*. São Paulo: Cortez, 2005.

Libâneo, J. C..(2004).*Organização e gestão da escola*: teoria e prática. Goiânia: Alternativa.

Machado, M. (2007).*Família e Insucesso Escolar.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, 2007.

Marchesi, A., & Gil, C. (2004).*Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural.* Porto Alegre: Artmed.

Medina, A. da S. (2002). *Supervisão escolar*: da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: AGE.

Miranda, C.F.N. (2010).*Causas do Insucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado. UTAD, Vila Real, Portugal, 2010. Disponível em: https://repositorio.utad.pt/handle/10348/503 . Acesso em: 11 de abril de 2021.

Nogueira, M. G. (2005).*Supervisão educacional: a questão política*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Perrenoud, P. (2009).*Novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Pires, M. R**. (1990).** O Papel do Profissional na Escola. In. *Revista do Departamento deEnsino do 2º Grau*. SEE/MG.

RangelAnnamaria, (1964). Insucesso escolar. Lisboa,*Revista Gestão**:O perfil do mediador de conflitos na escola***.** Disponível no site>http://gestaoescolar.abril.com.br/comunidade/perfil-mediador-conflitos-escola-750645.shtml Acesso em 20 de junho de 2020.

Oliveira, M. J. V. (2014). A evasão escolar na educação de jovens e adultos na Escola Estadual Cônego J. B. s/d, p. 1-16. *Cadernos PDE, versão on-line, volume 1***.** Disponível: file:///C:/Users/uso/Downloads/dissertao%20marilene%20o%20andrade%20(1).pdf Acesso em 05 abril/ 2021.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Cuaderno de viaje: Una experiencia educativa alternativa en tiempos de COVID

Travel Notebook: An Alternative Educational Experience in COVID Times

Lorena Añón Loureiro (https://orcid.org/0000-0002-9189-9212)*, Rocío Gómez Juncal (https://orcid.org/0000-0002-7563-8565)*

* Escuela Universitaria de Trabajo Social, EUTS, Universidad de Santiago de Compostela)

Resumen

El replanteamiento de las metodologías educativas en el sistema universitario ha sido uno de los grandes retos en las últimas décadas. La situación compleja de dotar de protagonismo al alumnado en su proceso de aprendizaje, se complicó notablemente en el último año por la crisis sanitaria mundial producida por el Virus COVID-19. Las clases presenciales se tornaron virtuales, y todas las herramientas y situaciones de aprendizaje más tradicionales, dieron paso al reto de crear espacios de experimentación donde la creatividad, la buena voluntad del personal docente, y la tolerancia y flexibilidad del alumnado cobraron especial relevancia. En este contexto, las profesionales que presentan, diseñamos una metodología de enseñanza aprendizaje que, además de aplicar los principios básicos de la evaluación continua del alumnado, promocionase la aplicación de la creatividad, la multisensorialidad, la aplicación de conocimientos transversales con el uso de tecnologías de la información y la comunicación, y donde se permitiese la generación de espacios de aprendizaje mutuo. Llamamos *Cuaderno de Viaje*, a la herramienta en la que el alumnado, a través de itinerarios individuales y en equipo, pudieron reflejar el aprendizaje adquirido a lo largo de una o varias materias del currículum de grado en grado en Trabajo Social. Esta comunicación, presenta el diseño y procedimiento de aplicación de este método de enseñanza-aprendizaje diseñado y aplicado por dos profesoras del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Santiago de Compostela. Dicha metodología fue aplicada a 5 materias de 3 cursos diferentes, durante el primer cuatrimestre del curso 2020-2021.

Palabras clave: Cuaderno de viaje, enseñanza-aprendizaje, COVID-19, Trabajo Social

Abstract

The rethinking of educational methodologies in the university system has been one of the great challenges in recent decades. The complex situation of giving prominence to students in their learning process, was notably complicated in the last year by the global health crisis caused by the COVID-19 Virus. The face-to-face classes became virtual, and all the more traditional learning tools and situations gave way to the challenge of creating spaces for experimentation where creativity, the goodwill of the teaching staff, and the tolerance and flexibility of the students took on special relevance. In this context, we design a teaching-learning methodology that, in addition to applying the basic principles of continuous evaluation of students, promotes the application of creativity, multisensoryity, the application of transversal knowledge with the use of technologies of information and communication, and where the generation of spaces for mutual learning was allowed. We call the Travel Notebook, the tool in which the students, through individual and team itineraries, were able to reflect the learning acquired throughout one or several subjects of the curriculum from undergraduate to undergraduate in Social Work. This communication presents the design and application procedure of this teaching-learning method designed and applied by two professors of the Degree in Social Work at the University of Santiago de Compostela. This methodology was applied to 5 subjects from 3 different courses, during the first semester of the 2020-2021 academic year.

Keywords: Travel notebook, teaching-learning, COVID-19, Social Work

La crisis sanitaria producida por la pandemia, fruto de la expansión del virus COVID-19, tuvo efectos devastadores a nivel económico, social, sanitario, pero también tuvo un impacto importante en la comunidad educativa en todos sus niveles. La Unesco (2020) anunciaba en su momento la necesidad de adaptación, flexibilización y contextualización curricular que implicase la priorización de objetivos de aprendizaje que preparase al alumnado para entornos que requerían de mayor pensamiento crítico y reflexivo, pero dotando también a la educación de un carácter más humanista que no cediese a la presión de fortalecer exclusivamente los aprendizajes instrumentales. En este sentido, una de las dificultades que el propio informe de la Unesco (2020) preveía, era la evaluación ajustada a este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, que requería de la creación de estrategias e instrumentos que incluyesen la evaluación formativa y la autoevaluación.

Los sistemas de evaluación formal tradicional no garantizan ni incentivan aprendizajes no memorísticos, tan importantes en los nuevos retos que se nos presentan como sociedad durante y después de una situación socio-económica tan impactante como la que la pandemia nos ha obligado a afrontar. Cobo y Moravec (2011, p.33) apuntan que "Si hay algo que hacen estos test parametrizados de evaluación es castigar o penalizar el error. Justamente cuando hoy admitimos que el error o, mejor dicho, la posibilidad de equivocarse resultan fundamentales para desarrollar la creatividad y generar nuevos aprendizajes". De ahí la importancia de generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que reconozcan competencias y habilidades que vayan más allá de las establecidas en el currículo formal (Cobo y Remes, 2008), o como indica Freire (1980) la educación debe ser un proceso transformador, dinámico (de acción), frente al modelo tradicional estático. La flexibilidad de pensamiento, la creatividad, el pensamiento inclusivo que imagine formas de comunicar desde perspectivas multisensoriales y multimedia, además de la búsqueda activa de información y recursos de aprendizaje más allá de los aportados en un contexto aula, se hacen imprescindibles en una sociedad cambiante y rápida que requiere de versatilidad y ajuste continuo ante situaciones de incertidumbre, una lección que sin duda nos dado pandemia. Moravec (2011, p.65) ya indicaba:

> No estamos invirtiendo en los sistemas que desarrollan el capital humano y que nos permitirán satisfacer las necesidades marcadas por los desafíos del futuro. Tenemos que preparar a los jóvenes y a los demás miembros de la sociedad para necesidades que trasciendan nuestra imaginación.

Es nuestra responsabilidad, como profesionales de la educación, en este caso de la enseñanza universitaria, formar a profesionales en destrezas y hábitos mentales que estimulen su curiosidad, su interés por el aprendizaje y que les permita aplicar sus conocimientos de forma innovadora. En este sentido Harkins et al. (2006) proponían una guía de lo que ellos denominaban *habilidades humanísticas* requeridas para formar a los y las jóvenes que serían los y las creadoras del futuro. Estas habilidades incluían el pensamiento sistemático; el pensamiento simulado (basado en la pregunta ¿qué pasaría si?); prosperar en medio de cambios, retos e incertidumbres; crear y manipular pasados, presentes y futuros alternativos; adquirir y responder a las metas y desafíos; entender y utilizar eficazmente la información existente; construir y utilizar conocimiento aplicable a nivel individual; construir y utilizar nuevos conocimientos relacionados con los contextos, procesos y culturas; utilizar eficazmente las actuales y emergentes tecnologías de información y comunicación; adquirir y evaluar el conocimiento de diversas tendencias globales; escribir y hablar de manera independiente y asumir el compromiso personal de hacer las cosas bien (responsabilizándose de acciones y omisiones). Sin duda, Harkins et al. (2006) realizaron unas aportaciones visionarias que, de haberse establecido como guía para la formación de los y las jóvenes, hubiesen sido de gran utilidad en la actualidad social.

Ante tal situación, desde la Escuela Universitaria de Trabajo Social – EUTS (Centro adscrito de la Universidad de Santiago de Compostela- USC), parte del profesorado se planteó el reto de replantear toda la metodología de docencia, explorando previamente distintas prácticas que las autoras de este trabajo adaptaron y pusieron en práctica en 6 materias del Grado en Trabajo Social, con el objetivo de abordar la docencia y el proceso de enseñanza durante la pandemia desde el aprendizaje cooperativo y participativo, y desde una evaluación continua que promoviese el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía en el aprendizaje a través de itinerarios individuales y de equipo. Para ello nos basamos en parte de la metodología propuesta por Pujolàs y Lago (2018), adaptándola a las necesidades de las materias y del alumnado con el que trabajábamos. La propuesta de los autores gira en torno al aprendizaje cooperativo basándose en la interacción del alumnado entre ellos y ellas, del alumnado con el profesorado, y del propio trabajo individual, huyendo de una estructura de aprendizaje individualista y competitiva, bases de corrientes pedagógicas clásicas pero que aquí cobran un nuevo significado, y que las autoras de la presente comunicación transforman en lo que llaman *Cuaderno de Viaje.* Este cuaderno tiene un nombre metafórico que, en sí mismo, indica lo que se pretende con el mismo: que cada

persona estudiante recorra la materia, acompañada en un tramo del recorrido, y a solas en otro, de una forma auténtica, única y personal, adquiriendo y generando conocimiento desde la multisensorialidad, la diversidad y la comunicación multimedia. Esta metodología sigue las premisas de implantación de nuevas estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje consideradas necesarias por autores como Vialart (2020), en entornos virtuales que permitan la construcción del conocimiento por parte del alumnado, para el desarrollo del pensamiento y procesos de aprendizaje colaborativos, y con prácticas de enseñanza que posibiliten una mejor asimilación del conocimiento.

En el presente trabajo se plantea la metodología de enseñanza-aprendizaje diseñada por las autoras de la comunicación e implantada en 6 materias que imparten en el Grado de Trabajo Social de la EUTS. A continuación se muestran diferentes ejemplos de los resultados de aprendizaje de alguno/a de los/as estudiantes participantes y sus impresiones sobre el proceso de elaboración, así como las valoraciones de las autoras sobres los resultados de aprendizaje del alumnado participante y el proceso de implantación de la metodología descrita, abordando los retos y dificultades de la misma.

Método

Para dar respuesta a la pregunta ¿Es posible construir, en contextos digitales, de pandemia, metodologías participativas, que promuevan la creatividad, la motivación, el conocimiento individual y colectivo, y la inteligencia emocional?, se planteó una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en las metodologías participativas. Para Abarca (2016) estas son un proceso vivo, dinámico, que se desarrolla en interacción, generando reflexión compartida sobre lo que se hace, se busca, aspira y desea desde una visión colectiva, a través del intercambio y la relación integral entre la práctica y la teoría (Abarca, 2016). El instrumento empleado fue el denominado cuaderno de viaje, en donde el alumnado se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Permite generar pensamiento crítico, diálogo entre saberes, vincular la teoría con la práctica y viceversa, fomentar la creatividad y la transformación, tanto individual como colectiva. Tal y como afirma Abarca (2016) este tipo de metodologías se sienten, se respiran, se viven.

El cuaderno de viaje como instrumento de aprendizaje, individual y colectivo, ya que se articuló contemplando ambos itinerarios, se aplicó en seis materias del Grado de la Escuela Universitaria de Trabajo Social (adscrita a la Universidad de Santiago de Compostela) en todos

los cursos de esta titulación universitaria (primero, segundo, tercero y cuarto), en el año académico 2020-2021. De las seis asignaturas dos de ellas fueron de carácter optativo y las demás obligatorias o básicas, tal y como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1

Materias en la que se aplicó el Cuaderno de Viaje como sistema de aprendizaje y evaluación

Título materia	Carácter	Curso	Cuatrimestre	Nº de alumnado
Historia del Trabajo Social	Obligatoria	1º	1º	82
Psicología desarrollo ciclo vital	Básica	2º	1º	74
Teoría y modelos de intervención en Trabajo Social	Obligatoria	2º	1º	74
Trabajo Social y Género	Optativa	3º	2º	37
Gestión de Organizaciones	Obligatoria	4º	1º	61
Trabajo Social, Procesos Migratorios y Diversidad Cultural	Optativa	4º	1º	32
			Total	360

El número total de alumnado al que se aplicó esta metodología participativa fue de 360. Se les trasmitió que, para el desarrollo de cada una de las materias, que figuran en la tabla 1, se seguiría una metodología activa, coparticipativa, colaborativa y progresiva, a través de la elaboración, como ya se ha dicho, de un cuaderno de viaje multisensorial y multimedia (texto, imágenes, vídeos, audio, texturas, olores), en formato analógico (formato papel y/o digital). Este acompañó al alumnado durante todo el proceso, debiendo reflejar los aprendizajes, reflexiones, sentimientos, emociones, inquietudes, observaciones, bocetos, dibujos, notas, sonidos, texturas, olores, entre otros. Se configuró, en dos itinerarios: a) individual: actividades de aplicación de conocimientos teóricos (ejercicios de autoevaluación por cada uno de los bloques), lectura de textos, búsqueda de material, realización de esquemas/líneas del tiempo, reflexión sobre preguntas planteadas, análisis de vídeos, casos y participación en las clases. En todos los casos el alumnado debía realizar la autoevaluación del contenido del cuaderno de este itinerario; b) en equipo: dinámicas y actividades propuestas en las clases interactivas o fuera del aula (análisis de vídeos, casos, lecturas, realización de líneas del tiempo/esquemas, debates), trabajo temático, reflexión final en grupo de discusión. Para todas las actividades realizadas en equipo se realizó la coevaluación.

Los principios en los que se basa esta metodología son: coparticipación, progresividad y continuidad, aprendizaje cooperativo, retroalimentación coordinada. Para favorecer su

cumplimiento se habilitó en cada una de las materias un buzón de sugerencias, de carácter anónimo, a través de la aplicación Microsoft Forms.

La evaluación se realizó de forma continuada y progresiva. En cada una de las materias se establecieron dos entregas antes de la final, en la fecha oficial. La docente de cada una de las materias procedió a revisar su contenido y realizar una devolución al alumnado con aportaciones y sugerencias de mejora, así como manifestando el acuerdo o desacuerdo en las autoevaluaciones individuales y coevaluaciones de equipo, a través de una hoja tipo, elaborada por el personal docente, con sus correspondientes rúbricas: a) Formato (50%) dividido en a.1) presentación, que incluyó valorar la redacción, organización, ser de fácil lectura y seguimiento de las recomendaciones; a.2) uso de la normativa APA y fuentes rigurosas (25%); b) Contenido (50%): ajustado a los objetivos de la materia y actividad, calidad y reflexión, uso de material complementario y creatividad (uso de multiplicidad de recursos, multisensorialidad, multimedia).

Estas rúbricas permitieron guiar al alumnado en su progreso de aprendizaje, tanto en el itinerario individual como en equipo, y facilitaron la evaluación continua por parte de las docentes, que pudieron transmitir el grado de equilibrio entre sus valoraciones y las del alumnado. Además, después de cada entrega el alumnado pudo realizar mejoras en el cuaderno para la entrega final en base a la retroalimentación dada por el personal docente. Para las entregas se habilitó una carpeta individual, por persona alumna, en el OneDrive (de la cuenta Outlook de Microsoft de la USC). Las devoluciones de las revisiones del cuaderno de viaje por parte de las docentes también se subieron a este espacio.

Para la elaboración del cuaderno de viaje se fijaron unos criterios mínimos: a) portada según normativa; b) diario de sesiones correspondientes al itinerario individual por cada uno de los bloques (desarrollo de la actividad encomendada por el personal docente, reflexiones y autoevaluación, personalización del diario de la sesión a través de materiales multimedia y multisensoriales que reflejen las impresiones generadas en el alumnado); c) diario de sesiones correspondientes al itinerario en equipo. En este caso, se estableció que antes de iniciar este itinerario, reflejaran en el cuaderno la siguiente información: nombre, logotipo, componentes, cargos y funciones, normas, objetivos y planificación del equipo. Incluir las tareas encomendadas, con sus reflexiones y con la coevaluación en base a las rúbricas, además de planificar las revisiones periódicas del funcionamiento; d) valoración final del cuaderno tanto del itinerario individual como en equipo, con la incorporación de grupos de discusión para valorar de

forma cualitativa la metodología por parte del alumnado, y un test en Forms de carácter anónimo para recopilar la valoración cuantitativa; e) seguir la normativa APA; y f) uso del lenguaje inclusivo.

Se motivó a que incorporaran actividades más allá de las encomendadas por el personal docente, ya que se concibe la metodología como un viaje que tiene diferentes paradas y recorridos, que cada persona alumna debe hacer suyo este camino y reflejarlo en el cuaderno de viaje, lo que implica que también podrá ser de utilidad para recordar, valorar y deliberar sobre su progreso formativo.

Resultados

La metodología empleada en el desarrollo de las materias descritas aporta dos grandes grupos de resultados: los relativos a la experiencia del alumnado (sobre el proceso y sobre el cuaderno resultante), y los relativos a la experiencia del profesorado:

1. Experiencia del alumnado

A nivel general el alumnado trasladó al personal docente el sentimiento de confusión, incertidumbre y la necesidad de mayor número de pautas, algo que argumentaban comparando con las metodologías tradicionales que acostumbraban a seguir hasta el momento: "… metodología diferente, rompió muchos mis esquemas" indicaba una de las alumnas. "Al principio impactante", "No sabía cómo hacerlo", "No sabía qué poner", "No tener pautas te agobia" planteaban otras cuatro alumnas cuando se evaluaba en un grupo de discusión su experiencia en el proceso.

Las devoluciones del profesorado en la primera entrega del cuaderno, donde se realizaba una retroalimentación sobre contenido del cuaderno y el grado de equilibrio o desequilibrio en base a las rúbricas planteadas, aportaron, según los testimonios del alumnado, mayor tranquilidad y comprensión sobre la metodología utilizada: "A partir de la primera entrega, más tranquila, sabía más cosas, más contenta" decía una alumna a este respecto, "En la primera entrega comprendí más todo" dice otra alumna.

Hay un consenso generalizado del alumnado a la hora de valorar que esta metodología les permite adquirir mayores aprendizajes que con un examen o basando las clases en contenidos estrictamente teóricos en donde el rol docente es expositivo y el alumnado asume un rol pasivo de escucha: "Aprendí más que en el sistema tradicional que es más teórico, así me quedan los conceptos, llevarlo al día a día", "Me voy sabiendo más de mi misma", "Te obliga a prestar

atención y llevarlo al día", "Me di cuenta que sabía más cosas", "Mejor método para aprender", "Aprendo sin ser consciente", "Tienes que buscar más", son algunas de las verbalizaciones del alumnado participante.

Al dar la posibilidad de hacer tres entregas durante el cuatrimestre, y en cada una de ellas poder hacer las mejoras sugeridas en cada una de las devoluciones, generó en alguna persa alumna mayores dificultades para poder cumplir con los plazos en la segunda y tercera entregas: "En la segunda entrega no me dio tiempo a hacer mucho" decía una persona alumna, ". Otras manifestaban que tenían la sensación de "no acabar nunca"

En muchos casos se manifestaba un mayor disfrute por el aprendizaje, la búsqueda activa de información, mayor libertad de expresión de lo aprendido, incluso mayor grado de introspección, descubrimiento de sus capacidades, talentos, incluso llegando a manifestar que había tenido un efecto terapéutico "Terapia, me sirvió de terapia", " Me sirvió mucho a nivel psicológico, emocional", "Comprensión aceptación", "Entretenido", "Me he sorprendido a mí misma", "Cuesta mucho asumir la libertad" , "Me voy sabiendo un montón", "Aprendo, no me forman", "Da libertad, nos responsabiliza, nos saca de las normas", son algunas de las verbalizaciones.

Se encontraron bastantes resistencias ante las autoevaluaciones y la justificación de las mismas en base a las rúbricas. Se percibió miedo a ponerse nota a sí mismos, y un deseo de externalizar esta función en el profesorado: "Difícil ser objetivo en hacer autoevaluación", "La autoevaluación lo peor… garantizar la imparcialidad al saber el trabajo que te ha llevado… pero es una forma de conocernos a nosotros mismos… lleva mucho tiempo"

2. Experiencia del profesorado

Es importante tener en cuenta que por parte del profesorado se requiere de un esfuerzo de deconstrucción en relación con las metodologías tradicionales y el manejo de las resistencias al cambio derivadas de esta: "Me cuestioné mucho cuando el alumnado me trasladaba confusión y que necesitaba más pautas", "Hay una lucha interna entre el paternalismo de dar todo `masticado´ y dar la libertad al alumnado para crear y construir sus propios conocimientos", "La dificultad para justificar una nota", "Inseguridad derivada de no tener un cálculo exacto de nota que puede darte un examen tipo test por ejemplo", "Deliberación sobre el concepto de `justicia´ o ecuanimidad a la hora de valorar dos cuadernos", son expresiones que compartían las docentes a la hora de revisar su propio proceso de incorporación de la metodología al aula.

El tiempo de preparación, corrección e implantación de la metodología es muy superior al empleado en sistemas más tradicionales de enseñanza-aprendizaje: “No acabas de revisar una entrega, y está encima la siguiente”, “Tenía la sensación de que esto no acababa nunca”, “El enfado por no poder disfrutar como me gustaría del contenido, descubres tanto del alumnado, te aportan nuevos recursos, comparten vivencias,…, sientes que deben ser leídas y sentidas con más atención de la que puedes dedicarle”, son algunas las vivencias compartidas.

Con esta metodología se corrobora que la evaluación a través de test o pruebas memorísticas no reflejan los aprendizajes reales, las reflexiones realizadas, no fomentan aspectos básicos que requieren conectar con vivencias y realidades contextuales (como en el caso de futuros y futuras profesionales del trabajo social), e incluso camuflan a alumnado que está especialmente “entrenado” a superar exámenes sin aplicar conocimientos a práctica.

Discusión y Conclusiones

Hay mayor aprendizaje (percibido por alumnado y profesorado), aunque no puede obviarse la excesiva influencia, incluso presión, derivada de un modelo educativo “bancario” como diría Freire (1980), que prioriza los resultados académicos más que los procesos de aprendizaje y el diálogo entre saberes. Con esta metodología participativa, pese a las restricciones derivadas del covid, y con entornos de enseñanza-aprendizaje fundamentalmente digitales, se fomentó la interacción, la reflexión individual y colectiva y la relación integral entre la práctica y la teoría (Abarca, 2016). Además, como afirma Abarca (2016), tanto el alumnado como el profesorado tuvo que realizar un esfuerzo permanente y sistemático de estudio, análisis y reflexión sobre diversas realidades y las prácticas de intervención que se llevan a cabo.

Se ha permitido generar situaciones de aprendizaje mutuo, a través de una cultura del diálogo que rompe con la estructura, tradicionalmente, jerárquica entre el rol de profesorado y alumnado, convirtiéndose las docentes en facilitadoras de situaciones de aprendizaje que permitiesen lo que Vialart (2020) entendía como entornos virtuales que generasen la construcción del conocimiento por parte del alumnado de una forma vivencial, en la línea de las aportaciones de Freire (1980) que recoge la importancia de que toda persona tenga el derecho de compartir lo que sabe, aceptar el propio desconocimiento, y lo que conlleva creer que siempre estamos en continuo proceso de aprendizaje desde las preguntas y cuestionamientos, no desde un papel pasivo.

A pesar de las dificultades y esfuerzo que conlleva por parte de todas las personas implicadas, el cambio de paradigma educativo que implica la acción y la reflexión creativa, el aprendizaje a través de lo vivencial, vale la pena ya que no se olvida, se siente, se respira y se vive.

Referencias

Abarca, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos, 11*(1), 87-109.

Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). Introducción al aprendizaje invisibles: la (r)evolución fuera del aula. En C. Cobo y J. Moravec (Eds.). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología dela educación* (pp. 17-46). Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Cobo Romaní, C. y Remes, L. (2008). *Programa Enciclomedia, Informe Final de la Evaluación de Consistencia y Resultados 2007*. Gobierno de México. http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_enciclomedia

Freire, P. (1980). *Educación y acción cultural.* Zero, D. L.

Harkins, A. M., Moravec, J. W., & Kubik, G. (2006). Facilitating 21st Century education: Leapfrogging culture and time through simulational learning. *Global Leapfrog Education, 1*(1), 15-22.

Moravec, J. W. (2011). Desde la sociedad 1.0 hacia la sociedad 3.0. En C. Cobo y J. Moravec (Eds.). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología dela educación* (pp. 47-73). Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Pujolàs, P. y Lago, J. R. (Coords.)(2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo: el programa ca/ac (cooperar para aprender/aprender a cooperar)*. Octaedro

Unesco. (Agosto, 2020). *Informe Covid-19 Cepal-Unesco: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Vialart, M. N. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior, 34*(3), e2594. www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2594

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O lugar do faz de conta no jardim de infância: entre a centralidade, a semiperiferia e a periferia

The place of make-believe in kindergarten: between the centrality, the semiperiphery and the periphery

Catarina Tomás* (https://orcid.org/0000-0002-9220-964X), Carla Pires Antunes**
(https://orcid.org/0000-0002-4557-6009)
*Escola Superior de Educação de Lisboa e CICS.NOVA, **Universidade do Minho e CIEC

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

Resumo

A visibilidade que a infância conquistou nas sociedades contemporâneas tem sido alvo de reflexão das Ciências Sociais e, em particular, da investigação produzida em Educação. Nesse sentido, desde há muito que existe um olhar atento, sobretudo na Educação da Infância, face ao brincar. O brincar ao faz de conta é um processo de as crianças se expressarem livremente e revelar o modo como veem e compreendem o mundo. Desse modo, reproduzem ações do seu quotidiano, assumem papéis, constroem personagens, definem espaços, improvisando situações. A partir de um diálogo entre Sociologia da Infância e a Educação Artística, em particular o Jogo Dramático/Teatro e escoradas em episódios de descrições etnográficas realizadas em jardins de infância, um público em Lisboa e um privado em Braga, analisamos práticas pedagógicas de educadoras de infância e estagiárias e as formas como as crianças brincam ao faz de conta. A análise aponta para três lógicas e sentidos pedagógicos diversificados em relação ao faz de conta - centralidade, periferia e semiperiferia - e modos diferenciados das crianças atuarem perante aquelas lógicas e sentidos. É destacado o carácter globalizante da Educação Artística no Jardim de Infância e, em particular, a relevância do Jogo Dramático/Teatro, enquanto lugar privilegiado do brincar ao faz de conta, pelo domínio expressivo do corpo e da voz, na exploração do espaço e dos objetos. Na reflexão final discutimos a necessidade de promover o brincar como uma atividade social e cultural, o faz de conta como um processo sério, de liberdade criativa e de desenvolvimento holístico das crianças.

Palavras-chave: brincar ao faz de conta, jogo dramático/teatro, educação de infância.

Abstract

The visibility that childhood has conquered in contemporary societies has been the subject of reflection in Social Sciences and, in particular, in research produced in Education. In this sense, there has long been an attentive look, especially in Early Childhood Education, in relation to play. Make-believe is a process for children to freely express themselves and reveal how they see and understand the world. In this way, it reproduces everyday actions, assumes roles, builds characters, defines spaces and improvising situations. Based on a dialogue between Sociology of Childhood and Art Education, in particular the Dramatic Game/Theatre and based on episodes of ethnographic descriptions carried out in two kindergartens, one public in Lisbon and a private in Braga, we analyse the pedagogical practices of educators and students and the ways in which children play make-believe. The analysis points to three diversified pedagogical logics and meanings in relation to make-believe - centrality, periphery and semi-periphery - and different ways children act before those logics and meanings. The globalizing character of Artistic Education in the kindergarten is highlighted and, in particular, the relevance of the Dramatic Game/Theatre, as a privileged place for make-believe, for the expressive domain of the body and voice, in the exploration of space and objects. In the final reflection we discussed the need to promote play as a social and cultural activity, pretending to be a serious process of creative freedom and holistic development of children.

Keywords: make-believe, dramatic play/theatre, early childhood education

O desenvolvimento da investigação dos estudos sociais da infância, sobretudo a partir dos anos 80 do século passado, potenciaram um outro olhar em torno da infância, ao assinalar que a mesma é uma construção social e uma variável da análise social que tem de ser compreendida na sua relação com outras variáveis, como género, classe social, etnia, contexto geosocial etc., o que potenciou o desenvolvimento de outras formas de olhar, pensar e investigar crianças.

Combater visões reducionistas e naturalizadas sobre as crianças e as suas ações potenciou, entre outras dimensões, entender o brincar como uma atividade social complexa, indo para além de discursos que o consideram uma atividade espontânea e natural de as crianças atuarem.

Defender as crianças como atores sociais, ativos na construção das suas vidas sociais e culturais permite repensar as suas competências e as práticas quotidianas como as que ocorrem, por exemplo, no Jardim de Infância (JI) (Corsaro, 2003; Ferreira, 2004). Assim, parte-se de um conjunto de pressupostos teóricos que consideram que brincar não é, tão-somente, um modo das crianças estarem ocupadas ou entretidas, mas uma atividade social de grande complexidade, caracterizada pelo envolvimento, manifestado por sinais de prazer, concentração, persistência e empenho, quer individualmente quer entre pares, quer, ainda, entre espécies e natureza. Um olhar mais focalizado sobre as culturas infantis, com especial incidência no faz de conta, é o objetivo deste texto.

Brincar é uma atividade social. As crianças, quando jogam, transpõem para o jogo as suas realidades, refletindo, posteriormente, no seu dia-a-dia, o que viveram, fizeram e sentiram. Brincam reproduzindo de forma interpretativa as atividades dos mundos sociais e culturais onde se movem e desenvolvem, através dos seus jogos simbólicos, temas e conteúdos dos seus conhecimentos sociais. Ao brincar ao faz de conta, as crianças experimentam ações em função da imagem de alguém, de uma situação que viveram, de uma personagem de um conto, de objetos, vivenciando emoções, sentimentos e significados e estabelecem, assim, as bases das suas interações. Através do brincar ao faz de conta, imaginam um ‘cenário’ onde reproduzem a vida e a transformam. Ao recriarem as experiências do seu quotidiano, as crianças constroem situações imaginárias e usam os objetos livremente, atribuindo-lhes significados diversos: um pau não é um pau, mas uma espada, o traço no chão não é um traço, mas um muro, garrafa, almofada, bola de futebol etc. Esta atividade pressupõe competências, por parte das crianças, para transformarem objetos e ações simbolicamente, assumirem papéis, desenvolverem roteiros e improvisarem em conjunto. É uma atividade estimulada por um diálogo social interativo, através do qual são desenvolvidas estratégias

múltiplas, pela possibilidade de planeamento conjunto, negociação, resolução de problemas e busca de objetivos (Martins e Topa, 1987; Pires-Antunes e Tomás, 2021a).

Promover ou restringir o brincar no contexto do JI é, também, um jogo de poderes entre adultos/as e crianças e de hierarquização, ou não, de saberes e domínios pelos/as educadores/as na sua ação. Se se considerar que brincar, e brincar ao faz de conta, promove o desenvolvimento holístico das crianças (Broker et al., 2014; Nowak-Lojewska et al., 2019), a atualidade da análise dos processos simbólicos presentes nas interações infantis é fundamental para pensar a educação de infância.

O Brincar e o Jogo Dramático/Teatro nas OCEPE

Considerando que as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) são o documento orientador do fazer pedagógico das/os educadoras/es de infância, em Portugal, a sua análise é fundamental para compreender o discurso oficial acerca do brincar, do jogo simbólico e do jogo dramático.

> Brincar aparece de forma explícita disseminado em vários domínios das OCEPE, um reconhecimento explícito de que, no entanto, coabita com uma conceção igualmente inequívoca do brincar como meio para aprender. Tal não invalida a presença de uma visão das aprendizagens que (…) redobram e reinventam sentidos produzidos por crianças competentes e situadas numa rede de relações sociais. (Tomás e Ferreira, 2019, pp. 11-11)

No que ao jogo simbólico diz respeito, o seu lugar nas OCEPE (2016) é, para Pires-Antunes e Tomás (2021b), marginal e um pouco redutor, conforme se pode constatar no excerto seguinte:

> O jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados. (Silva et al., 2016, p. 52)

Através do jogo simbólico as crianças atribuem, a si próprias, papéis imaginários que representam em função das suas próprias experiências, das suas tendências e dos seus desejos conscientes ou inconscientes. Por vezes, este tipo de jogo permite-lhes ‘vivenciar’ situações da sua vida real com as quais não lidam bem ou que lhes causam algum receio, como, por exemplo, a ida ao/à médico/a. Ao assumir o papel do/a médico/a e dar a injeção ao seu boneco, que representa o paciente, assumem o papel inverso, confrontando-se, assim, com os seus medos.

Contudo, o jogo das crianças vai evoluindo e, à medida que havendo a inclusão de vários/as parceiros/as no faz de conta, vai surgindo uma nova forma de jogo: o dramático.

O jogo dramático caracteriza-se, essencialmente, por ser um jogo coletivo. Observando as crianças a brincarem ao faz de conta, no contexto de JI, percebe-se que continuam a transformar objetos e ações simbolicamente, a assumir papéis, a planear e improvisar roteiros e cenários, mas agora através de um diálogo social interativo em que planeiam, negoceiam e resolvem problemas em conjunto.

> Dificilmente uma criança sozinha pode jogar aos casamentos, enquanto a relação médico/doente ou mãe/filho pode ser jogada individualmente com apoio, apenas, de brinquedos. (…) Poderemos, então, afirmar que é a partir do momento em que a cada criança é atribuído um papel no jogo comum que começamos a estar na presença de um Jogo Dramático, em que cabe a cada criança a definição pessoal da modelação de sua personagem, embora a sua função social já previamente a defina. (Martins e Topa, 1987, pp. 29-30).

Ressignificam acontecimentos do seu quotidiano e recriam-nos nesse jogo comum, jogando papéis que reconhecemos da vida do quotidiano social: jogam aos casamentos, aos batizados, às festas populares, aos desenhos animados e às personagens de jogos de computador etc., em que representam vários papéis que lhes facilitam a interpretação dos factos sociais.

Posicionamento epistemológico, metodológico e ético

A visibilidade que a infância conquistou nas sociedades contemporâneas tem sido alvo de reflexão das Ciências Sociais e, em particular, da investigação produzida em Educação. Nesse sentido, desde há muito que existe um olhar atento, sobretudo pela área de estudos dedicada à Educação da Infância, face ao brincar. O brincar ao faz de conta é um processo de as crianças se expressarem livremente e revelarem o modo como veem e compreendem o mundo. Desse modo, as crianças reproduzem ações do seu quotidiano, assumem papéis, constroem personagens, definem espaços, improvisando situações. À luz deste cenário, será estabelecido um diálogo entre Sociologia da Infância e a Educação Artística, em particular o Jogo Dramático/Teatro. Escoradas em episódios de descrições etnográficas realizadas em JI públicos, situados em freguesias urbanas de Lisboa e de Braga, foram analisadas as práticas pedagógicas de educadoras de infância e estagiárias e as formas como as crianças brincam ao faz de conta.

Foi assumido, em termos epistemológicos, um posicionamento no paradigma qualitativo. O contacto direto e frequente, com uma duração média de 3 meses das investigadoras com os atores sociais – equipas educativas e crianças -, nos seus contextos socioculturais, neste caso em dois JI, possibilitou o processo de observação participante. A partir de registos de observação escritos e visuais (fotografias) representa-se, de forma detalhada, o sucedido naqueles contextos. Os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo, tendo por objetivo analisar as comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos a partir de três fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2011). Emergiram três lógicas e sentidos pedagógicos diversificados em relação ao faz de conta - centralidade, periferia e semiperiferia - e modos diferenciados das crianças atuarem perante aquelas lógicas e sentidos.

Foi assumida a salvaguarda de princípios e práticas éticas (Tomás, 2011): consentimento informado, anonimato, privacidade, confidencialidade, informação aos atores durante toda a pesquisa e devolução da informação.

O contexto e os seus atores - Caracterização sociográfica

No JI situado em Lisboa, o grupo de 25 de crianças era constituído por 16 meninos e 9 meninas, entre os quatro e os seis anos, predominando as idades mais novas. Tratando-se, portanto, de um grupo heterogéneo, incluindo do ponto de vista do percurso institucional (mais novatos do que veteranos) e familiar (maioritariamente famílias nucleares, de condição social média-baixa e onde as habilitações literárias das famílias era, predominante, o ensino secundário). A educadora tinha 13 anos de serviço docente, a auxiliar 9 anos de atividade profissional e a estagiária, com 22 anos, frequentava o último semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

No JI situado em Braga, o grupo de 14 de crianças era constituído por 14 meninos e 10 meninas, entre os 5 e os 6 anos. Tratava-se de um grupo homogéneo em termos de idade, visto que todas as crianças tinham completado 5 anos de idade, e em termos de condição social das famílias, média-alta. A educadora, que acompanhava as crianças desde a sua entrada para o JI, tinha 16 anos de serviço docente e a auxiliar 18 anos de atividade profissional. A estagiária, com 26 anos, frequentava o último semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Faz de conta no JI: lógicas e sentidos das adultas e das crianças

Neste ponto apresenta-se a análise dos dados que, por economia de texto, se faz a partir de três episódios em relação ao faz de conta nos dois JI onde foi realizada a observação. Foram identificadas três lógicas e sentidos pedagógicos diversificados que as educadoras e estagiárias atribuíram ao brincar ao faz de conta - centralidade, periferia e semiperiferia - e os modos diferenciados das crianças atuarem perante aquelas lógicas e sentidos.

Quando o faz de conta está na periferia da prática pedagógica

> "As crianças encontravam-se sentadas em semicírculo. Na sua frente havia uma mala com diversos materiais, tais como: óculos de hastes coloridas ou de grandes dimensões, chapéus diversos, cachecóis, colares de flores coloridas, tipo havaianos, livros, fotografias, postais de locais diversos, como, por exemplo, lugares exóticos ou paisagens polares, etc. Na mesa ao lado, havia uma pequena ampulheta.
> Amélia, a estagiária, e Teresa, a educadora, revelaram às crianças o que a mala continha e explicaram-lhes que elas, em pares, podiam escolher e retirar os objetos que entendessem de lá de dentro e, em função dos objetos escolhidos, deveriam pensar numa situação e combinarem o que fazer na improvisação que apresentariam, em seguida, perante os colegas. Iriam, assim, fazer um "teatro". Informaram, ainda, que a ampulheta que estava em cima da mesa iria servir para cronometrar o tempo que cada par teria para a improvisação.
> Dadas as explicações, perguntaram quem queria começar. Houve logo algumas crianças, João, Inês e Francisca, que se voluntariaram, prontamente, e retiraram o que entenderam de dentro da mala. Contudo, apesar de terem escolhido os objetos, livremente, revelaram uma enorme inibição em narrar ou criar uma ação, ou qualquer possível situação dramatizada, influenciada por esses objetos, pela exposição em que se sentiram frente aos colegas, agora organizados como "plateia". Para além dessa timidez, havia, ainda, a pressão do tempo controlado pela ampulheta, limitando a sua imaginação, criação e improvisação. Nesse contexto, a estagiária e a educadora iam apoiando as crianças, dando-lhes sugestões ou colocando-lhes questões sobre as possibilidades que aqueles objetos lhes podiam suscitar." (NC, JI Braga)

Analisando a atividade proposta, iremos refletir, em primeiro lugar, sobre a existência da ampulheta na situação de jogo. O controlo do tempo para o pensar e o agir da criança, por si só, errado teórica e metodologicamente, foi agravado, ainda, pelo recurso à ampulheta que se transformou, inadvertidamente, no elemento central da atenção das crianças, desviando-as do que deveria ser o principal foco, a improvisação dramática. As crianças que permaneciam sentadas para assistirem às improvisações, estavam atentas, sobretudo, à ampulheta, alertando os colegas sempre que o tempo se estava a esgotar, em vez de olharem para as expectáveis performances, que não aconteciam, provavelmente, pela referida exposição a que estavam a ser sujeitos e pressão em

termos de tempo de criação. A lógica e o sentido pedagógico, neste caso, remete o faz de conta para a periferia da prática pedagógica. As crianças perante tal proposta de jogo individual, artificial e demasiado expositivo sentiram-se inibidas perante o olhar do "público" limitando-se, por isso, a responder monocordicamente às sugestões da estagiária e da educadora.

Quando o faz de conta está na semiperiferia da prática pedagógica

> "Ana [estagiária] começou a ler a história da "Lagartinha Comilona". Enquanto conta a história e folheia o livro, a educadora vai intervindo:
> - Digam lá quais são as diversas fases da lagarta. Vá, então: ovo, lagarta pequena, lagarta grande, casulo, borboleta.
> Algumas crianças apressam-se a repetir. Outras já brincavam com o seu parceiro/a do lado e outras ainda tentavam sair da roda, como o Enzo e o Manuel, que se meteram dentro do ´fantocheiro´ e, depois de estarem bastante tempo escondidos a prepararem a entrada em cena, começaram a 'representar' com os fantoches, reproduzindo a versão e as falas que tinham ouvido: ovo, lagarta e borboletaaaaa – grita o Enzo.
> - Agora é para trabalharem e não para estarem em brincadeiras. Vão para o vosso lugar que a Ana tem de contar a história, - diz-lhe a educadora que, entretanto, se levanta para os ir buscar.
> A Ana continuava a tentar contar a história e tentava retomar a mesma estratégia:
> - Então, quantas patas tem a lagartinha. Querem contar?
> Silêncio total. O Enzo põe o braço no ar: - podemos ir brincar? – pergunta.
> - Achas, Enzo, que isso é relevante para o que estamos a fazer? Achas? Para a frente e perninhas 'à chinês' – diz-lhe a educadora.
> - Ana, Ana, o lobo mau comeu-a e depois ela ficou morta, ficou com os olhos "matados". Ela comeu morangos, bolo, ficou gorda e foi para longe para casa. Depois ficou morta. Depois ficou doente. Foi para as compras e caiu. Transformou-se numa borboleta" – diz-lhe o Sandro, 4 anos.
> Ana olha para a educadora e *entre-olhares-cúmplices* diz às crianças: - mas, então, é para brincar no ´fantocheiro´? As crianças dizem sim de forma contundente e audível. (…) A ação no resto do dia desenvolveu-se em torno desta atividade que deu origem a uma dramatização da história na semana seguinte e ao desenvolvimento de um projeto sobre as lagartas. (NC, JI Lisboa)

Para a estagiária e educadora o brincar só foi valorizado quando os comportamentos, práticas e pressões das crianças se exerceram nesse sentido. O brincar assumiu um caráter instrumental, ou seja, um veículo para aprender conteúdos, neste caso, através da 'oportunidade' para desenvolver o projeto sobre as lagartas. Ainda assim, a tensão entre os desejos da estagiária e da educadora e os das crianças possibilitou, a estas últimas, através de mecanismos de resistência (silêncios ou reivindicações), conquistar tempo para brincar. A lógica e o sentido pedagógico, neste caso, remete

o faz de conta para a semiperiferia da prática pedagógica. As crianças conseguiram levar avante a sua vontade e interesse apenas pela insistência, levando, por isso, à cedência das adultas.

Quando o faz de conta está na centralidade da prática pedagógica

> "O João propôs à bola e deu um pontapé na caixa. O Guilherme disse que se podia brincar 'a mandar' a bola ao ar. Em seguida, lançou a caixa ao ar com as mãos. O Pedro olhou para a forma da caixa e disse: - é um "quadrado" e podemos brincar à casa na quinta. O Martim disse que se escondia lá dentro porque era um espião e entrou para dentro da caixa, baixando-se. O Manuel disse que era um avião, entrou para a caixa e fingiu que guiava, com as mãos. A Amanda também se sentou lá dentro e disse que estava num carro do espaço. Já a Rafaela, pôs a caixa na cabeça e disse que era um monstro. A Sara entrou e disse que ia num carro de corrida, pôs as mãos à frente, no 'volante'. Perguntei para onde ia. Martim disse que era para a meta. E todos batemos palmas quando eu disse "E cruzou a meta!".
> Quando chegou a vez da Salomé, ela disse: - vou para o médico. Quando a Rita [estagiária] lhe perguntou se era uma ambulância, as outras crianças começaram a fazer "tinoni". A Salomé disse que não era e que fazia o barulho de moscas, "bzzzzzzzz"
> Só no fim desta brincadeira lhes mostrei o livro. As crianças participaram dizendo que o coelhinho brincava aos foguetões, aos bombeiros, aos piratas, etc., com a sua caixa. (NC, JI Lisboa)

Figura 1

A caixa

Este episódio é revelador da liberdade que as crianças tiveram para exercerem o seu ofício de criança, brincando livremente. Foram delineando os espaços por onde se moviam e estabelecendo uma paralela redefinição das personagens, as quais se foram moldando, sempre, à própria estrutura evolutiva da ação do jogo. Foram criando, sucessivamente, aquilo a que se chama de "história em situação".

A lógica e o sentido pedagógico, neste caso, remete o faz de conta para a centralidade da prática pedagógica. As adultas proporcionaram um tempo-espaço para que as crianças brincassem livremente, observando-as de forma muito atenta e cuidada, para, assim, conhecê-las mais profundamente. Desta forma, reconheceram que brincar é uma atividade muito séria para as crianças, que brincam para se divertirem, para descontraírem, para compreenderem os outros e o mundo que as rodeia. E tal como o episódio ilustra, elas experimentaram possibilidades, situações imaginárias que as seduziram e envolveram.

Considerações finais

No contexto de JI, o brincar das crianças é "uma atividade que deve ser (re)conhecida pelos/as educadores/as que com elas trabalham de forma a contribuir para a reflexão e a reformulação da sua ação pedagógica" (Pires-Antunes e Tomás, 2021, p. 376). Antes de qualquer outra iniciativa, o/a adulto/a, seja ele/a educador/a, auxiliar educativo/a ou estagiário/a, deve começar por observar o brincar das crianças, sozinha ou com os seus pares, sem quaisquer intervenções ou orientações prévias em relação a possíveis pistas de redefinição da ação pedagógica.

O jogo dramático das crianças ocorre no convívio com os outros. Ainda que possam ser sugestionados por uma roupa da "arca das trapalhadas", um programa de televisão, do YouTube ou do TikTok, um objeto com o qual se deparam ou por uma diversidade de indutores, o jogo dramático das crianças, mais ou menos elaborado, com uma maior ou menor definição das ações e dos conflitos, dos cenários, é ancorado numa criação coletiva sem anular a dimensão individual da criança. A composição das personagens que assumem e a forma como as caracterizam, deixa perceber, muitas vezes, o seu quotidiano simbolizado/representado.

As crianças ao vivenciarem, recriarem ou improvisarem situações resultantes da observação do seu quotidiano, das suas relações sociais ou mesmo de algo que escutaram de alguém, revelam a sua capacidade de compreensão em relação ao mundo de que fazem parte. Por outro lado, a sua capacidade de fazer evoluir o jogo dramático, mudando e fazendo progredir a situação que vai sendo improvisada, dando origem a uma nova história ou ação dramática, revela a sua capacidade de imaginação, iniciativa e sentido crítico. Assim, a possibilidade de as crianças brincarem livremente, em contexto de JI, estimula e exercita a sua fantasia e imaginação. Nesse contexto, experienciam inúmeras sensações que poderão ser usadas na vida quotidiana propiciando o desenvolvimento de competências de comunicação, de expressão e de criatividade que as tornam

mais disponíveis para intervirem criticamente na sociedade de que fazem parte. E garante a concretização de um direito, o brincar.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Broker, E., Blaise, M. & Edwards, S. (Eds.) (2014). *Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. Sage.

Corsaro, W. (2003). *We're friends right?: inside kids' culture*. Joseph Henry Press.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.

Martins, M. & Topa, J. (1987). Do jogo Simbólico ao Jogo Dramático. O papel dos educadores. In AAVV, *Congresso sobre Investigação e Ensino do Português* (pp. 28-30). Faculdade de Letras.

Nowak-Lojewska, A., O'Toole, L., Regan, C., & Ferreira, M. (2019). "To learn with" in the view of the holistic, relational and inclusive education. *The Pedagogical Quarterly (Kwartalnik Pedagogiczny*), 64(1), 151-162. DOI: 10.5604/01.3001.0013.1856

Pires-Antunes, C., & Tomás, C. (2021a). "Fazer teatro é sonhar mas com os olhos abertos e a falar". Um olhar sobre o faz de conta no Jardim de Infância. In M. Falcão, T. Leite, & T. Pereira (Ed.), *E-book Educação Artística 2010-2020* (pp.131-136). CIED/ESELx.

Pires-Antunes, C., & Tomás, C. (2021b). Educação Artística no Jardim de Infância. Entre a periferalidade e a centralidade. *Humanidades & Inovação*, 8(34), 370-385. https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3616

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Tomás, C. & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (1997-2017). *ECCOS – Revista Científica*, 50, e14109. https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14109

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Criatividade, emoções de realização e desempenho académico: diferenças e relações em estudantes do ensino regular e artístico

Creativity, achievement emotions and academic performance: differences and relationships in regular and artistic education students

Gabriela Silva (https://orcid.org/0000-0002-4805-2251)*, Ema Patrícia Oliveira (https://orcid.org/0000-0003-3341-1757)**

*Areeiro Por Ti, Centro de Desenvolvimento Comunitário, **Centro de Investigação em Educação e Psicologia – CIEP & Universidade da Beira Interior

Resumo

A criatividade, enquanto competência cognitiva, emocional e motivacional, consolidou nos últimos anos a sua importância na resolução de problemas, no desenvolvimento das capacidades de inovação e de análise crítica. A temática das emoções é atualmente também reconhecida e valorizada, assistindo-se, porém, a uma sobrevalorização das aptidões racionais, lógicas e analíticas nos sistemas de ensino ocidentais, nos quais o papel das emoções, especificamente em contextos de realização, tem recebido pouca atenção. No presente estudo apresenta-se uma análise da relação entre o pensamento divergente, as emoções de realização e o desempenho académico, em função do ensino regular e o ensino artístico. Participaram 163 alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico (46% do ensino regular e 54% do ensino artístico), entre os 12 e os 16 anos (52.8% do género feminino). Na avaliação do pensamento divergente utilizou-se a versão mais recente do Torrance Test of Creative Thinking-Figural (TTCT-Figurativo; Azevedo, 2007); na avaliação das emoções de realização recorreu-se a uma das subescalas da versão portuguesa do Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun, Goetz, & Perry, 2005), a Learning-Related Emotions During Studying, e utilizou-se um questionário na recolha de dados sociobiográficos. Os resultados mostraram uma superioridade dos valores obtidos na maioria dos parâmetros do TTCT-Figurativo por parte do grupo de alunos do ensino artístico. Diferenças significativas entre os dois grupos foram também verificadas nalgumas emoções de realização e no desempenho académico. Concluímos refletindo em torno do desenvolvimento da criatividade e do seu papel no desempenho académico, bem como da pertinência da experiência emocional no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: criatividade, emoções, desempenho académico, ensino artístico.

Abstract

Creativity, so far as a cognitive, emotional and motivational skill, has in these past years reinforced its importance in the resolution of problems, in the development of innovative skills and critical analysis. The subject of emotions is also currently recognized and valued, however, there still exists an overestimation of rational, logical and analytic skills in the Western Education systems, in which the role of emotions, specifically in the context of achievement, has received little attention. This study presents an analysis of the relationship between divergent thinking, emotions of achievement and academic performance, in the light of regular and artistic education.

There were 163 participants from the 3rd Cycle of Basic Education (46% from regular education and 54% from artistic education) between the ages of 12 and 16 (52.8% of whom were female). In the evaluation of divergent thinking, the most recent version Torrance Test Creative Thinking-Figural (TTCT-Figural; Azevedo, 2007) was used. In the evaluation of achievement emotions one of the subscales of the Portuguese version of Achievements Emotions Questionnaire (Pekrun, Goetz, & Perry, 2005), the Learning-Related Emotions During Studying was used. Finally, a questionnaire was used to collect socio-biographical data. The results showed a superiority of the values obtained in most parameters of the TTCT- Figurative by the group of students of artistic education. Significant differences between the two groups were also found in some achievement emotions and academic performances. We conclude, by reflecting on the development of creativity and its role in academic performance, as well as the relevance of emotional experience in the teaching-learning process.

Keywords: creativity, emotions, academic performance, artistic education.

Com o reconhecimento da importância do contexto sócio-histórico-cultural na estimulação ou inibição do potencial criador do sujeito (Castro e Fleith, 2008), a investigação passou a incidir e a atribuir maior relevo às condições que favorecem o desenvolvimento da criatividade no contexto educativo (Azevedo et al., 2017). Porém, ainda se assiste a uma sobrevalorização das aptidões racionais, lógicas e analíticas nos sistemas de Ensino ocidentais, privilegiando-se desse modo a estimulação do hemisfério cerebral esquerdo (Prieto, 2006). Em contrapartida, as funções mais associadas ao hemisfério direito – experiência emocional, sentido de humor e a metaforização – são negligenciadas (Azevedo, 2007), comprometendo o uso global de todas as funções cerebrais.

Atendendo à neglicência do estudo das emoções, pouca atenção tem sido concedida ao seu papel nos contextos de realização, designadamente educacionais (Goetz et al., 2011). Todavia, a investigação no âmbito da Psicologia e das Neurociências tem revelado a importância das emoções nos processos subjacentes ao desenvolvimento, à aprendizagem, memória, motivação e bem-estar subjetivo (Pekrun et al., 2006). O desenvolvimento das capacidades de inovação e de análise crítica tem vindo a ser encarado como um objetivo central de todo o tipo de ensino (Bahia, 2008), atribuindo e realçando o papel fundamental das emoções enquanto importantes preditores do desempenho em contexto de realização (Pekrun et al., 2009).

Considerando o ensino artístico uma alternativa ao percurso académico regular, espera-se uma maior expressão de motivação intrínseca na escolha deste tipo de ensino, com implicações ao nível do rendimento académico e das emoções de realização experienciadas no processo de aprendizagem. Deste modo, o presente estudo tem como principal objetivo explorar até que ponto os estudantes do ensino regular e artístico se diferenciam em função da criatividade, da experiência emocional durante a aprendizagem e do desempenho académico.

Método

Participantes

Participaram no estudo 163 alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de uma escola pública da região Centro de Portugal, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos – 75 alunos do ensino regular e 88 alunos do ensino artístico.

De forma a tentar representar todo o 3º Ciclo, a recolha da amostra incidiu no 7º (n=49), 8º (n=71) e 9º ano (n=43). A percentagem de participantes do género feminino foi de 52.8% (n=86) e a de participantes do género masculino de 47.2% (n=77).

Instrumentos

Informação sociobiográfica e académica

Foi utilizado um questionário para a recolha de informação sociobiográfica com questões como a data de nascimento, o ano de escolaridade e respetiva turma, o género, o tipo de ensino frequentado, o motivo da matrícula no tipo de ensino, o nível de satisfação relativa ao tipo de ensino frequentado, entre outras. A recolha da informação relativa ao desempenho académico dos participantes foi concretizada junto da secretaria da respetiva Escola, no final do ano letivo. Para a obtenção de uma média equitativa, optou-se por considerar as disciplinas comuns aos dois tipos de ensino (Língua Portuguesa, Língua estrangeira I – Inglês, Língua estrangeira II – Francês ou Espanhol, História, Geografia, Matemática, Ciências Físico Químicas, Ciências Naturais e Educação Física).

Subescala das Emoções de Realização relativas à Aprendizagem Durante o Estudo – ERADE (versão portuguesa da subescala Learning-Related Emotions During Studying, pertencente ao Achievement Emotions Questionnaire, de Pekrun et al., 2005)

Trata-se de um questionário de autorresposta desenvolvido para avaliar as emoções de realização dos alunos durante o estudo. É constituído por 45 itens que avaliam oito emoções de realização, entre as quais, três emoções positivas - Prazer, Esperança e Orgulho – e cinco emoções negativas – Raiva, Ansiedade, Vergonha, Desânimo e Tédio. As respostas são dadas através de uma escala de *Likert*, variando entre "discordo totalmente" (1) e "concordo totalmente" (5). A versão utilizada foi adaptada para a população portuguesa por Silva (2013).

Teste de Pensamento Criativo de Torrance-Figurativo, forma A – versão portuguesa do Torrance Test of Creative Thinking-Figural, form A (Torrance et al., 1992; versão portuguesa de Azevedo, 2007)

O Teste de Pensamento Criativo de Torrance-Figurativo (TPCT-Figurativo) avalia cinco parâmetros da criatividade (dimensão cognitiva) – Fluência (número de ideias interpretáveis), Originalidade (produção de novas ideias), Elaboração (adição de detalhes pertinentes à figura), Abstração dos Títulos (como medida verbal, diz respeito à atribuição de títulos às figuras desenhadas) e Resistência ao Fechamento (analisa a abertura mental para o processamento da informação, medindo a tendência para não encarar uma figura incompleta como completa) – e treze forças criativas (dimensão emocional) que constituem o Vigor Criativo – Expressão Emocional, Contando uma História, Movimento ou Ação, Expressividade nos Títulos, Combinação de Figuras

Incompletas e Combinação de Linhas Paralelas, Perspetiva Invulgar, Visualização Interna, Extensão dos Limites, Humor, Riqueza do Imaginário, Coloração do Imaginário e Fantasia.

Procedimento

Foi elaborado um protocolo de colaboração com a Escola, integrando um pedido de autorização para a administração das provas durante os tempos letivos de Formação Cívica (dois períodos de 45 minutos) e através do qual se obteve o consentimento informado dos respetivos Diretores de Turma e dos Encarregados de Educação. Foram dados a conhecer os objetivos do estudo e a natureza voluntária da participação, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos também junto dos participantes.

Para a análise de dados, recorreu-se ao programa *IBM SPSS Statistics 20.0*®. Por não se cumprir o requisito de uma distribuição normal dos dados, optou-se pelo recurso a testes estatísticos não paramétricos, nomeadamente, o teste de Mann-Whitney, o teste Kruskal-Wallis e o coeficiente de correlação de Spearman.

Resultados e Discussão

A análise descritiva (tabela 1) mostrou que as médias dos valores obtidos no TPCT-Figurativo oscilaram entre 11.11 e 22.71. A Fluência – parâmetro que traduz o número de ideias – obteve o valor mais elevado e a Originalidade – parâmetro que avalia a produção de novas ideias – obteve o valor mais baixo. A partir da análise das médias obtidas, o ensino regular apenas obteve valores mais elevados nos parâmetros Fluência e Elaboração, tendo o ensino artístico obtido valores superiores nos parâmetros Originalidade, Abstração dos Títulos, Resistência ao Fechamento e Vigor Criativo. Contudo, verificou-se que tais diferenças não assumem significado estatístico.

Tabela 1

Dados descritivos dos parâmetros do TPCT-Figurativo

Parâmetros	M (DP)	Min-Máx
Fluência (0-40)	22.71(6.67)	9-40
Elaboração (1-18)	15.58(2.49)	5-18
Originalidade (0-57)	11.11(4.49)	2-33
Abstração dos Títulos (0-33)	11.26(4.83)	0-23
Resistência ao Fechamento (0-33)	15.19(3.52)	0-20
Vigor Criativo (0-26)	12.12(4.05)	4-21

No que diz respeito à variável género, foi possível constatar que, à exceção da Originalidade, o género feminino pontuou mais alto nos diferentes parâmetros do TPCT-Figurativo, com

significado estatístico na Abstração dos Títulos (U=2596.500, p<.05). Este resultado, também encontrado por Azevedo (2007), é justificado pela tendência de a expressão verbal ser mais desenvolvida nas raparigas do que nos rapazes. Tendo em conta o ano de escolaridade, verificou-se que o 7º ano foi o que apresentou, no geral, os valores mais baixos nos parâmetros do TPCT-Figurativo, à exceção do parâmetro Abstração dos Títulos, em que 9º ano assumiu o valor mais baixo. O ano que apresentou, no geral, valores mais elevados foi o 8º ano, coincidindo, segundo alguns autores, com o período em que ocorre um aumento da realização criativa (período da adolescência). As diferenças assumiram-se estatisticamente significativas nos parâmetros Fluência ($\chi2$=11.14, p<.05), Originalidade ($\chi2$=71, p<.01) e Resistência ao Fechamento ($\chi2$=71, p<.05). Verificaram-se diferenças significativas entre o 7º e o 8º ano nos três parâmetros e entre o 7º e o 9º ano de escolaridade nos parâmetros Fluência e Originalidade. O 9º ano pontuou mais alto na Elaboração e no Vigor Criativo, mas com significado estatístico apenas neste último ($\chi2$=43, p<.05), indo ao encontro do estudo de Azevedo (2007), que considerou poder dever-se a uma maior maturidade emocional.

Na análise descritiva da subescala ERADE (tabela 2), verificaram-se médias relativas a cada emoção de realização entre 10.79 (Esperança) e 26.91 (Tédio), correspondendo este último ao valor mais elevado encontrado por Schafft (2010) e a um dos mais altos encontrados pelos autores da escala original (Pekrun et al., 2005). O segundo valor mais baixo encontrado diz respeito ao Desânimo (M=12.63; DP=4.20) coincidindo com o valor mais baixo também encontrado pela autora. De uma maneira geral, a partir da análise das médias obtidas nas diversas emoções avaliadas na ERADE, pode concluir-se que existiu uma tendência para resultados mais favoráveis no grupo de estudantes do ensino artístico, que apresentaram médias mais elevadas nas emoções positivas de realização e médias inferiores nas emoções negativas, quando comparados com o grupo de estudantes do ensino regular. Tais diferenças assumiram significado estatístico na emoção Ansiedade (U=2701, p<.05), Tédio (U=2568, p<.05), Vergonha (U=2607.500, p<.05) e Prazer (U=2563.500, p<.05). Esta diferença pode ser explicada pelo facto de se tratar de um tipo de ensino específico, com uma matriz curricular diferenciada e orientada para o ensino artístico/musical, de carácter não obrigatório. Referir ainda que se verificou uma percentagem superior de alunos a escolherem o ensino artístico por vontade própria (91% face a 76% de alunos do ensino regular).

Tabela 2

Dados descritivos das emoções de realização da ERADE

Emoções	M (DP)	Min-Máx observado	Min-Máx possível
Ansiedade (6 itens)	16.71(3.59)	8-26	6-30
Tédio (9 itens)	26.91(7.56)	9-45	9-45
Esperança (3 itens)	10.79(2.32)	3-15	3-15
Vergonha (7 itens)	17.86(6.08)	7-35	7-35
Raiva (5 itens)	13.24(4.89)	5-25	5-25
Desânimo (5 itens)	12.63(4.20)	5-25	5-25
Orgulho (4 itens)	14.86(2.96)	6-20	4-20
Prazer (6 itens)	20.46(3.94)	8-30	6-30

Relativamente à variável género, os resultados revelaram-se estatisticamente significativos na emoção Prazer (U=2439, $p<.05$), favorecendo o género feminino. Relativamente às emoções negativas, foi na emoção Raiva que se encontrou uma diferença significativa, com o género masculino a pontuar mais alto (U=2707.500, $p<.05$). Os resultados encontrados podem ser explicados pelos resultados obtidos no desempenho académico, igualmente superiores no género feminino, salientando a relação positiva entre as emoções de realização positivas e o desempenho académico. Pekrun et al. (2010) verificaram resultados favoráveis para o género feminino apenas na emoção Ansiedade (numa amostra com uma média de 20 anos de idade).

Relativamente ao ano de escolaridade, o grupo de alunos do 7º ano obteve médias mais elevadas nas emoções positivas de realização, em comparação com o 8º e o 9º anos. Estas diferenças assumiram significado estatístico nas três emoções positivas, Esperança ($\chi2$ =9.045, $p<.05$), Orgulho ($\chi2$=15.307, $p<.001$) e Prazer ($\chi2$= 29.580, $p<.001$). Atendendo às emoções negativas, na Ansiedade e Vergonha foi também o grupo de 7º ano de escolaridade que obteve médias mais elevadas. Tanto na Ansiedade como na Vergonha verificaram-se diferenças significativas ($\chi2$=7.175, $p<.05$ e $\chi2$=13.656, $p<.01$, respetivamente), nomeadamente entre o 7º e o 8º ano (em ambas as emoções) e entre o 7º e o 9º ano (mas apenas na emoção Vergonha). Estes resultados poderão estar associados ao período de desenvolvimento em causa, associado a uma transição entre dois ciclos de escolaridade, o que poderá explicar a experiência de emoções contraditórias. Destaca-se ainda um resultado com significado estatístico na emoção Tédio ($\chi2$=6.356, $p<.05$), no qual os estudantes do 9º ano obtiveram a média mais elevada e significativamente diferenciada da média do 7º ano. Julga-se que a orientação dos objetivos possa estar inerente a este resultado, uma vez que ao longo da escolaridade se assiste a um decréscimo

dos objetivos de aprendizagem/mestria em prol dos objetivos de resultado (Pekrun et al., 2009; Pekrun et al., 2006).

No que diz respeito à variável desempenho académico, os resultados favorecem o ensino artístico (M=4.01; DP=.65), que apresentou uma média significativamente superior (*U*=1705, *p*<.001) relativamente ao ensino regular (M=3.37; DP=.78). Assumindo que os fatores motivacionais determinam o investimento do sujeito nas tarefas escolares (Fontaine, 1987) e o consequente sucesso académico, é possível que esta diferença se explique por razões de ordem motivacional – atendendo ao caráter facultativo do ensino artístico – e de ordem contextual – considerando a matriz curricular diferenciada, associada a um clima de aprendizagem menos ortodoxo que proporcionará um percurso académico pautado pelo suporte ao desenvolvimento pessoal.

Relativamente à variável género, verificou-se uma média superior no género feminino (M=3.84; DP=.78) quando comparada com a média do género masculino (M=3.57; DP=.77), com significado estatístico (U=2581, *p*<.05). De acordo com o Eurydice (2011), todos os estudos recentes internacionais favorecem o género feminino relativamente à leitura, podendo justificar o resultado encontrado no presente estudo, já que o domínio da língua materna está subjacente ao sucesso em todos os domínios do currículo escolar. No que concerne ao ano de escolaridade, embora o desempenho académico seja mais elevado no 9º ano de escolaridade, não se verificaram diferenças significativas.

Por fim, foi analisada a relação entre criatividade, emoções de realização e desempenho académico. Foi encontrada uma relação negativa significativa entre o parâmetro Fluência e a emoção Vergonha (*r*= -.195, p<.05), indicando que quanto maior for a experiência de Vergonha menor será o número de ideias produzidas pelo indivíduo e apontando, por sua vez, para a importância de o contexto escolar atender aos efeitos perversos que esta emoção poderá ter no desenvolvimento da criatividade.

O desempenho académico apresentou correlações positivas estatisticamente significativas com os parâmetros Elaboração e Abstração dos Títulos (*r*=.205, *p*<.05 e *r*=.199, *p*<.05, respetivamente), podendo indicar que quanto maior for o desempenho académico do indivíduo, maior a capacidade de acrescentar detalhes a uma ideia e maior a capacidade para atribuir títulos que traduzam síntese e organização (Azevedo, 2007). Este resultado vai ao encontro dos dados de Anwar et al. (2012) relativamente à Elaboração e à Abstração dos Títulos, podendo dever-se, por

outro lado, à aproximação entre estes dois parâmetros e os conteúdos programáticos do nosso sistema de ensino.

Analisando a relação entre as emoções de realização e o desempenho académico, os resultados obtidos indicam uma relação positiva significativa entre as três emoções positivas de realização – Esperança (r=.311, p<.001), Orgulho (r=.297, p<.001) e Prazer (r=.217, p<.001) – e o desempenho académico. Esta relação foi igualmente encontrada noutros estudos (Dettemers et al., 2010; Goetz et al., 2012; Ruthig et al., 2008; Schafft, 2010), salientando uma vez mais a pertinência de se atender a estas emoções no processo de aprendizagem. Verificou-se, ainda, uma relação negativa entre as emoções negativas de realização e o desempenho académico, indicando que quanto mais elevado é o desempenho académico, menor serão os sentimentos de Ansiedade (r= -.279, p<.01), Tédio (r= -.261, p<.01), Vergonha (r= -.416, p<.01), Raiva (r= -.271, p<.01) e Desânimo (r= -.423, p<.01) durante o processo de aprendizagem, ou vice-versa.

Conclusão

O estudo da relação entre o pensamento divergente, as emoções de realização e o desempenho académico em dois tipos de ensino diferenciados oferece importantes implicações futuras. A análise dos resultados permitiu verificar uma tendência para resultados mais favoráveis no ensino artístico ao nível da criatividade, das emoções de realização e do desempenho académico. A revisão de literatura enfatiza o papel crucial da motivação no interesse por determinadas áreas de estudo, tanto como componente necessária à produção criativa (Amabile, 1993, 1996, 2012) ou como fator preditor do aproveitamento escolar (Eurydice, 2011). Neste sentido, realça-se o facto de uma das diferenças entre o ensino regular e o ensino artístico residir na questão motivacional aquando da escolha do ensino e na sua matriz curricular (aberta a outros conhecimentos para além dos de formação base). Através do presente estudo, podem levantar-se questões pertinentes ao nível das emoções experienciadas durante o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de se compreender algumas das implicações ao nível da criatividade e do desempenho académico, e vice-versa.

Dadas as constantes mudanças e desafios do tempo atual (Morais, 2015), a capacidade de conceber formas alternativas e criativas de pensamento assume-se como uma necessidade (Almeida e Nogueira, 2010), procurando o presente estudo realçar a importância da valorização e promoção do pensamento crítico, por parte do sistema educativo, nos seus alunos. Para investigações futuras, sugere-se a utilização de uma amostra mais ampla, para que se possam

encontrar resultados generalizáveis a outros alunos. Reconhecendo como limitação a possibilidade de diferentes professores poderem influenciar a experiência das emoções de realização e a expressão criativa, seria igualmente pertinente avaliar as emoções de realização no contexto de sala de aula e o papel do seu clima para o desenvolvimento e manifestação da criatividade.

Referências

Almeida, L. S. & Nogueira, S. I. (2010). Estudo preliminar do teste Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP). *Psychologica*, *1*(52), 193-210. https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-1_9

Amabile, T. M. & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, *46*(1), 3–15. https://doi.org/10.1002/jocb.001

Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, *3*(3), 185-201. https://doi.org/10.1016/1053-4822(93)90012-S

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the Social Psychology of creativity*. Westview Press. https://doi.org/10.4324/9780429501234

Anwar, M. N., Aness, M., Khizar, A., Naseer, M., & Muhammad, G. (2012). Relationship of creative thinking with the academic achievements of secondary school students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, *1*(3), 44-47;

Azevedo, I. (2007). *Criatividade e percurso escolar: Um estudo com jovens do ensino básico* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade do Minho.

Azevedo, I., Morais, M. F., & Martins, F. (2017). Educação para a criatividade em adolescentes: Uma experiência com Future Problem Solving Program Internacional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *15*(2), 75-87. https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.005

Bahia, S. (2008). Criatividade e universidade entrecruzam-se? *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 7, 51-62.

Castro, J. S. R. & Fleith, D. S. (2008). Criatividade escolar: Relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, *12*(1), 101-118. https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100008

Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2010). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and

achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 25–35. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.001

Eurydice (2011). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Lisboa: Eurydice Unidade Portuguesa, GEPE, Ministério da Educação.

Fontaine, A. M. (1987). Expectativas de sucesso e realização escolar em função do contexto social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 27- 44.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2011). Between-domain relations of academic emotions: Does having the same instructor make a difference? *The Journal of Experimental Education*, *79*(1), 84-101. https://doi.org/10.1080/00220970903292967

Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 225–234. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.006

Morais, M. F (2015). Criatividade: Conceito e desafios. *Educação e Matemática*, *18*(135), 3–7. http://hdl.handle.net/1822/42298

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *101*(1), 115-135. https://doi.org/10.1037/a0013383

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) - User's Manual* (2005). University of Munich;

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2010). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 36-48. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

Pekrun, R., Maier, M. A., & Elliot, A. J. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal Educational Psychology*, *98*(3), 583-597. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583

Prieto, M. F. (2007). *Creatividad e inteligencia emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Murcia.

Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., & Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education*, *11*, 161-180. https://doi.org/10.1007/s11218-007-9040-0

Schafft, A. S. (2010). *A relação entre padrões adaptativos de aprendizagem, emoções de realização e o desempenho académico de alunos do 2º e 3ºciclos do ensino básico* [Tese de mestrado não publicada]. Universidade de Coimbra.

Silva, A. G. (2013). *A criatividade, as emoções de realização e o desempenho académico no ensino regular e artístico*. [Tese de mestrado não publicada]. Universidade de Coimbra.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

Início

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Os Fatores que contribuem para a evasão dos alunos do ensino superior

Factors that contribute to the evasion of higher education students

Rosiomar Santos Pessoa (https://orcid.org/0000-0002-1472-5622)*, Jacira Medeiros de Camelo (https://orcid.org/0000-0003-1809-3535)**, Maria José Quaresma Portela Corrêa (https://orcid.org/0000-0002-8517-7213)***, Sílvia de Fátima Nunes da Silva (https://orcid.org/0000-0002-0885-1139)***

* Universidade do Estado do Pará- UEPA, ** Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SMEF, ***Secretaria Municipal de Educação de Nina Rodrigues – SEMD/NR,

Autor de contacto: rosiomarsantos@gmail.com

Resumo

O tema aqui estudado tem como finalidade entender os fatores que provocam a evasão dos alunos do ensino superior de cursos de graduações das universidades públicas e privadas brasileiras em especial da capital paraense na região Norte do Brasil. A evasão escolar no ensino superior brasileiro é razão de estudos mais recentes, uma vez que os estudos sobre insucesso escolar ou evasão eram sempre mais voltados para a educação básica, no entanto, com o aumento de Instituições de Ensino Superior no território brasileiro de forma a criar mais vagas e oportunidades aos alunos que não podem sair de suas residências para dar continuidade aos estudos, porém os números de pessoas que abandonam os cursos de graduações aumentam a cada ano o que vem provocando debates e pesquisas junto aos estudiosos sobre a temática. Este trabalho tem como objetivos: identificar os fatores que contribuem na evasão de alunos de nível superior, e estabelecer as estratégias que são utilizadas para a erradicação da evasão escolar. Na metodologia desta pesquisa utilizou-se o estudo bibliográfico em livros, revistas e sites voltados para a temática além da aplicação de questionários que foram aplicados junto aos alunos evadidos e professores de ensino superior no intuito de evidenciar as razões que provocam o abando precoce dos cursos. Os resultados obtidos constataram que são inúmeras razões que contribuem para as evasões, dentre eles se destacam os fatores econômicos, pessoais, institucionais e sociais causando sérios problemas na educação e na sociedade.

Palavras-chave: Evasões, fatores, ensino superior.

Abstract

The theme studied here aims to understand the factors that cause the evasion of higher education students from undergraduate courses at Brazilian public and private universities, especially in the capital of Pará in the North of Brazil. School dropout in Brazilian higher education is the reason for more recent studies, since studies on school failure or dropout were always more focused on basic education, however, with the increase of Higher Education Institutions in the Brazilian territory in order to create more vacancies and opportunities for students who cannot leave their homes to continue their studies, however the number of people who abandon graduation courses increases every year, which has been causing debates and research among scholars on the subject. This work has as objectives: to identify the factors that contribute to the evasion of students of superior level, and to establish the strategies that are used for the eradication of the evasion of school. In the methodology of this research, the bibliographic study was used in books, magazines and websites focused on the theme, in addition to the application of questionnaires that were applied to dropout students and higher education teachers in order to highlight the reasons that cause the early abandonment of courses. The results obtained showed that there are countless reasons that contribute to dropouts, among which the economic, personal, institutional and social factors stand out causing serious problems in education and in society.

Keywords: Evasions, factors, higher education.

Os maiores desafios da Universidade Brasileira deste século, serão os mesmos enfrentados nos últimos anos do século XX, e não se diferenciarão do cenário latino-americano e dos países em desenvolvimento, no entanto, deve se considerar que o processo de mudanças da humanidade, a vivência de uma sociedade globalizada, a utilização das novas tecnologias atuando em tempo real exigem transformações e renovações cada vez mais rápidas, já que aluno universitário deste século é diferente do aluno dos últimos anos do século XX.

O estudo versa sobre os fatores que contribuem para a evasão no ensino superior tem preocupado as instituições de ensino e aos educadores, uma vez que evasão significa exclusão, falta de desenvolvimento social, financeiro e educacional, portanto, as pesquisas devem buscar as causas e em que se pode contribuir na erradicação das evasões do ensino superior.

No Brasil, a evasão escolar é um grande desafio para as escolas, pais e para o sistema educacional. As causas da evasão escolar são variadas: condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou mesmo questões referentes aos encaminhamentos didáticos – pedagógicos e a baixa qualidade do ensino das escolas podem ser apontadas como causas possíveis para a evasão escolar no Brasil (Machado, 2009).

A evasão, no contexto acadêmico, pode ser entendida como um fenômeno educacional complexo, presente em todos os níveis das instituições de ensino, e compromete o sistema como um todo. (Corrêa, 2020).

Este trabalho tem como objetivos: identificar os fatores que contribuem na evasão de alunos de nível superior, e estabelecer as estratégias que são utilizadas para a erradicação da evasão escolar.

Causas da evasão escolar do ensino superior público na Amazônia

Há muitos estudos sobre evasão no ensino superior na Amazônia, os mesmos têm sido produzidos por pesquisadores da área da psicologia, pedagogia e administração, portanto, estão mais focados em apresentar resultados, sem necessariamente definir o que se deve considerar como evasão desde uma perspectiva sociológica mais ampla.

Os principais referenciais teóricos que aparecem com maior frequência na literatura e nas produções sobre o tema da evasão estão entre autores como Gaioso (2005) *apud* Baggie, Lopes (2011) que caracterizam a evasão como a interrupção no ciclo de estudos, em qualquer nível de ensino já Baggi, e Lopes (2011), definem a evasão como a saída do aluno da instituição antes da conclusão de seu curso, já Fonseca (2015) define a evasão como fuga, desistência, abandono, as

definições desse termo variam de acordo com cada autor. Isto é, evasão, abandono, insucesso e fracasso são termos interligados e significam grandes transtornos econômicos, educacionais e sociais que atrapalham o desenvolvimento da região onde as universidades estão inseridas.

De acordo com Lobo (2012)

> [...] A evasão do curso é aquela em que o aluno deixa um curso por qualquer razão: muda de curso, mas permanece na IES; a evasão da IES é quando o aluno muda de instituição, mas permanece no mesmo curso e a evasão do sistema é aquela em que o aluno deixa de estudar e abandona o sistema de ensino, ou seja, não se encontra mais estudando em nenhuma IES, de qualquer tipo dentro do sistema estudado (LOBO, 2012, p.13).

O autor aconselha que para se estudar a evasão do ensino superior é preciso ter clareza para explicar a qual tipo de evasão é motivo de estudo, já que há diferentes tipos de evasão: a evasão do curso, a evasão da IES e a evasão do sistema, o que na presente pesquisa se refere aos alunos evadidos dos cursos de Matemática e Física da Universidade Estadual do Pará (UEPA).

O Ministério da Educação (MEC) considera como aluno evadido:

> [...] todo e qualquer aluno que, não estando mais vinculado ao curso, não o tenha concluído no prazo máximo de integralização curricular, embora possa ter se transferido ou ingressado em outro curso da própria universidade, através de novo vestibular. Igualmente considerou-se evadido o aluno que reingressou no mesmo curso da universidade, por novo vestibular, com o objetivo de "limpar" seu histórico escolar, fato não muito raro em cursos com altas taxas de reprovação e em instituições cujas regras de controle acadêmico o permitem (BRASIL,1996, p. 23).

Portanto, faz-se necessário compreender que evasão é toda e qualquer situação que acarreta na perda do vínculo institucional do estudante com um curso, mesmo que esse aluno possa retornar, ingressando novamente para o mesmo curso e para mesma IES mediante novo vestibular. O termo evasão compreende toda ação que leve o aluno a ter seu vínculo acadêmico finalizado antes da integralização total do curso de graduação ao qual cursava.

Neste contexto, o presente estudo pretende entender os fatores envolvidos neste processo, a fim de esclarecer os motivos que têm levado tantos educandos a abandonarem seus cursos, portanto, pretende-se entender o que diz respeito à evasão do ensino superior.

O conceito de evasão é complexo, implica uma responsabilidade atribuída somente ao estudante, de modo que se esquece que a evasão é também provocada pelas IES, pelos fatores econômicos, sociais e culturais.

Há autores que pesquisam sobre a temática apresentam os motivos pelo qual o estudante evade, dentre esses autores pode-se citar, ALKIMIM *et, al.* (2013) que ressalta os principais motivos da evasão, os quais se pode destacar: o descontentamento com a profissão, sucessivas repetências, dificuldades de conciliar trabalho e estudos e curso de segunda opção.

Reis et, al. (2012) afirma que a falta de tempo para o estudo ocorre pela necessidade de trabalhar, outro fator é a desmotivação que acontece em função do emprego de práticas tradicionais, não há identificação com a área que está cursando, dificuldades de aprendizado devido a má qualidade da educação básica, desempenho ruim nas avaliações; Dias *et. al*.(2010) mencionam a falta de orientação profissional e imaturidade, busca pela herança profissional, deficiência da educação básica, repetência.

Na universidade o que está em jogo é o conseguir o diploma, para conquistar um lugar de destaque na sociedade, o ato de desistir pode estar ligado ao fato de que a universidade possuir regras que exclui quem não tem como se submeter a elas, ou seja, pessoas que trabalham muito, residem em outros municípios, falta de condições financeiras, são diversos motivos que levam à evasão, o que nem sempre é responsabilidade do aluno, podem existir diferentes condicionantes de caráter social que podem incidir sobre uma evasão. (BOURDIEU, 1983).

A evasão no ensino superior é um fenômeno tratado pela literatura de forma básica, as pesquisas sobre esse tema se caracterizam por abordarem o tema numa perspectiva quantitativa sem que se contemple as questões de origem sociocultural e socioeconômico do discente que por alguma razão são levados a interromper seus estudos.

> Pois, analisando como estudantes trabalhadores conciliam trabalho e estudo, constatamos que são muitas as dificuldades que os mesmos enfrentam. Além do grande desafio que é estudar e ao mesmo tempo trabalhar, esses estudantes recorrem aos finais de semana, e muitas vezes às horas da madrugada para se adaptar à vida acadêmica, e não se prejudicarem ao longo dessa dupla jornada. (Abrantes, 2012, p.10).

Nesse contexto de abandono dos alunos dos cursos superiores os pesquisadores devem levar em consideração o perfil desses alunos, suas condições socioeconômicas e culturais, além de se observar também o papel que as IES desempenham nesse aspecto, já que a maioria com suas práticas pedagógicas tradicionais não motivam os alunos a permanecerem nos cursos até concluírem e conseguir o tão desejado reconhecimento de seus esforços.

A região Norte, na qual está localizada a instituição aqui pesquisada, foi uma das beneficiadas pelas políticas de incentivo a educação superior, que de acordo com MEC: Entre 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de ensino superior – Norte e Nordeste – apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, de 94%, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado na região Sul. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país.

Tais resultados são consequências dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo governo federal. (BRASIL,2014, p. 20).

Prejuízos da evasão para as Instituições de Ensino Superior

A evasão escolar no ensino superior é um fenômeno complexo e, portanto, não pode ser analisado fora de um contexto histórico, pois é reflexo da realidade de níveis anteriores de ensino, influenciando de diversas maneiras para o abandono de um curso superior. Além dessa realidade da educação de nível básico, que muitas vezes é deficitária, há outros fatores igualmente importantes que provocam o abandono dos estudantes de nível superior.

É um problema que vem preocupando as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou particulares, pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas. Silva Filho (2007) revela que, no período compreendido entre 2000 e 2005, no conjunto formado por todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, a evasão média foi de 22% e atingiu 12% nas universidades públicas e 26% nas instituições particulares.

Essa pesquisa revelou que que são poucas instituições que possuem um programa institucional regular de combate à evasão, com ações como: planejamento de ações, acompanhamento dos resultados, relatos e coleta de experiências de êxito, são ações como essas que demonstram a dimensão dos problemas vivenciados pelas IES.

Para comprovar a gravidade do ato de evasão no ensino superior brasileiro, (Silva Filho e Hipólito, 2009) afirmam que somente 8% da população adulta tem formação superior, enquanto outros países apresentam um percentual maior: Coreia, 32%; Espanha, 28%; Rússia, 55% e Chile, 13%, na década de 1990, sabe-se que neste século XXI houveram muitas mudanças, muitas IES foram implantas nas regiões Norte e Nordeste brasileiras, no entanto, o fantasma da evasão continua assombrando as IES, tanto as públicas quanto as privadas.

A evasão é vista como a perda de alunos e gera consequências acadêmicas, sociais e econômicas, comprometendo o desenvolvimento pessoal do indivíduo e, de maneira mais abrangente, o desenvolvimento da sociedade como um todo, além de impactar na sobrevivência das próprias instituições de ensino.

Diante do número elevado de abandono escolar, (Rumberger, 2011) afirma que é fundamental conhecer a causa do abandono para intervir nesse processo. Isso é muito difícil de fazer porque o abandono escolar precoce recebe influências vários de fatores que vem do aluno em

si, onde contam seus valores, conhecimentos, comportamentos, atitudes de sua família, de sua escola e de sua comunidade mais ampla.

Mendonça (2006) afirma que o significado de insucesso escolar se refere a um baixo rendimento acadêmico ou ao abandono prematuro dos estudos, pode-se encontrar situações de insucesso escolar: alunos que não se adaptam às normas escolares; não conseguem manter seu comportamento dentro dos limites estabelecidos, são trabalhadores com tempo para estudar. Abandonar um curso superior significa não valorizar os recursos econômicos que são investidos, tanto por parte do governo como pela iniciativa privada.

Metodologia

O percurso metodológico realizado no decorrer dessa pesquisa, tem como ponto de partida a escolha da problemática: "fatores que contribuem para a evasão dos alunos do ensino superior", numa perspectiva teórica determinada pelo estudo interpretativo (Dias e Silva, 2010) e com o desejo de alcançar o objetivo dessa pesquisa que consiste em identificar as razões que levam os alunos do ensino superior a abandonar seus cursos, portanto, na concretização desse estudo foram aplicados questionários a alunos evadidos de alguns cursos de nível superior de universidades públicas e privadas de Belém, capital do Estado do Pará.

Esta investigação é de caráter qualitativo, e se caracteriza como uma investigação descritiva e interpretativa que tem como foco de estudo a análise dos fatores que provocam a evasão no ensino superior. Para seu desenvolvimento, adotaram-se os seguintes procedimentos pesquisa bibliográfica e de campo. Esta última envolveu discentes que abandonaram seus cursos de graduação em universidades públicas e privadas.

Para se compreender a problemática, optou-se pela abordagem qualitativa. Dias & Silva, (2010, p. 47), afirmam que "os métodos de pesquisas qualitativas são projetados para ajudar os pesquisadores a compreender as pessoas e os contextos sociais e culturais em que eles vivem".

Quanto à razão dessa pesquisa que foi uma inquietação da autora por sua tese de doutorado está voltada para essa problemática. O método utilizado nesta pesquisa foi o estudo de caso no qual trataram-se os dados coletados através de análises interpretativas que permitiram uma aproximação, o mais fiel possível. Para Lakatos e Marconi (2003), além de indicar o caminho, o método constitui um auxílio para detetar erros e chegar às informações apropriadas e verdadeiras.

Resultados

Os alunos investigados abandonaram cursos de nível superior de universidades públicas e privadas. Os entrevistados responderam a um questionário com a seguinte questão:

Que fatores contribuíram para que você abandonasse o seu curso antes de concluir?

As respostas obtidas sobre essa questão foram as seguintes:

Tabela 1

Fatores de abandono

Aluno 1	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 7
Trabalhar e estudar é difícil, tive de escolher entre o trabalho e o estudo, não poderia ficar com os dois. Sinto-me triste por ter abandonado um curso numa universidade pública, minhas chances de conseguir um bom trabalho serão quase nulas já que não me qualifiquei.	Abandonei meu curso por fraqueza, era muito caro, até que a família me ajudava a pagar, mas não me senti motivado, não gostava do curso e nem da universidade, mesmo sabendo de sua importância resolvi abandonar.	Falta de tempo, nunca recebi apoio da minha família, tive de fazer uma escolha entre família e trabalho ou a universidade. Escolhi a família e ganhar dinheiro para sustentá-la.	Estudei primeiro numa universidade pública e presencial, não houve modo de conciliar o trabalho com o estudo, abandonei a presencial e fui para a educação a distância, porém não pude pagar as mensalidades.

Fonte: Autora, 2020.

Na tabela acima e diante das respostas dos entrevistados percebe-se que eles reconhecem a importância da educação, e explicam as razões que provocaram sua desistência. Ferrão (2000) ajuda na reflexão a respeito da concepção de evasão/abandono, cita uma série de fatores que para ele influenciam o abandono do sistema de ensino. Tais elementos são: fatores individuais (do aluno), os aspectos socio culturais, aspectos econômicos, instabilidade do agregado familiar, mercado de trabalho, ambiente social, fatores geográficos e por fim, e a própria a escola.

A próxima questão a ser respondida pelos alunos foi a seguinte:

Na sua opinião quais medidas podem contribuir na erradicação das evasões no ensino superior?

Tabela 2

Medidas de combate às evasões

Aluno 2	Aluno 3	Aluno 6
As principais medidas na erradicação da evasão são: criar oportunidades de um trabalho de meio período para que possamos nos sustentar, promover um ensino de nível superior gratuito e de qualidade, professores que possam nos estimular a prosseguir os estudos mesmo diante das dificuldades.	Há muitas medidas a serem criadas, no entanto não há vontade política, e nem acredito que um dia isso ocorrerá, porém, podemos citar: criação de bolsas de estudos que poderão dar oportunidades do estudante se sustentar e estudar, termos alternativas de estudar através das tecnologias digitais, já que estas facilitarão o nosso estudo, pois não teremos de sair de nossas casas, no entanto, as universidades de educação a distância não tem vagas para quem deseja estudar.	Sabemos que são muitos fatores que contribuem para a evasão escolar, no meu caso foi o econômico, preciso ter dinheiro para me alimentar, me locomover, perdi o emprego, no momento fui despejado do meu quartinho, como poderei estudar nestas condições? Para dar continuidade ao meu curso tenho que ter renda, para isso o governo federal deve selecionar as pessoas que desejam estudar, e pagar uma bolsa, só abandonei o curso por não poder me sustentar.

Fonte: Autora, 2020.

Nesta segunda tabela percebe-se que os alunos não acreditam muito em medidas de erradicação às evasões, entretanto, os mesmos indicam algumas medidas que podem contribuir para ajudar esses alunos a permanecerem em seus cursos. A aluno 3 destaca como medida de combate a evasão o ensino mediado pelas tecnologias, no entanto alega que não tem vagas suficientes para quem deseja estudar.

O conhecimento é entendido como a capacidade que o aluno tem, diante da informação, de desenvolver a competência reflexiva, relacionando seus múltiplos aspectos em determinado tempo e espaço, com a possibilidade de estabelecer conexões com outros conhecimentos e de utilizá-lo na sua vida quotidiana (PELIZZARI, ET AL, 2002). Neste contexto, de acordo com o pensamento do autor e do aluno a aquisição de conhecimentos é necessário para o desenvolvimento da sociedade e para que esse conhecimento seja democratizado é necessária vontade política.

Discussões

Os resultados obtidos nas questões investigadas demonstram a falta de perspectivas para alunos de classes populares estudarem, isto significa que o fator preponderante nas evasões de alunos de cursos superiores, nas respostas obtidas os entrevistados desabafam suas frustrações, a afirmação do Aluno 1 constata-se pela sua resposta *"Trabalhar e estudar é difícil, tive de escolher*

entre o trabalho e o estudo, não poderia ficar com os dois. Sinto-me triste por ter abandonado um curso numa universidade pública, minhas chances de conseguir um bom trabalho serão quase nulas já que não me qualifiquei", que o aluno teve de optar pela sobrevivência, mesmo constatando que suas chances de conseguir um bom trabalho serão praticamente nulas.

É num contexto de desigualdade ao acesso à educação que nascem muitos dos estudos sobre o processo de acesso e permanência na escola (DUARTE, 2000) e se começa a falar em insucesso/fracasso escolar. A escola é um dos responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos, pois os jovens perdem muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos, quando enfrentam problemas económicos, familiares, educacionais e sociais. A evasão e o abandono representam um processo muito complexo, dinâmico e cumulativo de saída do estudante do espaço da vida escolar.

A falta de apoio familiar é outro aspecto que contribui fortemente para que o aluno abane a escola, o aluno 5 afirma*: "Falta de tempo, nunca recebi apoio da minha família, tive de fazer uma escolha entre família e trabalho ou a universidade. Escolhi a família e ganhar dinheiro para sustentá-la".* É relevante que se entenda as causas da evasão e dos princípios que podem levar a alternativas claras e objetivas para superação desse problema que atualmente é um problema discutido por todos. É importante que haja a compreensão das relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos permanecentes, dos desistentes e egressos desse público. (CORRÊA, 2020).

Em relação a segunda questão discutida pelos entrevistados pode-se destacar que*: "Há muitas medidas a serem criadas, no entanto não há vontade política, e nem acredito que um dia isso ocorrerá, porém, podemos citar: criação de bolsas de estudos que poderão dar oportunidades do estudante se sustentar e estudar, termos alternativas de estudar através das tecnologias digitais, já que estas facilitarão o nosso estudo, pois não teremos de sair de nossas casas, no entanto, as universidades de educação a distância não tem vagas para quem deseja estudar".* (Aluno 3).

Constata-se que o aluno não acredita que haverão mudanças, entretanto, suas alternativas são viáveis, podem se transformar em realidade, uma vez que esta pandemia da COVID–19 demonstrou que a educação mediada por tecnologias pode ajudar a todos os níveis de educação.

Os dados obtidos permitiram entender que muitas evasões ocorrem por razões que independem dos alunos, que existem muitos fatores que influenciam nas decisões desses alunos em abandonar um curso, apesar de reconhecerem a importância da educação.

Dentre esses fatores citados predominaram as razões econômicas, pessoais, institucionais e familiares. O insucesso escolar representa um desafio para a escola e para a sociedade, portanto,

cabe ao poder público e à sociedade encontrar estratégias para a erradicação das evasões escolares de quaisquer níveis de educação.

Referências

Corrêa, M. J. Q. P. e Loureiro, A. P. F. (2020) *Evasão escolar na educação a distância: Causas e consequências.* 1ª Ed. Appris, Curitiba-PR.

Dias D. S. e Silva M. F. (2010). *Como escrever uma monografia: Manual de elaboração com exemplos e exercícios.* Ed. Atlas, São Paulo – SP.

Ferrão, J. [et al]. (2000). Saída Prematura do Sistema Educativo*:* Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação. *Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.*

Machado, M. R**.** (2009***).*** *A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes* (MG, 2002 a 2006). 131 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNB, Brasília, DF.

Marconi, M. A., & Lacatos, E. M**.** (2011). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

Mendonça, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar: a escolaridade obrigatória no Arquipélago da madeira em finais do séc. XX (1994-2000).* Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It.* Cambridge: Harvard University Press.

Silva, M. (2003). *Sala de Aula Interativa***:** A Educação Presencial e a Distância em Sintonia com a Era Digital e com a Cidadania1. Disponível em: http://www.senac.br/informativo/BTS/263/boltec263c.htm (pesquisa realizada em março/2003). Acesso em: 06 de outubro de 2020.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La investigación performativa desde la interacción de la danza y la música: posibilidades didácticas

Performative research from the interaction of dance and music: didactic possibilities

Isabel Romero Tabeayo (https://orcid.org/0000-0002-4695-0138)*, Francisco César Rosa Napal (https://orcid.org/0000-0003-2916-8707)**

*Universidade de Santiago de Compostela, **Universidade da Coruña

Autor de contacto: isabel.romero.tabeayo@usc.es

Resumen

La formación profesional en la expresión musical parte de la comprensión de los fenómenos culturales, así como, de la experimentación performativa en el campo artístico. En la medida en que el desarrollo instrumental comienza a profesionalizarse, y se inicia un estudio acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, además de sus implicaciones en la práctica creativa, surgen numerosos interrogantes que inciden en las instituciones educativas. En este sentido, se pretende identificar el modo en que el desarrollo de la investigación performativa puede desempeñar una mejora en la capacidad profesional musical y sobre el ejercicio docente, así como, los criterios que deben aplicarse en la justificación de los estudios fundamentados en la experiencia personal y/o profesional. Bajo los cuestionamientos propios de la interpretación musical —*Performance Cues*— y desde la experiencia performativa relacionada con la música, la danza, las artes escénicas y las artes visuales, se plantea una perspectiva de trabajo que resulta indispensable para la planificación y el estudio de la interpretación y, consecuentemente, su docencia. La presente experiencia describe el modo en que la interacción entre la música y la danza ofrece un proceso de búsqueda, de creación y de diseño, que origina un nuevo sujeto de conocimiento: el sujeto performativo, a partir de la implicación directa de sus participantes. Con el objetivo de configurar un lenguaje dotado de significados escénicos para su enseñanza, se plantea la indagación sobre el concepto de conocimiento que suscita la expresión musical, y, la idoneidad de las prácticas creativas en el diseño curricular actual.

Palabras clave: investigación artística, experimentación performativa, música y movimiento, educación musical

Abstract

Professional training in musical expression starts from the understanding of cultural phenomena, as well as from performative experimentation in the artistic field. As instrumental development begins to professionalize, and a study begins about teaching and learning processes, in addition to their implications for creative practice, numerous questions arise that affect educational institutions. In this sense, the aim is to identify the way in which the development of performative research can lead to an improvement in the musical professional capacity and the teaching practice, as well as the criteria that must be applied in the justification of the studies based on experience personal and professional. Under the questions of musical interpretation —Performance Cues— and from the performative experience related to music, dance, the performing arts and the visual arts, a work perspective is proposed that is essential for the planning and study of the interpretation and, consequently, his teaching. The present experience describes the way in which the interaction between music and dance offers a process of search, creation and design, which originates a new subject of knowledge: the performative subject, based on the direct involvement of its participants. With the aim of configuring a language endowed with scenic meanings for its teaching, the inquiry into the concept of knowledge that musical expression raises, and the suitability of creative practices in current curricular design is proposed.

Keywords: artistic research, performative experimentation, music and movement, music education

La interpretación musical se conforma como una actividad fundamentada en la práctica artística donde la toma de decisiones interpretativas, y, la ejecución, suponen un marco profundo de reflexión y de indagación (Chaffin, 2007). En este sentido, se plantea la necesidad de comprender la acción artística como el resultado de un proceso de investigación que vincule la teoría y la práctica, en términos metodológicos, para el desarrollo de un modelo formativo sostenible en los estudios profesionales de música.

Morales- López (2009) alude a la distinción sobre los trabajos que se desarrollan a partir de la experimentación, y, sobre el modo en que dichas prácticas generan conocimiento; "cuando se habla de arte, en especial desde la academia, es aconsejable diferenciar tres grandes campos: creación artística, pedagogía artística, e, investigación artística" (p.19). Del mismo modo, Pérez-López (2006) sitúa los procesos de indagación en artes como uno de los principios fundamentales para la estructura planificada y el estudio de la interpretación. Es decir, la creación artística, en el ámbito musical y la expresión corporal, permite identificar y construir nuevas relaciones en el lenguaje escénico, así como, un descubrimiento reflexivo sobre la problemática de la interpretación en relación, al repertorio.

La investigación en el ámbito performativo

Tradicionalmente, la práctica instrumental ha sido entendida por los y las intérpretes como el estudio ordenado y sistemático que tiene como objetivo principal el aprendizaje y la adquisición de conocimientos y de habilidades (Barry y Hallam, 2002). Desde esta perspectiva, Fernández (2016, p.16) afirma que "si bien toda práctica/obra artística —en tanto resultado de una indagación— es en sí misma una investigación; para ser aceptada como tal es necesario que el artista-investigador además de presentar el resultado (la obra), de cuenta del proceso que condujo a él". Es decir, se presta atención al estudio del arte como *proceso* que vincula el conocimiento científico, los acontecimientos sociales, las tendencias culturales y la expresión individual (Castillo, Salazar, Agudelo y Bernal, 2014).

Siguiendo a García y Belén (2011), explican que obedece a un "desarrollo muy complejo en el cual la percepción de un «objeto» no se da de forma inmediata sino a través de mediaciones culturales, dentro de las cuales el lenguaje, en tanto sistema clasificatorio de la experiencia, desempeña un papel fundamental" (p. 91). La experimentación en el campo artístico se desarrolla como un modo de investigación, Borgdorff (2010) afirma:

> Los investigadores emplean métodos experimentales y hermenéuticos que muestran y articulan el conocimiento tácito que está ubicado y encarnado en trabajos artísticos y procesos artísticos específicos. Los procesos y resultados de la investigación están

documentados y difundidos de manera apropiada dentro de la comunidad investigadora y entre un público más amplio (p.44).

En este sentido, se puede considerar como un conocimiento sensorial, práctico, tácito y experiencial, que el individuo desarrolla desde la interacción con el entorno que le rodea (Haseman, 2015). A partir de los conceptos previos Hernández (2013, p.2), identifica las siguientes categorías de estudio que justificarían el hecho artístico:

- la motivación que da origen a la investigación, o, a la creación;
- la naturaleza del proceso y,
- el resultado y la determinación de su valor.

Se identifica, por lo tanto, una dicotomía entre teoría y práctica que implica la relación interdependiente de ambos conceptos; Leavy (2009) y Sullivan (2004) clasifican como *Arts based Research*, o "investigación basada en las artes", y, *Práctices based Research* o "práctica artística como investigación". Desde esta perspectiva, los estudios, en y sobre, el arte como suponen un gran desarrollo dentro de dicho ámbito académico. Borgdorff (2010), en este sentido, alude al rol del investigador, y del creador, o intérprete, en función de su relación con el objeto de investigación y sobre el modo de aproximación a la experiencia artística, tal y como se indica en la Figura 1.

Figura 1.

Experiencia artística como conocimiento

Nota. Elaboración propia

El conocimiento sobre la práctica reflexiva, tanto en interpretación como en la propuesta de actividades creativas, incide en el desarrollo y en la adquisición de los saberes tácitos de dicha práctica. Se plantear la necesidad de estudio, a partir de propia indagación, para adaptar

los modos de hacer a los contextos performativos. En este sentido, Fernández (2016, p.19) alude a "CLASP" fundamentado en la integración de recursos creativos y pedagógicos (composición, audición, ejecución…) con el ámbito de la literatura (literature studes) y la adquisición de habilidades (skill aquisition) y "PAC" o *Proceso de Articulaciones Creativas*, —desarrollado por las investigadoras inglesas Jane Bacon y Vida Migdelow— como modelos para la enseñanza performativa.

Diseño y desarrollo de la experiencia

La propuesta consistió en el diseño y en la puesta en práctica de una pieza escénica en la que la música y la danza fueron los dos lenguajes protagonistas, aunque el proceso creativo estuvo estructurado por una línea de tiempo en la que los otros elementos, como la procedencia de las músicas empleadas y las técnicas aplicadas a la danza. Esta procedencia resultaba ser heterogénea, tanto desde los puntos de vista geográfico, intercultural y temporal.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo consiste en realizar una experiencia performativa en la que participen la música y la danza para, tras el análisis de sus resultados, valorar su idoneidad como recurso didáctico. Se derivan de aquí los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el modo en que el desarrollo de la investigación performativa puede desempeñar una mejora en la capacidad artística.
- Explorar de qué manera esta experiencia podría ser extrapolable al ejercicio docente.
- Determinar cuáles son los criterios que deben aplicarse en la justificación de los estudios fundamentados en la experiencia personal, profesional y educativa.

Metodología

Con vistas a la materialización del proyecto, se estableció un cronograma que, debido a la naturaleza del resultado que se perseguía, no fue en ningún momento estricto hasta la consolidación del resultado final. Independientemente de que las distintas etapas de creación se formulaban en una línea cronológica, las fases más recientes aportaban elementos nuevos, pero al mismo tiempo retroalimentaban a las decisiones tomadas con anterioridad. Tanto el marco teórico como las experiencias prácticas —grabadas en formato de imagen fija y en vídeo con sonido— constituyeron las principales fuentes de información de todo el proyecto con la intención de, tras su análisis y la obtención de los correspondientes resultados, poder concretar unas conclusiones fiables.

Seguidamente se presentará la secuencia de las fases que, como se ha explicado antes, interactuaban entre ellas. En esta relación de momentos consecutivos, es posible observar todo

el proceso de tomas de decisiones a partir de la justificación teórica, por una parte, y por otra, de la experimentación del impacto emocional que se deseaba obtener desde una perspectiva eminentemente práctica en el ámbito de una propuesta artística.

Descripción de las fases de elaboración

Fase I. *Concreción de los elementos que participan en el proyecto, desde la perspectiva personal y artística.*

En este momento inicial se consensuó la posibilidad —por parte de la iniciativa inicial— de llevar a cabo un proyecto con las características propias de una investigación performativa que incluyeran la música y la danza como los principales lenguajes comunicadores. En este primer paso se valoró la viabilidad práctica de su realización contando con profesionales expertos en cada una de las manifestaciones y con los recursos materiales necesarios.

En primer término, se realizó una selección de obras instrumentales de diferentes autores y de diferentes épocas, algunas de las cuales procedían de la música popular en cuanto a los temas empleados, aunque no así en su elaboración compositiva. Los criterios de selección contemplaron la variedad y la analogía necesarias para crear un producto dinámico y ameno, al mismo tiempo que presentara una sólida coherencia interna. El resultado de la búsqueda de materiales sonoros fue especialmente amplio en su inicio, aunque en el transcurso del proyecto se fue reduciendo el número de ejemplos hasta quedar los absolutamente imprescindibles.

En este sentido, los parámetros musicales observados correspondían tanto a los requerimientos propios de esa manifestación como a las exigencias danzarías en cuanto a las posibilidades del espacio y del movimiento. Por tanto, se tuvieron en cuenta las cuestiones rítmicas, melódicas y armónicas de los ejemplos musicales con el fin de elaborar transiciones entre unos y otros de la manera más efectiva posible. Entre esos recursos se contó con las transformaciones temáticas de los finales o de los comienzos de cada pieza musical. La instrumentación elegida por la parte musical fue un piano y una guitarra, aunque en algunas ocasiones se contó también con la participación de un percusionista. Por su parte, la danza estuvo representada por una bailarina cuya formación técnica y estilística proviene de la danza contemporánea como disciplina artística.

Fase 2. *Primeras experiencias de producción colectiva.*

Esta segunda fase se desarrolló íntegramente desde la práctica y se caracterizó por la total libertad de los aportes de las personas participantes. En un primer momento se establecieron los espacios físicos necesarios para desarrollar el movimiento escénico. En esta actividad tal y como se puede apreciar en la Figura 2, se decidió emplear como elementos escenográficos los propios instrumentos musicales y sus complementos como las banquetas.

Estos objetos formarían parte de la escena siendo empleados en las interpretaciones musicales o simplemente con su simple presencia.

Figura 2.

Diseño de la escenografía

Nota. Elaboración propia

Otro de los principales momentos de esta fase fue el primer acercamiento interactivo entre la música y el movimiento, ya que independientemente de haber escuchado de manera individual el material sonoro disponible, en esta etapa se comprobó, desde la práctica, la fluidez que proporcionaban las piezas y sus transiciones desde el punto de vista escénico y la correcta transmisión del mensaje a comunicar. Como estaba previsto desde un inicio, esta fase sería crucial para el resto del proyecto, ya que dependía de ella el establecimiento definitivo todos los elementos que participarían en el desarrollo final de la propuesta.

Las obras que finalmente participaron, una vez comprobado su óptimo encaje en la estructura global del proyecto, resultaron ser de procedencia muy diversa en cuanto a los estilos, el origen de los compositores y la fecha de producción. En la Figura 3, es posible observar dichas diferencias.

Figura 3.

Ficha identificativa de las obras participantes

Obra	Compositor	Fecha	País
Prèlude, Fugue et Variation Op. 18 (Prelùde)	César Franck (1822-1890)	1862	Francia
Los tres golpes	Ignacio Cervantes (1847-1905)	1885	Cuba
14 Bagatelas (Nº1 y Nº3)	Béla Bartók (1881-1945)	1909	Hungría
Bachiana Brasileira Nº 4 (Preludio)	Heitor Villa-Lobos (1887-1959)	1930	Brasil
Preludio y Fuga Nº 6 Op. 87 (Preludio)	Dmitri Shostakóvich (1906-1975)	1933	URSS
Canción de cuna (Berceuse)	Leo Brouwer (1939-)	1956	Cuba

Nota. Elaboración propia

Debido al carácter de la creación colectiva, la sesión fue grabada en vídeo de forma continua desde el comienzo hasta el final, ya que cualquier improvisación, repetición o propuesta verbal debería ser recogida para, tras su análisis establecer pautas con vistas, por una parte, a la extrapolación de la experiencia al ámbito educativo, algo contemplado en los objetivos generales de esta propuesta por una parte y, por otra, a la configuración final del proyecto.

Fase 3. *Presentación escénica: Preludio y Danza de Berce*

Una vez concluido el proceso creativo desde la perspectiva performativa, se procedió al diseño formal de la versión definitiva que se representaría públicamente. El título consensuado fue: *Preludio y Danza de Berce,* haciendo alusión a los principales elementos —tanto musicales como danzarios— que formaron parte del resultado final del proyecto.

Debido a sus múltiples posibilidades combinatorias, esta propuesta pudo llevarse a cabo tanto desde un formato virtual como presencial, aunque las modificaciones ocasionadas por los diferentes escenarios no interfirieron la esencia del contenido ni de la forma establecida. En la Figura 4, es posible visualizar un ejemplo de uno de los escenarios en el que se contaba con publico presencial.

Figura 4.

Presentación pública: Preludio y Danza de Berce

Nota. Elaboración propia

Discusión

El lenguaje contemporáneo en la expresión corporal y su correspondencia en la enseñanza musical

Los procesos de búsqueda y de creación se conforman como un campo de desarrollo fundamental en la enseñanza musical. Desde esta perspectiva, la experiencia performativa adquiere un mayor impacto al enfocarse desde los vínculos de la expresión corporal y musical, tal y como se refleja en la Figura 5.

Figura 5.

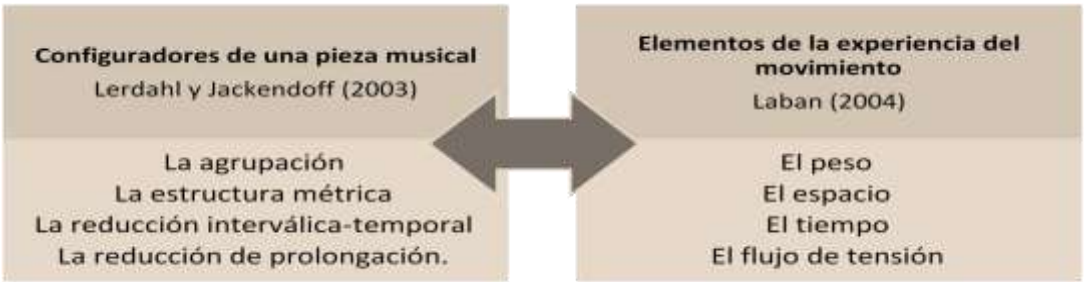
Vínculos interdisciplinares en la experiencia performativa

Nota. Elaboración propia

En este sentido, y con el objetivo de justificar un paralelismo entre ambas disciplinas, destacan los estudios de Lerdahl y Jackendoff (2003), quienes identifican un modelo organizativo musical definido por reglas y por fórmulas convencionales; o, "gramática de la música clásica tonal occidental" (p. 312) sobre la que se diseñan puntos de interés en el discurso musical. De este modo, al ser llevados a la práctica, o, experiencia corporal, enfatizan las potencialidades comunicativas del acto performativo, y consiguientemente, su aprendizaje. Es decir, entienden que "la similitud entre la estructura prosódica y la musical puede utilizarse como punto de triangulación para enfocar el estudio de otras capacidades cognitivas estructuradas temporalmente" (Lerdahl y Jackendoff (2003, p. 368). Por su parte, Learreta, Sierra y Ruano (2005), atienden a las posibilidades creativas que suscita la combinación de las diferentes calidades del movimiento como "la búsqueda, exploración, descubrimiento, concienciación y conocimiento del carácter peculiar que toma el movimiento como resultado de combinar las diferentes manifestaciones del uso de la gravedad, tensión muscular (nivel de activación del tono muscular), espacio y tiempo" (p. 45). Los fundamentos de la experiencia como proceso de comprensión y de auto- comprensión implican, siguiendo a Gadamer (2002), construcciones significativas desde el empleo del lenguaje contemporáneo. En este sentido, el movimiento y la música ofrecen diversos modos de aplicación didáctica (Figura 6), con el objetivo de interiorizar las diversas tensiones-distensiones, los acentos, el flujo energético, entre otros, como elementos constitutivos del discurso (Arnaus, 2007).

Figura 6.

Aplicaciones didácticas de la música y el movimiento corporal



Nota. Elaboración propia basada en Arnaus (2007)

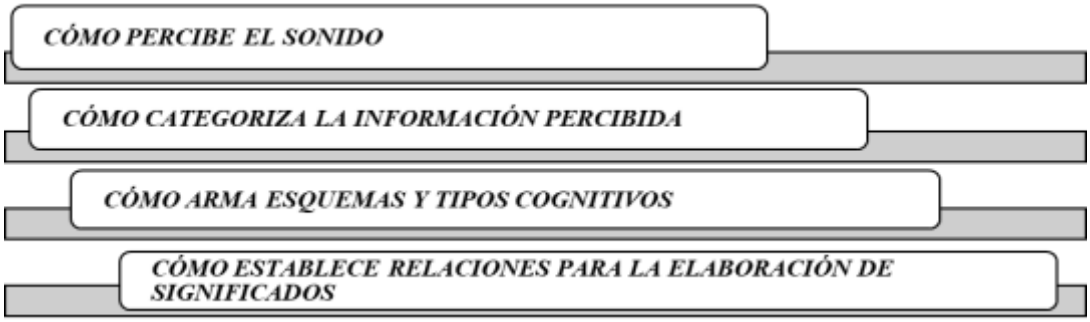
Implicaciones para el alumnado en los procesos de experimentación y creación

Las representaciones mentales que guían los procesos de producción artística requieren de "la objetivación y la fijación" (Duarte, 2006, p.72). Es decir, la identificación, la estructuración y la organización de las imágenes sonoras permiten la naturalización del

movimiento y la configuración de un marco de referencia que se genera desde la interacción con sus grupos sociales, tal y como se representa en la Figura 7 sobre la configuración y comprensión del significado sonoro según Hernández-Salgar (2012)

Figura 7.

Configuración del significado desde la audición hasta su comprensión



Nota. Elaboración propia basada en Hernández-Salgar (2012, p. 68)

En este sentido, resulta pertinente contraponer los conceptos de connotación y denotación, acudir a diferentes modelos narratológicos de alto impacto metafórico, así como, su experimentación desde las teorías de la corporalidad y gestualidad que permitan la adaptación de la gramática musical al contexto performativo.

Conclusiones

El significado que se otorga a la expresión performativa requiere de la comprensión sobre el modo en que la música y la danza —como actividades sociales— se enmarca en patrones más amplios de la dimensión cultural. Son entendidas, por tanto, como un fenómeno dinámico y procesual que ha adquirido connotaciones y denotaciones específicas dentro de un contexto artístico concreto. En este sentido, los estudios semiológicos y los estudios semióticos de la cultura permiten entender el lenguaje musical como estructuras y unidades gramaticales para un diseño formal, así como el desarrollo del proceso performativo a partir de un modelo reglado de comportamiento.

Partiendo de estas premisas, se considera que es posible extrapolar cualquier experiencia performativa al ámbito educacional empleando su propia metodología, ya que entraría en concordancia con los principios que rigen actualmente el conjunto de técnicas y recursos efectivas que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva en la que la creatividad tiene un papel relevante.

Referencias

Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. En M. Díaz & A. Giráldez (Eds.), Aportaciones teóricas y metodológicas en la educación musical. Una selección de autores relevantes (pp. 55-61). Barcelona: Graó.

Barry, N. H. y Hallam, S. (2002). Practice. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning (pp. 151-165). Oxford: Oxford University Press

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. Cairon: Revista de ciencias de la danza, nº13, Pp.25-46. ISSN 1135-9137. México. Siglo XXI

Catillo, F., Salazar, G., Agudelo, P. y Bernal, M. (2014) De la audición a la ontología de la música en las asignaturas de música y contexto del proyecto curricular de artes musicales, UDFJC. *Calle14*, 8(12), 66-79.

Chaffin, R. (2007). Learning *Clair de Lune*: Retrieval practice and expert memorization. *Music Perception*, 24(4), 377-393.

Duarte, M. (2006). La creación a través de la teoría de las representaciones sociales: Músicas y modas. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27, 69-77.

García, S., y Belén, P. (2011). Perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación artística. Paradigmas, 3, 89-107.

Haseman, Brad. (2015) "Manifesto pela Pesquisa Performativa". En Resumos 5° SPA. USP. Pp 41-51. Sao Paulo, Universidad de Sao Paulo

Hernández, O. (2013). Algunas reflexiones sobre el conocimiento, el arte y la universidad. XII Congreso La investigación en la Pontificia Universidad Javeriana.www.javeriana.edu.co/congresodeinvestigacion2013

Hernández-Salgar, O. (2012). La semiótica musical como herramienta para el estudio social de la música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas,* 7(1) 39-77.

Laban, R. (2004). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.

Learreta, B., Sierra, M. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: INDE.

Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (2003). *Teoría generativa de la música tonal*. Madrid: Akal.

Morales-López, P. (2009). Investigar el arte: provocaciones para una reflexión necesaria. Paradigmas, [número especial], 11-29.

Pérez-López H. J. (2006) *Investigación y práctica musical: el horizonte del doctorado de música en Europa. Bases para un debate sobre Investigación Artística*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

¿Es posible "componer" música jugando? La indeterminación como propuesta inclusiva en el aula de secundaria

Is it possible to "compose" music while playing games? Indeterminacy as an inclusive proposal in the secondary school classroom

Vicente Castro-Alonso (https://orcid.org/0000-0001-9817-3783)*, Aurelio Chao-Fernández (https://orcid.org/0000-0001-7846-7637)*, Rocío Chao-Fernández (https://orcid.org/0000-0002-6584-0049)*

*Universidade da Coruña

Autor de contacto: vicente.castro@udc.es

Resumen

¿Es posible "componer música" en sentido estricto en el aula de secundaria? Músicos como John Cage abogan por un tipo de notación musical menos prescriptiva, garantizando que cada interpretación de una pieza ramifique en múltiples resultados: la indeterminación. En esta investigación se analizan las virtudes pedagógicas de este repertorio mediante un proceso de composición cooperativa cuyos principales objetivos son: 1) analizar los resultados artísticos en función de su adecuación estilística; 2) constatar el incentivo en la participación y motivación discente mediante el juego y el trabajo en equipo; y 3) contrastar la asimilación conceptual desde un aproximamiento metodológico basado en la experimentación. El diseño metodológico responde a una investigación-acción mediante una recogida de datos mixta. Durante la Fase Inicial, se analizan las necesidades de la muestra de estudio (un grupo de 9 alumnos/as de Música de 4ºESO). Durante la Fase Procesual se planifica y observa la puesta en práctica. En la Fase Final, se analizan los resultados artísticos y se establece el aprendizaje conceptual alcanzado. La creatividad del alumnado aflora tanto en los resultados sonoros como en el propio diseño de las notaciones gráficas, obteniéndose resultados idiomáticos. La práctica instrumental propicia un ambiente distendido y desinhibido, interés por el repertorio, participación y aprendizaje conceptual. Los resultados constatan la validez de la indeterminación como una alternativa eficaz e inclusiva de composición musical con alumnado de secundaria.

Palabras clave: educación musical, composición musical, profesorado de música, actividades musicales.

Abstract

Is it possible to "compose music", strictly speaking, in secondary school? Musicians like John Cage advocate a less prescriptive type of musical notation, ensuring that each performance of a piece branches into multiple results: indeterminacy. In this research, the pedagogical virtues of this repertoire are analyzed through a cooperative composition process whose main objectives are: 1) to analyze the artistic results based on their stylistic adequacy; 2) verify the incentive for student participation and motivation through play and teamwork; and 3) contrast the conceptual assimilation from a methodological approach based on experimentation. The methodological design responds to an action-based research through a mixed data collection. During the Initial Phase, the needs of the study sample are analyzed (a group of 9 students from 4th grade). During the Process Phase, implementation is planned and observed. In the Final Phase, the artistic results are analyzed and the conceptual learning achieved is established. The creativity of the students emerges in the sound results and in the design of the graphic notations itself, obtaining idiomatic results. Instrumental practice fosters a relaxed and uninhibited environment, interest in the repertoire, participation and conceptual learning. The results confirm the validity of indeterminacy as an effective and inclusive alternative for musical composition with secondary school students.

Keywords: music education, musical composition, music teachers, music activities.

¿Es posible "componer" música jugando?

¿Es posible "componer" música, en sentido estricto, en el aula de secundaria? El planteamiento tradicional del término composición -como creación musical fijada en una partitura y que se mantiene inalterada en sucesivas interpretaciones- dio paso a concepciones más aperturistas a mediados del siglo XX. Uno de los primeros hitos surgió a finales de los años 40 mediante un sistema de toma de decisiones basado en el azar: la denominada *música aleatoria*. Compositores como John Cage (1912-1992) establecieron unas "reglas del juego", siendo los/las intérpretes quienes configurasen la partitura empleando diversos elementos de sorteo (Costa, 2017). Como consecuencia, el concepto de obra musical tradicional se expande hacia un número amplio -si bien limitado- de combinaciones y resultados posibles. El siguiente eslabón en este creciente aperturismo tuvo lugar una década más tarde con la llegada de la *indeterminación*. En este caso, Cage proclamó una auténtica emancipación del músico/a intérprete en aras de equipararlo al rol de creador/a. Para ello, no obstante, sería indispensable establecer un tipo de escritura musical alternativa a la tradicional partitura y que sirviese como "estímulo visual para el intérprete" (García-Fernández, 2018, p.1770), las denominadas *notaciones gráficas*. En palabras de Buj-Corral (2014, p.279), "la partitura deja de ser una estructura cerrada y unívoca para convertirse en una proposición abierta", aproximando el rol tradicional del compositor al del oyente (Costa, 2017) y auspiciando "posibilidades ilimitadas" (Bernstein, 2014, p.557) a la hora de interpretar sus significados. A través de la representación de una plétora de recursos visuales y simbólicos -diseños geométricos, fotografías, textos, números, elementos de la notación tradicional o incluso objetos tridimensionales (Weekes, 2016)- los compositores/as pudieron alcanzar soluciones imaginativas a las nuevas necesidades expresivas del siglo XX.

La concepción morfológica de la notación gráfica asume una aproximación más inclusiva al propio arte de creación musical, derogando la brecha existente entre músicos profesionales y amateurs (Buj-Corral, 2014; García-Fernández, 2018). En este sentido, los beneficios inherentes a su incorporación durante el proceso de aprendizaje musical han sido abordados por estudios previos (Barrett, 2001; Weekes, 2016) en relación con las capacidades de representación simbólica y el desarrollo cognitivo del individuo. En esta investigación analizaremos las virtudes pedagógicas de la composición musical a través del recurso a la indeterminación, la aleatoriedad y la notación gráfica. Dicha exploración, acometida en el aula de educación secundaria, se orienta según los siguientes objetivos: 1) analizar los resultados sonoros y gráficos en función de su adecuación estilística; 2) constatar el incentivo en la participación y motivación discente mediante el juego y el trabajo en equipo; y 3) contrastar la asimilación conceptual desde un aproximamiento metodológico basado en la experimentación.

Método

El diseño metodológico del estudio responde a los principios y procesos de la investigación-acción: el reconocimiento de las necesidades del grupo de estudio, el diseño de un plan de mejora, su observación y evaluación y, finalmente, la reflexión y adopción de medidas para futuras reformulaciones (Kemmis y McTaggart, 1987).

Muestra

Esta investigación tiene lugar en un instituto de educación secundaria (IES) de la Comunidad Autónoma de Galicia (España) de titularidad pública. La muestra de participantes consiste en un grupo de 9 alumnos/as de 4º de la ESO entre los 15 y los 18 años. La pertinencia de la propuesta queda justificada según los bloques de contenidos curriculares B1.2. "interpretación de piezas vocales e instrumentales aprendidas de oído y/o mediante la lectura de partituras con diversos tipos de notación", B1.5. "utilización de técnicas, recursos y procedimientos compositivos en la improvisación, en la elaboración de arreglos y en la creación de piezas musicales" y B2.1. "audición, reconocimiento, análisis y comparación de músicas de diferentes géneros, estilos y culturas" (*Decreto 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia*, pp.26607-26608). El proceso de investigación queda auspiciado por el beneplácito del equipo directivo del centro y las autorizaciones de las familias del alumnado menor de edad, junto con la firma del consentimiento informado de las tomas de imagen y sonido.

Materiales

Como punto de partida, se establece un diagnóstico acerca de las necesidades educativas del grupo. Se triangulan las percepciones del profesor titular durante el curso (observación participante) con la realización de tres cuestionarios. En cuanto a los intereses y preferencias en el aprendizaje del estudiantado, se traducen y adaptan los formularios implementados por Pendergast y Robinson (2020) y Stavrou y Papageorgi (2020) de tipo Likert. Respecto al autoconcepto de creatividad y vanguardias se implementa un tercer cuestionario de elaboración propia con preguntas abiertas.

Durante el proceso creativo en el aula se lleva a cabo un proceso de observación participante sistemático junto con el apoyo del posterior visionado en vídeo. El análisis de las notaciones gráficas se desarrolla según las categorías aplicadas en Barrett (2001) y Viig (2019), a efectos de discernir el tipo de estrategias y decisiones acometidas por el alumnado. Asimismo, se efectúa una transcripción sistemática de los resultados sonoros producidos en el aula según marcas temporales de 30 segundos, focalizándose en los siguientes aspectos: tipología de

respuestas musicales, inventiva de las estrategias de exploración sonora, elección de recursos sonoros y gestualidad.

Por último, se contrasta el grado de asimilación conceptual mediante un cuestionario final ad hoc acerca de las principales coordenadas conceptuales y estéticas de la música aleatoria y de la indeterminación. Su diseño combina preguntas cerradas (verdadero/falso) y de respuesta múltiple.

Procedimiento

A continuación, se describe el proceso de investigación esquematizado en la Figura 1. Durante la *Fase Inicial*, se diagnostican aquellas necesidades específicas del grupo de estudio. Para ello, se contrasta el parecer del profesor titular con las sensaciones e intereses del grupo de estudiantes, a través de la realización de los tres cuestionarios mencionados.

Figura 1

Diseño de investigación

Una vez conocidos los requerimientos y preferencias motivacionales del grupo, se acomete la planificación per se de la propuesta (*Fase Procesual*): un diseño didáctico de composición musical fundamentado en el recurso a metodologías activas y cooperativas, como incentivo hacia el espíritu creativo del alumno/a. Se contemplan los siguientes momentos:

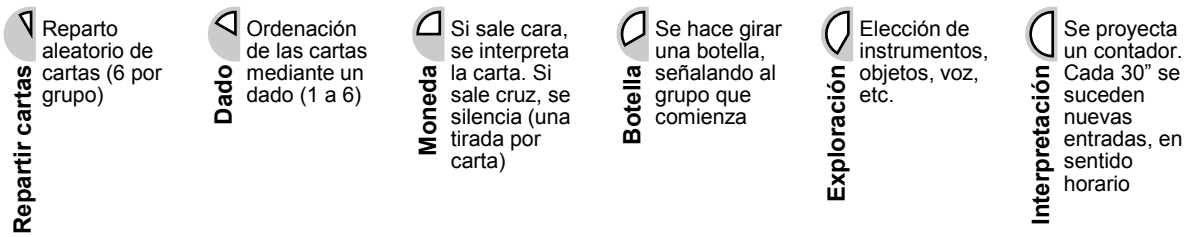
1. Contextualización de la propuesta. Como punto de partida, el alumnado es introducido en las innovadoras implicaciones estético-conceptuales de la aleatoriedad y la indeterminación, mostrando asimismo diversas técnicas de notación gráfica mediante recursos audiovisuales.
2. Diseño de la notación. A continuación, se aborda la elaboración de las partituras gráficas con un formato de cartas. Dicha decisión viene propiciada por el símil del pedagogo e impulsor de la creación musical en el aula John Paynter (1999, p.160):

"una composición indeterminada se parece un poco a un juego de cartas", en el sentido de que si bien disponemos de una serie de elementos fijos (naipes), su orden dependerá de las elecciones y habilidades de los jugadores/as (intérpretes), otorgando resultados diversos según cada partida (interpretación de la pieza). Cada carta posee una duración musical de 30", siguiendo planteamientos creativos existentes en piezas como *Tarot de Marseille* de Bröndum (2018).

3. Interpretación musical de las cartas. Como si de un juego de azar se tratase, cada alumno/a ha de seguir unas pautas regladas de acción (sintetizadas en la Figura 2). Por parejas o tríos de intérpretes situados en círculo, cada grupo determina su propia partitura (orden de las cartas, silencios y evolución textural), a partir de sucesivas tiradas de dados, monedas y el giro de una botella, respectivamente. Tras esto, se propicia una exploración de las posibilidades sonoras disponibles en el aula -instrumentos musicales, objetos, el uso del propio cuerpo de los intérpretes, etc.- buscando aquellos sonidos que mejor se adecúen a los propósitos notacionales. Finalmente, se inician las interpretaciones, sincronizando las sucesivas entradas y salidas de los grupos de intérpretes con un contador.

Figura 2

Diseño de la propuesta práctica: "reglas del juego" durante la interpretación



Con la finalidad de determinar el cumplimiento de los objetivos de investigación, se triangula la observación participante y en vídeo durante este proceso junto con los análisis llevados a cabo durante la *Fase Final*. En esta última etapa, se determinan los índices de aprendizaje conceptual en el corto plazo mediante el cuestionario final y se produce el análisis de notaciones e interpretaciones musicales en relación con su grado de adecuación estilística.

Resultados

Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje previo

El proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo de estudio advierte una realidad educativa en la que prevalecen las dinámicas de corte reproductivo, mayoritariamente. La impartición de contenidos teóricos a través de clases expositivas se combina con la interpretación de partituras preexistentes o de arreglos mediante la flauta dulce. No obstante, un sector del estudiantado decide motu propio no participar durante las sesiones de flauta, ejemplo claro de desmotivación con el tipo de repertorio trabajado y/o con el instrumento en sí. En cuanto al rendimiento académico, las pruebas puramente teórico-conceptuales reflejan un nivel bajo-intermedio y niveles de atención oscilantes, según el tipo de contenido abordado.

Los datos recabados a través de las adaptaciones de los cuestionarios (Pendergast y Robinson, 2020; Stavrou y Papageorgi, 2020) ilustran, por otra parte, aquellas preferencias metodológicas deseables por el alumnado, a efectos de propiciar alternativas didácticas de mejora. En primer lugar, con relación a la autonomía en el aprendizaje instrumental, un 66.67% del grupo agradece la función del profesor al respecto, si bien en ocasiones quisieran ser ellos/as mismos/as quienes afrontasen las dificultades por su cuenta. Los resultados en base a los 4 valores de la escala Likert adaptada de Pendergast y Robinson (2020) -1 “Nada interesado”, 2 “No muy interesado”, 3 “Me interesa un poco” y 4 “Muy interesado”- sitúan al “aprender sobre historia y teoría musical” y al “tocar en una banda, coro u orquesta” como los ítems menos atractivos (medias de 1.5 y 1.6 sobre 4, respectivamente). Al contrario, los contenidos más deseables son el “tocar en grupos de música pop” (3), “escribir o grabar música con ordenador” (3) y “crear/componer música” (2.9). Por tanto, estos datos demuestran un interés tácito por la composición musical, al menos en comparativa con el resto de ítems del cuestionario.

La escala Likert en 5 valores del cuestionario adaptado de Stavrou y Papageorgi (2020) ofrece un interesante contrapunto, situando a los contenidos en función de la frecuencia con la que el alumnado pretende que sean impartidos (1 “Nunca”, 2 “Casi nunca”, 3 “A veces”, 4 “A menudo” y 5 “Siempre o casi siempre”). Entre las propuestas más denostadas encontramos nuevamente a la Historia (media de 1.33 sobre 5), seguida de la interpretación con flauta, la rítmica o la escucha de música clásica (1.47 cada una). La otra cara de la moneda lo representa el “hacer tus propias composiciones o creaciones musicales”, situado a la cabeza de los resultados más favorables (2.4). Llama la atención, por tanto, la coincidencia de la composición musical como contenido situado entre los más atrayentes en ambos cuestionarios.

El alumnado conceptualiza el término creatividad en términos de cualidad positiva y deseable en la vida de un individuo, relacionándolo con la innovación (33.33%), la imaginación

(33.33%), la creación (33.33%) y la originalidad (22.22%). Por otra parte, las definiciones de "vanguardia" brindadas por los estudiantes vinculan su uso a la innovación artística (33.33%), el avance en las ideas (11.11%) y su carácter rupturista (11.11%). Sitúan su uso en los campos literario (33.33%) y pictórico (11.11%), mientras que un 55.56% desconoce el concepto.

Análisis de las producciones y del proceso creativo

El estudio de las imágenes empleadas por el alumnado proporciona una fuente rica y flexible hacia el reconocimiento de sus formas de representación simbólica (Weekes, 2016) y sus influencias socioculturales (Viig, 2019). Como primera aproximación, se realiza una categorización de las estrategias de representación (Barrett, 2001) empleadas por el grupo de estudio. Un 55.56% de las cartas incluyen *representaciones simbólicas* a través del recurso a líneas y puntos con una correspondencia sonora directa. En este aspecto, Weekes (2016) señala su carácter polisémico, pudiendo representar diversos componentes del sonido. Un 22.22% de las cartas contienen *representaciones exploratorias*, más ambiguas en la relación existente entre signos y sonidos, mediante garabatos o dibujos. Un pequeño grupo de grafías poseen una naturaleza *enactiva* (11.11%), reflejando acciones o gestos directos por medio del papel. Finalmente, un 11.11% de las cartas advierten *representaciones con simbología adoptada* de otros medios, en este caso del lenguaje escrito y el matemático. Se incluyen ejemplificaciones de cada categoría en la Figura 3.

Figura 3

Ejemplos de representación simbólica, exploratoria, enactiva y adopción simbólica (de izquierda a derecha, respectivamente)

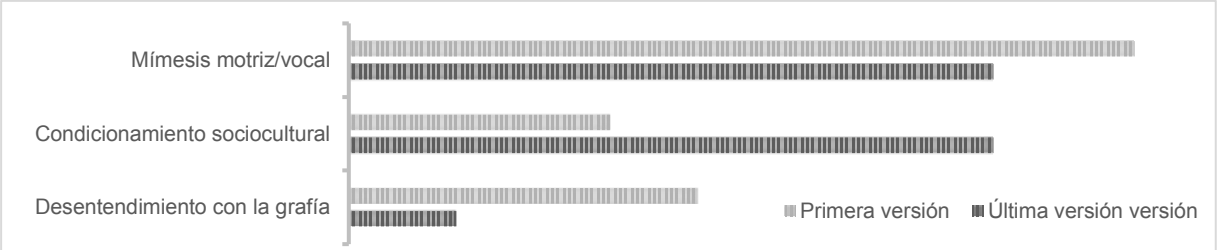
Respecto a la dimensión del color, son identificados tres principales usos o motivaciones en su aplicación: 1) función técnico-descriptiva: los colores denotan elementos concretos del sonido -la altura, la intensidad o el ritmo- a través de la inclusión de una leyenda explicativa; 2) función estética: el color se aplica respondiendo únicamente a propósitos pictóricos; y 3) uso arbitrario: la aplicación del color responde a una selección arbitraria en el momento de su

realización. Pero más allá de aspectos morfológicos, el análisis de las cartas reporta lecturas de índole motivacional o identitaria: la dejadez de unos/as en la aplicación del color, la concisión de otros/as con sus explicaciones y leyendas o el recurso al humor en un 22.22% de las cartas.

A continuación, se procede a describir la interpretación musical per se de las grafías, valorando la evolución desde la primera a la última versión. Con relación al grado de idoneidad estilística respecto al concepto de indeterminación planteado por Cage, se propone una gradación en tres niveles de adecuación (Figura 4). En un primer nivel, destacan aquellas interpretaciones basadas en una mímesis de la grafía a través del gesto motriz o vocal. Ejemplo de ello ha sido la realización de gestos lineales o de garabatos con las baquetas sobre los xilófonos, en clara imitación hacia estos tipos de símbolos. En un segundo escalafón, se sitúan aquellas interpretaciones condicionadas por el bagaje sociocultural del alumno/a, buscando más un ideal de “belleza” sonora que la imitación pura de la grafía. En este caso, no obstante, se consolidan resultados más complejos y pensados que en la primera categoría, en una búsqueda de recursos como la textura de melodía acompañada o la sincronización rítmica. Finalmente, se encuentran aquellos resultados sin relación aparente con las grafías y sin una implicación estética por parte de sus ejecutantes. Como muestra la Figura 4, la tendencia en este tipo de resultados desciende notablemente con el transcurso de los ensayos.

Figura 4

Evolución de la adecuación estilística de las interpretaciones



Durante el proceso creativo predominan el clima de diversión inherente al juego y la incertidumbre y tensión propias del azar. Los períodos de exploración sonora actúan como desahogo para los estudiantes: experimentan con las posibilidades de su voz y entorno, se alcanzan acuerdos en pequeño grupo y se autogestionan. Durante la ejecución, sin embargo, se producen desajustes en la sucesión de entradas, derivadas de una falta de concentración o de práctica instrumental. Pese a todo, existe una responsabilidad colectiva por seguir las “reglas del juego” (Figura 2), ejemplificada en el respeto por los silencios o en las dinámicas de ayudas

entre iguales durante las diversas versiones de la obra. Se alcanza una sensación colectiva de logro, como demuestran los ánimos y los aplausos finales tras cada interpretación.

Aprendizaje conceptual

Por último, se sintetizan los datos recabados en el cuestionario final, a efectos de validar la propuesta desde un punto de vista educativo como vehículo de aprendizaje conceptual. Se constata una comprensión de los procedimientos estéticos de la indeterminación y de la aleatoriedad en el corto plazo. El índice de respuestas positivas relativas al rol del compositor oscila entre el 77.78 y el 88.89%, mientras que las implicaciones conceptuales en el intérprete consolidan un 88.89%. Se confirma, por tanto, una asimilación positiva del aprendizaje teórico conceptual desde lo práctico y vivencial. El ejercicio completo asegura una media de 8.33 sobre 10, un incremento significativo en el rendimiento teórico con respecto a los datos de la evaluación inicial.

Discusión

Como estadio final en una investigación-acción, cíclica en su naturaleza, se acomete una reflexión en torno a la adecuación de la propuesta de mejora con relación a la situación previa de partida. Durante la toma de informaciones inicial de este estudio se constata un bloqueo actitudinal y/o emocional hacia la interpretación instrumental basada en repertorio preexistentes -música clásica, tradicional y/o popular- a través de la flauta. Asimismo, y según los cuestionarios iniciales, el grupo anhela un aprendizaje procedimental basado en la autonomía y en la creación/composición musical. La planificación de la propuesta de este estudio responde a dichos preceptos, en línea con los objetivos del curso y las disposiciones curriculares.

El análisis de los resultados artísticos en virtud de su adecuación estilística actúa como un marcador de logro respecto a la asimilación conceptual y procedimental de la tarea acometida. El recurso a diversas estrategias notacionales catalogadas en estudios previos (Barrett, 2001; Viig, 2019) resalta la heterogeneidad de enfoques y diseños. La aplicación del color resulta sintomática a la hora de advertir la capacidad artístico-creativa del alumno/a, así como su disposición actitudinal para con la tarea, destacando positivamente aquellos ejemplos en los que se añaden indicaciones textuales y leyendas explicativas “al estilo” de los compositores/as reales (Weekes, 2016). Sus interpretaciones instrumentales y vocales ratifican la naturaleza abierta y polisémica de la notación gráfica. Ejemplo de ello es el caso de la sucesión de líneas rectas en zigzag, pudiendo ser interpretables como contornos melódicos, pero para la mayoría de estos/as estudiantes comprendidas como gráficos de dinámicas (Weekes, 2016).

La gradación por niveles de adecuación estilística empleada (Figura 4) hace un especial hincapié en los conceptos de rigurosidad y disciplina exigidos al intérprete de música indeterminada por parte de Cage (Costa, 2017). En este sentido, los resultados catalogados como mímesis motriz o vocal demuestran un mayor índice de fidelidad con respecto a la notación que pretenden musicar. Por su parte, aquellos ejemplos con condicionamientos socioculturales previos del alumno/a adolecen de tal rigor, pero atestiguan un valor artístico y creativo intrínseco a una tarea de esta naturaleza. En cuanto a los resultados menos adecuados del tercer extracto -catalogados como de desentendimiento con la grafía- su número decrece conforme avanzan las interpretaciones. Por todo ello, consideramos unos índices de validez estética y creativa positivos, percibiéndose en ciertos momentos sonoridades connaturales a la indeterminación.

Un excesivo énfasis en metodologías magistrocéntricas y basadas en dinámicas de índole reproductiva contribuyen, en opinión de los investigadores/as de este texto, a una depresión en los niveles de participación e interés en el aula. Pese a las limitaciones inherentes de esta investigación -su tipo de muestra y la supeditación de sus resultados al contexto de estudio-, los datos obtenidos enfatizan dicha afirmación. La naturaleza cooperativa y lúdica de la propuesta incentiva tanto la participación -se superan los bloqueos a la hora de interpretar música- como el interés por el tipo de repertorio y estética escogidos. Se constatan los beneficios inherentes a la creación musical grupal -el diálogo, las dinámicas de ayuda mutua, el compromiso colectivo o la sensación de logro compartido-, actuando como un medio de desahogo emocional ante las dificultades derivadas de las limitaciones sanitarias propias del COVID-19. Como mejora de cara a futuras reformulaciones, se propone la posibilidad de realizar un concierto o actuación final ante público como incentivo a la concentración durante las interpretaciones.

La preeminencia metodológica en cuanto a la manipulación vivencial de la indeterminación y de la notación gráfica consolida, asimismo, aprendizaje. Pese al rechazo inicial a lo teórico, la historia o la escucha de música clásica, el alumnado indirectamente potencia dichos aspectos sin disminuir por ello su participación e interés. Por ello, quizá la problemática no radique tanto en los contenidos en sí, si no en el tipo de aproximación metodológica implementada hacia ese fin. Se concluye que existen medios alternativos, inclusivos y eficaces de enfocar los contenidos curriculares en el aula de secundaria, propiciando experiencias significativas, aprendizaje interiorizado y motivación. Sirva este ejemplo como muestra para el profesorado interesado en incorporar dinámicas de composición musical cooperativa en el aula.

Referencias

Barrett, M.S. (2001). Constructing a View of Children's Meaning-Making as Notators: A Case-Study of a Five-Year-Old's Descriptions and Explanations of Invented Notations. *Research Studies in Music Education, 16*(1), 33-45. https://doi.org/10.1177/1321103X010160010401

Bernstein, D.W. (2014). John Cage's Cartridge Music (1960): A Galaxy Reconfigured. *Contemporary Music Review, 33*(5-6), 556-569. https://doi.org/10.1080/07494467.2014.998419

Bröndum, L. (2018). Graphic Notation, Indeterminacy and Improvisation: Implementing Choice Within a Compositional Framework. *Open Cultural Studies, 2*(1), 639-653. https://doi.org/10.1515/culture-2018-0058

Buj-Corral, M. (2014). Partituras Gráficas Circulares: Entre Tiempo y Espacio. *Barcelona Investigación Arte Creación, 2*(3), 277-300. https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/brac/article/view/985

Costa, V.F. (2017). O lugar da performance na música indeterminada cageana. *Revista Música Hodie, 17*(1), 7-18. https://doi.org/10.5216/mh.v17i1.46422

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 29 de junio de 2015, núm. 120, pp. 25434-27073. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_es.html

García-Fernández, I.D. (2018). Estrategias para el análisis de la música visual: el caso de Llorenç Barber. En B. Lolo y A. Presas (eds.), *Musicología en el siglo XXI: nuevos retos, nuevos enfoques* (pp.1769-1785). Madrid: Sociedad Española de Musicología.

Kemmis, S. y Mctaggart, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal

Pendergast, S. y Robinson, N. R. (2020). Secondary students' preferences for various learning conditions and music courses: A comparison of school music, out-of-school music and non-music participants. *Journal of Research in Music Education, 68*(3), 264-285. https://doi.org/10.1177/0022429420931826

Stavrou, N.E. y Papageorgi, J. (2020). ‘Turn up the volume and listen to my voice’: Students’perceptions of Music in school. *Research Studies in Music Education*, 1-20. https://doi.org/10.1177/1321103X20929709

Viig, T. (2019). “There is a shark coming, then there is a du-du-du-du-du...: Mediating cultural tolos in a norwegian creative music-making Project. *British Journal of Music Education, 36*(2), 125-138. https://doi.org/10.1017/S026505171900007X

Weekes, T. (2016). Mastering musical meaning: images as interpretive resources in multimodal music texts. *Visual Communication, 15*(2), 221-250. https://doi.org/10.1177/1470357215622737

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊSDEPSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La edad como factor determinante en el uso de los videojuegos

Age as a determining factor in video games use

Gabriel Iglesias-Caride*, José Domínguez Alonso*, Rubén González-Rodríguez*

*Universidade de Vigo

Autor de correspondencia: Gabriel Iglesias Caride; gabriel.iglesias.caride@uvigo.es

Resumen

El mundo de los videojuegos ha recorrido un largo camino en su relativo escaso tiempo vital, pasando paulatinamente de ser un entretenimiento para unos pocos iniciados en el mundillo, a consolidarse como la opción de ocio mayoritaria en la sociedad actual. El objetivo del estudio está enfocado a conocer si la edad determina el uso de los videojuegos en la etapa adolescente. El trabajo se enmarca en el seno de una investigación cuantitativa de tipo descriptivo con una muestra de 708 estudiantes de educación secundaria y bachillerato, con edades entre los 12 y 18 años (M: 13.81; DT:1.25). Para la recolección de información, se utilizó un cuestionario ad hoc de variables personales, académicas y uso de videojuegos. Los resultados obtenidos según la percepción de los adolescentes muestran que un 29.13% responde que los videojuegos son su principal ocupación de su tiempo libre, y que dedican entre 1 y 6horas semanales a esta forma de ocio con mayor incidencia en los fines de semana. En referencia a la plataforma de juego preferida destacan el móvil o Tablet y las consolas conectadas a televisión. Finalmente, los videojuegos de mayor uso son *Fortnite*, *Among Us* y *FIFA*, con preferencia de los juegos online multijugadores. En conclusión, dada su tremenda popularidad y penetración en la vida social, es sin duda un fenómeno que requiere un enfoque desde muchos factores, y uno de ellos es, sin rastro de duda, la edad.

Palabras clave: adolescencia, videojuegos, edad, metodología cuantitativa.

Abstract

Video game industry has experienced a great boost since its beginnings, starting as an outsider way of having fun, until becoming what it is today: the most mainstream entertainment industry of our society. The aim of this study is to get to know whether or not age determines in any aspect the way teenagers use videogames in their spare time. The current paper is framed within a much larger quantitative descriptive research with a sample of 708 secondary and senior high school galician students, with ages between 12 and 18 years old (M: 13,81; TD: 1,25). In order to gather the needed data, an ad hoc questionnaire was elaborated, containing items about personal information, academic performance and video game use. The obtained results show that almost 3 out of 10 teenagers consider video games their first leisure time choice, the participants spent between 1 and 6 hours per week playing video games, with a little more time spent on weekends. Talking about the preferred platform to enjoy this ludic option, the first choice were mobile phones -or Tablets- and TV connected consoles. Fortnite, Among Us and FIFA are the game titles which emerged the most within all the gathered data, and the massive multiplayer games were the most chosen by the sample. In conclusion, given its tremendous popularity and daily life penetration, video games are without any trace of doubt a phenomenon that must be studied from various points of view, being the age of their users, one of them.

Keywords: adolescence, video games, age, quantitative methodology.

El mundo del videojuego ha experimentado un crecimiento lento pero constante desde sus inicios, llegando a ser hoy en día un gigante, tal y como reflejan los datos recogidos por la Asociación Española de Videojuegos (2019): en 2019, la industria del videojuego facturó en el Estado español 1.479 millones de euros, más que las industrias de TV y música grabada juntas, y aglutina a 15 millones de jugadores, que dedican una media de 6.7 horas a la semana al uso de videojuegos. Según la misma asociación, del total de esos 15 millones de jugadores, un 8% está ubicado en la franja etaria de entre 11 y 14 años, y un 24%, entre los 15 y los 24 años. Asimismo, la plataforma favorita para jugar entre los 11 y 14 años es la consola conectada a televisión, mientras que, para la siguiente, el primer puesto corresponde al teléfono móvil o Tablet. Pero ¿qué es un videojuego? Ante la existencia de diferencias conceptuales, se toma la sencilla a la par que directa definición de Esposito (2005, p. 3): "*un videojuego es un juego al que jugamos gracias a un aparato audiovisual y que puede estar basado en una historia"*. A efectos de clasificación de los mismos, se recurre a la clasificación propuesta por Fritts (n.d.): acción, aventura, acción-aventura, juegos de rol, simuladores, estrategia, casuales, y juegos online multijugadores.

En general, el cuerpo de conocimiento científico sobre los videojuegos concluye con cierto consenso que el uso de este divertimento se asocia frecuentemente con consecuencias de índole más bien negativa. Así, Männikkö, Mendes et al. (2014) y Campit (2015) exponen la existencia de una correlación negativa entre el uso de videojuegos y las habilidades sociales. Por su parte, You, Kim et al. (2014) concluyen que el uso de videojuegos violentos promueve una reducción de comportamientos prosociales, al reducir tanto la empatía como la regulación comportamental. Asimismo, mayoritariamente se ha asociado su uso a un rendimiento académico más bajo (Anand, 2007**;** Burgess, Stermer et al. 2012; Hastings, Karas et al. 2009; Jackson, Von Eye et al. 2011; Jaruratanasirikul, Wongwaitaweewong et al. 2009), y se infiere que el uso de este divertimento disminuye la autoestima personal y social en los individuos (Dill y Dill, 1998; Jackson, Von Eye et al. 2011; Witt, Massman et al. 2011).

El propósito del presente estudio no es sino conocer si la edad influye en el uso que la población adolescente realiza de los videojuegos.

En consecuencia, se establecen como hipótesis de investigación: H_{i1}: el uso de videojuegos crecerá conforme avance la edad de la muestra; H_{i2}: los dos primeros grupos etarios

(12 y 13 años y 14 y 15 años) mostrarán preferencia por consolas conectadas a TV, mientras que el grupo más mayor (16 y más años) preferirá teléfonos móviles o Tablets.

Método

Este trabajo se integra dentro de una investigación de carácter cuantitativo de tipo descriptivo, de tipo ex post facto: el objeto a estudiar es el uso de videojuegos en el ámbito natural, sin ningún tipo de manipulación experimental.

Participantes

La muestra compuesta por un total de 708 adolescentes (51.3% mujeres, 48.7% hombres) que acudían a institutos de la comunidad autónoma de Galicia, de entre los 12 y los 18 años de edad (M = 13.92; SD = 1.71); el 30.1% cursaba 1º de ESO, el 24%, 2º de ESO, el 8.3%, 3º de ESO, el 24.2%, 4º de ESO, el 3.5%, 1º de bachillerato, y el 9.9% restante, 2º de bachillerato.

Materiales

La investigación se apoya en un autoinforme para recoger los datos. El instrumento utilizado para ello estuvo constituido por un cuestionario creado ad hoc con ítems de tres tipos: sociodemográficos, académicos y relacionados con el uso de videojuegos.

Procedimiento

A los participantes se les explicó que la investigación estudiaba el mundo de los videojuegos desde la perspectiva de la población adolescente, para lo cual se les pedía responder a un breve cuestionario. A parte de asegurarse su anonimato, previa a la recogida de datos se les envió a sus padres un formulario de consentimiento informado, con lo que la participación en el estudio se producía tras el visto bueno tanto de los progenitores como de los adolescentes. Entre los meses de septiembre y diciembre de 2020 se procedió a la realización del trabajo de campo mediante dos formas:

- La primera consistió en la puesta en contacto con todos los centros de educación secundaria de Galicia; como la tasa de respuesta fue del 0%, se recurrió a contactos privados (profesores, orientadores) para involucrar a los centros.
- La segunda forma consistió en la creación de una encuesta online aprovechando las potencialidades que ofrece Google Forms.

Los datos recogidos mediante el cuestionario de Google Forms se realizaron a través de internet, sin la presencia del investigador; por su parte, los datos recogidos en centros se hicieron en horario de clases, con la presencia tanto del investigador principal como de un profesor del centro

educativo; en este segundo caso, la sencillez de ítems del cuestionario no hizo necesario ningún tipo de clarificación por parte del investigador.

Resultados

En lo tocante a si los videojuegos son o no el divertimento principal de la muestra (tabla 1), disgregando estos resultados por edades, puede apreciarse como es dentro de la franja de 14 y 15años donde más jóvenes han respondido que los videojuegos son su principal ocupación de su tiempo libre (35.5%), seguida de la de 12 y 13 años (29.1%), y 16 y más años (22.8%).

Tabla 1.

Actividad de ocio principal / Edad

Actividad de ocio principal	Videojuegos	Otras actividades
12 - 13 años	29.1%	70.9%
14 - 15 años	35.5%	64.5%
16 y más años	22.8%	77.2%
Total	*31.4%*	*68.6%*

En lo referente a los años de juego (tabla 2), para el grupo de 12 y 13 años, la primera categoría en aparecer en el recuento es la de entre cuatro y seis años (38.1%), seguida de entre uno y tres años (25.4%) y entre siete y nueve años (22.8%), cerrando la clasificación 0 años (11.6%), y más de nueve años (2.1%). Para 14 y 15 años, la primera categoría en emerger es de nuevo entre cuatro y seis años (30.8%), seguida de entre siete y nueve años (24.5%), uno y tres años (17.8%), cero años de juego (15.9%), y más de nueve años (11.0%). En el último rango de edad, 16 y más años, las puntuaciones están más concentradas en las categorías más extremas; de este modo, la primera es cero años de juego (29.4%), seguida de más de nueve años (25.7%). Después aparecen entre cuatro y seis años (18.4%), entre siete y nueve años (17.6%), y entre uno y tres años (8.8%).

Tabla 2.

Años de juego / Edad

Años de juego	0 años	1-3 años	4-6 años	7-9 años	> 9 años
12 - 13 años	11.6%	25.4%	38.1%	22.8%	2.1%
14 - 15 años	15.9%	17.8%	30.8%	24.5%	11%
16 y más años	29.4%	8.8%	18.4%	17.6%	25.7%
Total	*17.4%*	*18.1%*	*30.4%*	*22.7%*	*11.4%*

Poniendo el foco en el número de horas semanales que la muestra dedica a esta forma de ocio (tabla 3), dentro de 12 y 13 años, aparecen tres categorías que aglutinan un número importante de participantes: entre una y tres horas de juego (33.3%), cero horas de juego (22.8%), y más de nueve horas de juego (22.2%). Por detrás, aparecen entre cuatro y seis horas (11.6%), y entre siete y nueve horas (10.1%). Para los participantes de entre 14 y 15 años, los resultados presentan unas variaciones más bien pequeñas; en primer lugar, aparece la categoría de entre una y tres horas de juego (27.7%), seguida por cero horas de juego (24.8%), y más de nueve horas (21.4%). Las dos categorías restantes son entre cuatro y seis horas (17.8%), y entre siete y nueve horas (8.4%). Por último, para el grupo etario que cuenta con 16 o más años, cambia algo más: la primera categoría es la de cero horas de juego (32.4%), seguida de entre una y tres horas (29.4%), y más de nueve horas (21.0%). A continuación, aparecen entre cuatro y seis horas (15.4%), y entre siete y nueve horas (8.5%).

Tabla 3.

Horas de juego semanales / Edad

Horas de juego semanales	0 horas	1-3 horas	4-6 horas	6-9 horas	> 9 horas
12 - 13 años	22.8%	33.3%	11.6%	10.1%	22.2%
14 - 15 años	24.8%	27.7%	17.8%	8.4%	21.4%
16 y más años	32.4%	28.7%	14%	6.6%	18.4%
Total	*25.7%*	*29.4%*	*15.4%*	*8.5%*	*21%*

Centrándonos en analizar el número de horas que la población encuestada emplea jugando a este divertimento audiovisual los fines de semana (tabla 4), para el grupo de 12 y 13 años, la primera categoría es la de entre una y tres horas de juego (37.6%), seguida de entre cuatro y seis horas (21.7%), y más de nueve horas (16.4%). Luego se encuentran cero horas (12.7%), y entre siete y nueve horas de juego (11.6%). Para el grupo de entre 14 y 15 años, se mantiene el mismo patrón: primero aparece la categoría de entre una y tres horas (28.7%), seguido de entre cuatro y seis horas (26.1%), y más de nueve horas (20.9%), cerrando la clasificación cero horas de juego (17.8%), y entre siete y nueve horas (6.5%). En lo tocante al grupo de 16 años y más edad, aparecen dos categorías por encima de las demás: entre una y tres horas (34.6%), y cero horas de juego (30.9%); el resto son más de nueve horas (14.0%), entre cuatro y seis horas (13.2%), y entre siete y nueve horas de juego (7.4%).

Tabla 4.

Horas de juego fin de semana / Edad

Horas de juego fin de semana	0 horas	1-3 horas	4-6 horas	6-9 horas	> 9 horas
12 - 13 años	12.7%	37.6%	21.7%	11.6%	16.4%
14 - 15 años	17.8%	28.7%	26.1%	6.5%	20.9%
16 y más años	30.9%	34.6%	13.2%	7.4%	14%
Total	*18.9%*	*32.2%*	*22.5%*	*8.1%*	*18.4%*

Al hablar de la plataforma preferida en función de la edad (tabla 5), aparecen unos resultados moderadamente similares para los diferentes grupos. Para 12 y 13 años, destacan dos categorías sobre el resto, como son móvil o Tablet (36.0%), y consola conectada a TV (30.7%). Les siguen ordenador (11.6%), y consola portátil (10.6%); por su parte, uno de cada diez participantes de este grupo asegura no jugar nunca a videojuegos (11.1%). Para 14 y 15 años, la categoría móvil o Tablet sigue siendo la preferida (30.3%), seguida por consola conectada a la TV (29.8%), ordenador (20.1%), y consola portátil (3.9%). Más de cada uno de cada diez participantes pertenecientes a este grupo refiere no utilizar este tipo de divertimento (15.9%).Por su parte, el grupo de 16 y más años prefiere utilizar primero el móvil o Tablet (27.9%), y en segundo lugar, casi tanto el ordenador (19.9%), como la consola conectada a la TV (19.1%);

luego aparece la consola portátil (2.9%). Tres de cada diez exponen no jugar a videojuegos (30.1%).

Tabla 5.

Plataforma / Edad

Plataforma	Consola conectada a TV	Consola portátil	Ordenador	Móvil o Tablet	No juega nunca
12 - 13 años	30.7%	10.6%	11.6%	36%	11.1%
14 - 15 años	29.8%	3.9%	20.1%	30.3%	15.9%
16 y más años	19.1%	2.9%	19.9%	27.9%	30.1%
Total	*28%*	*5.5%*	*17.8%*	*31.4%*	*17.4%*

Al centrarnos en el título de videojuego más utilizado durante el último mes (tabla 6), emergen grandes diferencias entre las tres franjas etarias: el grupo de 12 y 13 años juega más a *Fortnite* (25.4%), seguido de *Among Us* (12.2%), y FIFA (1.1%); por su parte, en la siguiente franja, -14 y 15 años-, *Among Us* es el videojuego con quienes más adeptos cuenta (17.2%), seguido de *Fortnite* (14.9%), y FIFA (5.2%); el grupo más adulto -de 16 y más edad- mantiene a *Among Us* como favorito (15.4%), seguido de FIFA (9.6%), cerrando *Fortnite* con una representación casi simbólica (0.7%). En cuanto a las personas que no juegan a ningún juego, en la primera franja son el 11.1%, en la segunda un 15.9%, y en la última, 30.1%. Asimismo, la categoría *más de un juego simultáneamente* cuenta con una tendencia diametralmente opuesta: en la primera franja, 50.3%, en la segunda, 46.7%, y en la tercera, 44.1%.

Tabla 6.

Videojuego más jugado / Edad

Videojuego más jugado	*Among Us*	*Fortnite*	*FIFA*	Más de un juego simultáneamente	Ninguno
12 - 13 años	12.2%	25.4%	1.1%	50.3%	11.1%
14 - 15 años	17.2%	14.9%	5.2%	46.7%	15.9%
16 y más años	15.4%	0.7%	9.6%	44.1%	30.1%
Total	*15.5%*	*15%*	*4.9%*	*47.2%*	*17.4%*

Para concluir, observamos que, para el tipo de videojuego utilizado (tabla 7), se observa que el género preferido por la muestra es el de juegos online multijugadores, que aparece en cabeza en las tres cohortes etarias: para 12 y 13 años aglutina un total de 51.9% de la muestra, para 14 y 15, 41.3%, y para 16 y más, 30.1%. En el caso de los géneros menos preferidos ocurre algo similar: Rol, estrategia y juegos casuales ocupan el "farolillo rojo" en las tres franjas, con un total de 5.8%, 2.9% y 5.1% respectivamente. Acción y aventura son los segundos preferidos para el primer y segundo grupo etario (14.8% y 19.8%), mientras que, para el grupo de mayores, simuladores ocupa ese puesto (16.2%).

Tabla 7.

Tipo de videojuego / Edad

Tipo de videojuego	Acción – aventura	Rol – Estrategia – Casual	Simuladores	Multijugadores online	No juega
12 - 13 años	14.8%	5.8%	10.1%	51.9%	11.1%
14 - 15 años	19.8%	2.9%	10.4%	41.3%	15.9%
16 y más años	10.3%	5.1%	16.2%	30.1%	30.1%
Total	*16.7%*	*4.1%*	*11.4%*	*41.9%*	*17.4%*

Discusión

El objetivo primigenio de este artículo no es otro que conocer la influencia de la edad en el uso que hace la población adolescente de los videojuegos. A nivel general, lo primero que

refrendan los datos es que la industria del videojuego goza de buena salud entre la población adolescente.

En lo referente a la primera hipótesis, podemos observar que no se cumple: el grupo etario más mayor es el que menos uso de videojuegos refiere, a excepción de la variable "años de juego", en donde sí se muestran como los que más años de historia tienen con los videojuegos, aunque esta categoría no puede tomarse como explicativa para este análisis concreto. Este grupo refiere que los videojuegos son su actividad principal del tiempo libre en menor proporción, y son también quienes menos horas les dedican tanto durante la semana como durante el fin de semana. Estos datos parecen contradecir a los hallazgos de la Asociación Española del Videojuego (2019), aunque van en línea con otros trabajos tanto a nivel estatal (Ameneiros y Ricoy, 2015; Ricoy y Ameneiros, 2016) como de fuera del propio Estado (Brooks, Chester et al., 2016). En estos estudios, los autores encuentran que el uso de videojuegos es menor conforme se acerca la última etapa de la adolescencia en comparación con edades previas.

Estos resultados podrían ser debidos a que a partir de esta edad es cuando los jóvenes comienzan a ser más autónomos de sus padres para elegir su propio ocio, y comienzan a tener contacto social con sus pares de otro modo (saliendo a ocio nocturno, comenzando relaciones de pareja más complejas y demandantes de tiempo que las de la niñez, etc), teniendo así menos tiempo para dedicar a estos juegos, a los que también podrían ver como más infantiles. El grupo conformado por adolescentes de entre 14 y 15 años refiere que los videojuegos son su actividad principal del tiempo de ocio, pero es el grupo más joven quien destina más horas a este pasatiempo, sobre todo durante la semana lectiva, habiendo muy poca diferencia el fin de semana. La explicación a esta "falta de tiempo" dedicada al supuesto "pasatiempo favorito" puede seguir la misma lógica que lo expuesto previamente: a pesar de que jugar a videojuegos puede resultar atractivo, estos jóvenes tienen que dedicar más tiempo a su nueva e incipiente vida social.

Hablando de la segunda hipótesis planteada, podemos afirmar que se cumple parcialmente: el móvil o Tablet es la plataforma preferida por la muestra por antonomasia en los tres grupos etarios, en importancia descendente. Aun así, en los dos primeros grupos etarios, el uso de consolas conectadas a televisión presenta valores muy cercanos a dicho dispositivo, algo que no se mantiene en el grupo etario más mayor. Estos datos contradicen ligeramente a los aportados por la Asociación Española de Videojuegos (2019), en donde se observa que la consola conectada a televisión es la primera elección para los adolescentes de entre 11 y 14 años de edad.

Sin embargo, los datos acerca del uso de consolas conectadas a televisión siguen la misma línea que los obtenidos por la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (2009), en donde se observa una tendencia descendente en el uso de las mismas conforme avanza la edad de los adolescentes.

Es posible que esta tendencia sea así debida a la gran presencia de la telefonía móvil dentro de la población adolescente, quienes cada vez desde más jóvenes comienzan a poseer estos dispositivos. Por otra parte, hoy en día estos móviles son excelentes plataformas multimedia, ya no solo aparatos emisores y receptores de mensajes y llamadas, lo que los hace perfectos para jugar a videojuegos.

En definitiva, parece que conforme avanza la edad en la adolescencia, el uso de videojuegos pierde peso posiblemente en aras de los nuevos roles sociales a los que comienzan a hacer frente los adolescentes. Por otra parte, el hecho de que cada vez más jóvenes tengan teléfono móvil desde una edad cada vez más temprana, parece sesgar la plataforma a través de la cual juega a videojuegos esta cohorte etaria. El mundo de los videojuegos parece estar presente en la vida diaria de muchos adolescentes, por lo que parece conveniente aumentar el cuerpo de conocimiento sobre el mismo, y conocer el modo en que la población adolescente se relaciona con este mundo es, sin duda, el primer paso.

Referencias

Ameneiros, A., y Ricoy, M. C. (2015). Los videojuegos en la adolescencia: prácticas y polémicas asociadas. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, Extr.*(13), A13-119.

Anand, V. (2007). A study of time management: The correlation between video game usage and academic performance markers. *Cyber Psychology & Behavior, 10*(4), 552-559.

Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento. (2009). Usos y hábitos de los videojugadores españoles. Recuperado de http://www.aevi.org.es/pdf/PPThabitos122009.pdf

Asociación Española de Videojuegos (2019). http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2020/04/AEVI-ANUARIO-2019.pdf

Brooks, F. M., Chester, K. L., Smeeton, N. C., y Spencer, N. H. (2016). Video gaming in adolescence: factors associated with leisure time use. *Journal of Youth Studies, 19*(1), 36-54.

Burgess, S. R., Stermer, S. P., y Burgess, M. C. (2012). Video game playing and academic performance in college students. *College Student Journal*, *46*(2), 376-388.

Campit, J. B. (2015). Differences on the Level of Social Skills between Freshman Computer Gamers and Non-Gamers. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 3*(1), 65-72.

Dill, K. E., y Dill, J. C. (1998). Video game violence: A review of the empirical literature. *Aggression and violent behavior, 3*(4), 407-428.

Esposito, N. (2005). *A Short and Simple Definition of What a Video Game Is*. Proceedings of DiGRA 2005. Conference: Changing Views - Worlds in Play, Vancouver, British Columbia, Canada.

Fritts, J. (n.d.). *Computer& Video Game Genres*. http://cs.slu.edu/~fritts/csci142/schedule/csci142_game_genres.pdf

Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A., y Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: relations with school performance and behavior. *Issues in mental health nursing, 30*(10), 638-649.

Jackson, L. A., Von Eye, A., Fitzgerald, H. E., Witt, E. A., y Zhao, Y. (2011). Internet use, video game playing and cellphone use as predictors of children's body mass index (BMI), bodyweight, academic performance, and social and overall self-esteem. *Computers in Human Behavior, 27*(1), 599-604.

Jaruratanasirikul, S., Wongwaitaweewong, K., y Sangsupawanich, P. (2009). Electronic gameplay and school performance of adolescents in southern Thailand. *Cyber Psychology & Behavior, 12*(5), 509-512.

Männikkö, N., Mendes, L., Barbosa, F., y Reis, L. P. (2014). Health determinants related to digital gameplaying: A systematic review. *Journal of Health Science, 4*(3), 53-63.

Ricoy, C., y Ameneiros, A. (2016). Preferencias, dedicación y problemáticas generadas por los videojuegos: Una perspectiva de género/Preferences, dedication and problematics generated by video games: A gender perspective. *Revista Complutense de Educación, 27*(3), 1291-1308.

Witt, E. A., Massman, A. J., y Jackson, L. A. (2011). Trends in youth's video game playing, over all computer use, and communication technology use: The impact of self-esteem and the Big Five personality factors. *Computers in Human Behavior, 27*(2), 763-769.

You, S., Kim, E., y No, U. (2014). Impact of violent video games on the social behaviors of adolescents: The mediating role of emotional competence. *School psychology international, 36*(1), 94-111.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Análisis preliminar del uso de competencias críticas y creativas para el aprendizaje en una muestra de alumnado de universidades públicas y privadas españolas

Preliminary analysis of the use of critical and creative competences for learning in a sample of students from Spanish public and private universities.

Themys de C. M. de Carvalho (https://orcid.org/0000-0002-7483-7722) *, Carlos Saiz (https://orcid.org/0000-0002-5243-958X) **

*Universidade do Minho, **Universidad de Salamanca

Resumen

En un contexto universitario en el que cada vez es más relevante que el alumnado esté preparado para los retos de una sociedad compleja, global y cambiante, resulta necesario que a lo largo de sus años de estancia en la universidad dicho alumnado trascienda las metodologías de estudio tradicionales y aborde el aprendizaje desde la perspectiva de la construcción del conocimiento, de manera crítica y creativa, así como con la adecuada motivación, mediante numerosas vías de indagación, reflexión, investigación y uso de habilidades prácticas. En la presente investigación, de carácter exploratorio, se aborda el uso de diferentes procedimientos de aprendizaje por parte de una muestra de alumnado universitario de España, perteneciente a diferentes especialidades formativas de universidades públicas y privadas, con el fin de determinar tanto el uso de dichos procedimientos en el aprendizaje, como la valoración de su contribución a la preparación para los desafíos de la sociedad en la que habrá de integrarse.

*Palavras-chave:*Pensamiento crítico, pensamiento creativo, motivación, competencias universitarias, enseñanza-aprendizaje

Abstract

In a university context in which it is increasingly important for students to be prepared for the challenges of a complex, global and changing society, it is necessary that throughout their years at university students transcend traditional study methodologies and approach learning from the perspective of knowledge construction, in a critical and creative manner, as well as with the appropriate motivation, through numerous ways of enquiry, reflection, research and the use of practical skills. The present research, of an exploratory nature, deals with the use of different learning procedures by a sample of university students in Spain, belonging to different training specialties in public and private universities, in order to determine both the use of these procedures in learning and the assessment of their contribution to preparing them for the challenges of the society in which they will have to integrate.

Keywords: Critical thinking, creative thinking, motivation, university competences, teaching-learning.

El pensamiento crítico y el pensamiento creativo constituyen habilidades esenciales en la conducta adaptativa que la sociedad actual demanda de los individuos para afrontar los cambios e incertidumbres de una sociedad caracterizada por su elevada complejidad, incertidumbre e inestabilidad (Bauman, 2017). En este nuevo contexto, necesitamos un pensamiento más relativo y flexible, un "pensamiento errante", en palabras de Gramigna (2012), dispuesto a considerar lo nuevo, lo imprevisto y hasta lo erróneo como parte del proceso de comprensión de las nuevas reestructuraciones e itinerarios de la modernidad.

En el momento histórico actual, de globalización, avances tecnológicos y explosión del conocimiento científico, los alumnos necesitarán aplicar habilidades cognitivas y competencias emocionales en su futuro profesional, tales como la autoeficacia, la colaboración, la autorregulación, el pensamiento crítico y la creatividad (Fleith & Braga, 2019). A lo anterior se añade que el contexto laboral y profesional actual ofrece menos empleos y peor remunerados que antaño. Esta situación puede resultar desalentadora para muchos alumnos universitarios. Sin embargo, a pesar de que haya más exigencia y menos oferta, con esfuerzo y preparación siempre se tendrán más posibilidades de inserción y promoción profesional (Saiz, 2020).

Por otra parte, la misión de la universidad no es solo enseñar al alumno una multitud de conocimientos de campos especializados, sino favorecer su autonomía intelectual y que aprenda a aprender. Para ello, habilidades transversales como las que constituyen la creatividad y el pensamiento crítico se refuerzan y apoyan mutuamente, pues ambas implican un pensamiento ingenioso y flexible, rico conceptualmente, coherentemente organizado y sólido y persistentemente exploratorio. En este contexto, resulta de interés conocer el uso de las habilidades críticas y creativas por parte de los estudiantes universitarios en su conducta cotidiana orientada al rendimiento académico.

Planteamiento general del estudio

La idea general del presente estudio preliminar consiste en analizar el pensamiento crítico y el pensamiento creativo que se utiliza directamente a la hora de estudiar y desarrollar competencias universitarias, incluidas las destrezas de comunicación con otros estudiantes. Para ello, en lugar de medir el potencial crítico y creativo mediante tests estandarizados y compararlo con el rendimiento académico, como realizan otras investigaciones (véase por ejemplo, Alquichire & Arrieta, 2018; Ruiz et al., 2014; o Valenzuela, Nieto, & Muñoz, 2014 para el pensamiento crítico y Bermejo et al., 2014; Sternberg, Castejón, & Bermejo, 1999; o Pérez-Fabello, & Campos, 2007 para el pensamiento creativo) tratamos de medir las

habilidades críticas y creativas directamente implicadas en la conducta de estudiar y de relacionarse con otros estudiantes, a través de un cuestionario de autoinforme de conducta.

Respecto al pensamiento crítico, diferentes expertos e investigadores han definido su significado. Así, para Ennis (1996) el pensamiento crítico incluye tanto la resolución de problemas como la toma de decisiones y conlleva tanto aspectos comportamentales como motivacionales. Por su parte, Lipman (1998) destaca que el pensamiento crítico facilita la realización de buenos juicios, en base a criterios, además de ser autocorrectivo y sensible al contexto. A su vez, Paul & Elder (2003) hacen hincapié en que el pensamiento crítico tiene características peculiares, como ser autodirigido, autocorregido y autorregulado, todo lo cual implica una comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas, además del compromiso de superar egocentrismos en el ser humano.

Por su parte, respecto a la creatividad, existe cierto consenso entre los investigadores sobre su definición, esto es, la capacidad de producir algo nuevo y apropiado para la tarea o el dominio de determinado conocimiento (Beghetto & Kaufman, 2014). Los diferentes modelos teóricos actuales (Kaufman, 2016) proponen la multidimensionalidad de la creatividad y la confluencia interactiva de variables individuales y sociales, en particular, mediante la combinación de tres de ellas: las habilidades relacionadas con el dominio del conocimiento del área, las habilidades específicas de creatividad y la motivación para la tarea, estando las tres bajo la influencia del contexto sociocultural, es decir, la familia, la escuela y los valores sociales (Amabile, 1996).

En cuanto al concepto de rendimiento académico, -aunque es un constructo dinámico- puede definirse como la adquisición de una nota o puntuación relacionada con el logro de los compromisos académicos del estudiante, con el fin de conseguir la superación de una materia de conocimiento (Pineda et al., 2014).

En lo que se refiere a las relaciones con otros estudiantes se ha considerado que forman parte de las habilidades propias del pensamiento crítico, ya que el éxito académico puede estar muy relacionado con la capacidad de comunicarse eficazmente con otros estudiantes para realizar tareas de aprendizaje juntos. Esta comunicación eficaz puede describirse como el proceso de transmisión y recepción de ideas, sentimientos e informaciones cuyo fin es persuadir, informar o compartir aspectos propios con otras personas (Yusuf & Adeoye, 2012). Estas habilidades pueden ser también un eficaz predictor del éxito futuro en la vida profesional del estudiante.

También se han explorado los niveles de motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos en el cuestionario. En la literatura sobre pensamiento crítico, la motivación ha sido

estudiada como disposición a usar las destrezas críticas (Ennis, 1996; Valenzuela, Nieto, & Saiz, 2011), aunque también como hábito consolidado (Paul, & Binker, 1990). Y en la literatura sobre creatividad, ya hemos visto más arriba que la motivación juega un papel fundamental en la activación de la conducta creativa (Amabile, 1996). Sin embargo, como más adelante veremos, en nuestro cuestionario las preguntas de motivación están relacionadas directamente con la conducta de estudiar en la universidad y no con la disposición o hábito de usar el pensamiento crítico o creativo como factor abstracto o general.

Aspectos metodológicos

El cuestionario construido para este estudio preliminar exploratorio se ha aplicado a través de *Google Forms* a una muestra de 107 alumnos universitarios, durante los meses de mayo y junio de 2021. Los resultados se han analizado a través del programa SPSS, versión 27. El cuestionario consta de 19 preguntas de opción múltiple, con 4 opciones por pregunta. Del total de preguntas, 14 de ellas tienen que ver con las variables de pensamiento crítico, pensamiento creativo, motivación intrínseca y motivación extrínseca, mientras que 5 de ellas se refieren a las variables clasificatorias, como el tipo de universidad pública o privada, el sexo, la opción de ciencias o letras, el curso y el rendimiento académico.

Concretamente la disposición ha sido la siguiente: 1) Pensamiento crítico: 6 preguntas; 2) Pensamiento creativo: 4 preguntas; 3) Motivación intrínseca: 2 preguntas; y 4) Motivación extrínseca: 2 preguntas. Para las variables clasificatorias: 1) Universidad Pública vs. Privada; 2) Estudios de Ciencias vs. Letras; 3) Curso: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º o más; 4) Sexo: Hombre, Mujer, No Binario; y 5) Rendimiento académico (en el curso anterior): 5-7, 7-8, 8-9, + de 9.

Las variables de pensamiento crítico y creativo y motivación intrínseca y extrínseca se han medido a través de preguntas directamente relacionadas con el estilo de estudio personal y la comunicación con otros estudiantes. Así, respecto al pensamiento crítico, los conceptos preguntados han sido los siguientes: 1) Organización sistemática del estudio, de los repasos y de los trabajos; 2) Cálculo eficiente de la dificultad de cada asignatura y tiempo de estudio que requiere; 3) Debates con otros estudiantes en base a la información disponible actual (frente a las experiencias personales o casos particulares); 4) Forja de opiniones sobre otros estudiantes en base al conocimiento progresivo de la persona (frente a dejarse llevar por las primeras impresiones); 5) Solución de problemas reposada y basada en el análisis de diferentes opciones (frente a buscar una solución rápida); y 6) Formación y defensa de opiniones en los trabajos escuchando a otros estudiantes (frente a dejarse llevar o frente al otro extremo de imponer su opinión).

En el apartado de pensamiento creativo, las preguntas sondearon los siguientes aspectos: 1) Estudio pensando alternativas y posibilidades, cuestionando lo dado, en un diálogo interior; 2) Realización de los trabajos buscando formas alternativas de organizar y expresar la información; 3) Realización de esquemas propios, con símbolos, imágenes o formas diferentes; y 4) Inclinación a imaginar nuevos usos o aplicaciones de lo aprendido.

En cuanto a la motivación extrínseca se han realizado las siguientes preguntas: 1) Grado en el que afecta a la disposición para estudiar el que el profesor no le resulte agradable en su forma de ser o de enseñar; y 2) Grado en el que afecta a la disposición para estudiar el que la asignatura no le resulte agradable, sea por su contenido o por la estructura en la que se presenta.

Y en lo relativo a la motivación intrínseca, las ideas exploradas han sido: 1) Tiempo de estudio concentrado (no la capacidad, sino la costumbre habitual), sin levantarse ni distraerse; y 2) Convicción interna de que se desea terminar la carrera y se espera conseguirlo.

Respecto a las variables clasificatorias, se han encontrado numerosas dificultades, tal y como podía ser previsible en un estudio preliminar de estas características. Así, se han tenido dificultades para encontrar alumnado de diferentes cursos, de modo que la muestra ha quedado mayoritariamente compuesta por alumnado de 1º de carrera, concretamente un 85%. Por otra parte, el rendimiento académico del año anterior, al ser alumnos de 1º de carrera, se ha distribuido de manera muy homogénea, quedando la mayoría de los alumnos situados en notas muy altas, debido al efecto de las pruebas de selectividad, junto con la nota media del Bachillerato. Concretamente, casi en 44% tenía más de 9 puntos sobre 10 de media en el curso anterior, lo que dificulta el estudio de la relación del rendimiento académico con las variables dependientes. La distribución por tipo de universidad sí que ofrece una distribución adecuada, del 38,3% en la privada y el 61,7% en la pública. El sexo también se distribuye de forma aceptable, siendo aproximadamente un 60% mujeres y un 40% hombres. Finalmente, no se ha podido realizar la correspondencia de las carreras con las ciencias o letras, por lo que este aspecto no ha sido investigado.

Resultados y discusión

Si bien no se han encontrado relaciones significativas entre variables dependientes e independientes en los diversos factores analizados, al tratarse de una muestra tan homogénea, puede considerarse esperable este resultado. Sin embargo, sí se han encontrado otros resultados que revisten interés y que exponemos a continuación.

En particular, el mayor interés reside en el poder discriminatorio de las preguntas realizadas, cuyo valor para separar las elecciones del alumnado entre las diferentes opciones

ha sido muy elevado. En efecto, la mayoría de las preguntas son capaces de distribuir a los alumnos entre las cuatro opciones posibles, o al menos en tres de ellas, en porcentajes razonables de al menos el 10% de los alumnos en la opción menos elegida. Por otra parte, solo 3 de las 14 preguntas tienen opciones que han sido elegidas por menos del 5% del alumnado. La distribución encontrada para las respuestas nos permitirá reformular las opciones que se ofrezcan en el futuro, de manera que las elecciones se distribuyan de forma más repartida entre las opciones.

Por otra parte, cabe mencionar el interés del tipo de prueba creada. En efecto, el cuestionario que se ha diseñado para esta investigación preliminar tiene la particularidad de explorar la conducta crítica, creativa y motivacional en términos de conducta de estudio, directamente relacionada con el comportamiento que lleva a un resultado académico de éxito. Se evitan de este modo circunloquios e inferencias indirectas sobre la conducta creativa o crítica o motivacional encontrada en tests de carácter general y su posible relación con el éxito académico. Así pues, mediante un cuestionario mejorado con las indicaciones que señalamos, sería potencialmente más fácil encontrar la relación directa entre determinadas conductas y el éxito académico, ya que si bien es cierto que el denominado “estudio esforzado” (Nieto, 2014) es el que lleva al éxito académico, cabe intentar desentrañar en qué consiste principalmente dicho esfuerzo.

Así mismo, si las preguntas discriminan bien pero no se encuentran correlaciones del pensamiento crítico, del pensamiento creativo, de la motivación intrínseca o de la motivación extrínseca con las diversas variables clasificatorias (curso, sexo, rendimiento…), es probable que ello se deba -como señalábamos anteriormente- a la homogeneidad de la muestra, procedente en su inmensa mayoría del primer curso de carrera. Es necesario, por tanto, aumentar el tamaño de la muestra y especialmente diversificar los cursos en los que se aplica, así como aumentar la diversidad del rendimiento académico y fijar las carreras que corresponden a ciencias y a letras.

Conclusiones

La presente investigación preliminar puede tener interés investigador, ya que un cuestionario de estas características resultaría una forma sencilla y fácilmente generalizable de medir las disposiciones críticas y creativas relacionadas directamente con el rendimiento académico, contribuyendo a proporcionar al profesorado, a las universidades y al alumnado un conjunto de herramientas eficaces para el logro de ese mayor rendimiento académico en el futuro. Las estrategias eficaces de aprendizaje resultan esenciales en la adquisición de información y en la formación de actitudes y, para ello, es necesario analizar la forma de

pensar, la conducta y las creencias del alumnado (Weinstein et al., 1995). Esas estrategias fomentan la independencia, la responsabilidad y la capacidad de controlar el proceso de aprendizaje de los alumnos (Sánchez, 2002) y su efectividad depende fundamentalmente de la aplicación posterior que realice el propio estudiante, por lo que es necesario que se le brinde tanto apoyos motivacionales como orientaciones acerca de los procesos metacognitivos en los que se puede apoyar (Martín-Sánchez et al., 2017).

Referências

Alquichire R, S., & Arrieta R, J. C. (2018). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, *9*(1), 28-52.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity.* London: Hachette.

Bauman, Z. (2017). *Reflexiones sobre un mundo líquido*. Barcelona. Paidós.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High ability studies*, *25*(1), 53-69.

Bermejo, R., Ruiz, M. J., Ferrándiz, C., Soto, G., & Sainz, M. (2014). Pensamiento científico-creativo y rendimiento académico|| Scientific-creative thinking and academic achievement. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, *1*(1), 64-72.

Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal logic*, *18*(2).

Fleith, D. S., & Braga, N. P. (2019). Criatividade no ensino superior. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do ensino superior: desafios e oportunidades* (pp. 215-232). Braga: ADIPSIEDUC.

Gramigna, A. (2012). Mundialización y nuevas emergencias educativas. *Cuestiones pedagógicas, 22, 315-327.*

Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101*. Springer publishing company.

Lipman, M. (1998): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Nieto, D. A. (2014). *Bases del aprendizaje y educación*. Sanz y Torres.

Paul, R., & Binker, A. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, Rohnert Park, CA 94928.

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Dillon Beach, California: Fundación para el pensamiento crítico.

Pérez-Fabello, M. J., & Campos, A. (2007). Creatividad y rendimiento académico de los estudiantes de Bellas Artes. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15: 127-133 ISSN 1138-1663

Pineda, C., Bermúdez, J., Rubiano, Á., Pava, N., Suárez, R. & Cruz, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *Relieve, 20* (2), art. 3. doi:10.7203/relieve.20.2.4238

Ruiz, M., Bermejo, R., Ferrando, M., Prieto, M. & Sáinz, M. (2014). Inteligencia y pensamiento científicocreativo: su convergencia en la explicación del rendimiento académico de los alumnos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12* (2), 283-302. doi://dx.doi.org/10.14.204/ejrep.33.13122

Saiz, C. (2020). *Pensamiento crítico y eficacia* (2ª ed.). Madrid: Pirámide.

Sánchez, M. A. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa, 4(1).*

Sternberg, R. J., Castejón, J. L., & Bermejo, M. R. (1999). Estilo intelectual y rendimiento académico. *Revista de investigación educativa*, *17*(1), 33-46.

Valenzuela, J., Nieto, A. M., & Muñoz, C. (2014). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista electrónica de investigación educativa, 16*(3), 16-32.

Valenzuela, J., Nieto, A., & Saiz, C. (2011). Critical thinking motivational scale: A contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(2),* 823-848.

Weinstein, C. E., & Valenzuela, R. (1995). Manual del usuario, Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje IEEA. *Florida: H & H Publishing Company*.

Yusuf, F. A., & Adeoye, E. A. (2012). Developing critical thinking and communication skills in students: Implications for practice in education. *African research review*, *6*(1), 311-324.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

The Arts Ring – Comunicação e Criatividade

The Arts Ring – Communication and Creativity

Maria Ferreira, Rui Loureiro

AECCB

Cofinanciada pela União Europeia, Prgrama Erasmus+

Resumo

No atual sistema de ensino, com uma educação inclusiva, urge chegar a todos os alunos, de forma inovadora e equitativa. Este trabalho, mostra um projeto em desenvolvimento no AECCB, Portugal, em que ao longo de dois anos, 120 alunos desta escola irão desenvolver um trabalho experimental/projeto, de intercâmbio com outros 400 alunos da Bulgária, Itália, Turquia, Grécia e Espanha para estimulação e desenvolvimento individual e da componente comunicativa. Para tal, têm como base a ARTE. Tem associado o cenário, desde março de 2020, que com o confinamento, a escola chegou a casa de cada um com E@D e conhecimento, uso no domínio e no acesso às tecnologias digitais e na capacidade de trabalhar independentemente. Contudo, os aspetos comunicativos dos alunos, principalmente no nível expressivo, ficaram para trás. Este projeto combina esta fragilidade, heterogeneidade, especialmente os grupos mais desfavorecidos e a área de menor alcance da AECCB em termos de comunicação e expressividade, que tem maiores reflexos nos 3º, 4º, 5º e 6º anos. Surge assim, o "Anel (ou o Ringue) das Artes", com três objetivos principais: a) Desenvolvimento das competências comunicativas e expressivas dos alunos através da criatividade e inovação, que serão alocadas às artes criativas dentro e fora das escolas; dar aos alunos um voz na escolha e opção por atividades, com garantia de cumprimento da agenda verde 2030; b) Promover tempo e espaço para a articulação entre o currículo não formal (proveniente de associações locais ligadas às artes criativas) e o currículo formal, de forma transdisciplinar, com atividades contínuas, mensais, a serem realizadas publicamente no Arts Ring; c) associar-se à autossustentabilidade através de recursos e práticas não formais de associações locais (que em tempos difíceis podem estabelecer protocolos com escolas e ser reconhecido e certificado) e com / em um anel de artes amovível que promove as artes na comunidade. Com uma metodologia participativa-ativa ao longo do projeto, de pesquisa-ação permanente, The Arts Ring prevê seis mobilidades, sendo explorada uma arte em cada país parceiro, que, por sua vez, realiza pesquisas, contactos e protocolos com instituições locais ligadas às artes. Este projeto tem objetivos ambiciosos de acordo com o impacto que se espera nos alunos, professores, técnicos, famílias, escolas, associações e instituições, e também no reconhecimento nacional e internacional das artes e dos respetivos artistas: melhorar os resultados académicos dos alunos e da sua comunicação e participação social, por meio de oportunidades e aprendizagens diferenciadas; valorizar o contexto e o currículo não formal e informal atribuído aos alunos e famílias, que pretendemos ao promover a participação de parceiros do território educacional para construir Rings físicos onde a criatividade comanda, reforçando as respostas educacionais inclusivas dos parceiros neste projeto, potenciando o sucesso escolar. No Arts Rings, os alunos podem ser exploradores, ativistas e visionários. Fazer arte é essencial para falar com sinceridade ao poder, para sonhar com novas realidades e, finalmente, para mudar algo no mundo. No que diz respeito ao impacto em termos europeus e internacionais: uma vez que o novo "normal" tem um forte elemento digital, todos os anéis físicos locais e todas as atividades que decorrem em cada escola contarão com a transmissão ao vivo, com acesso livre e aberto à comunidade internacional.

Palavras-chave: arte; comunicação; criatividade; tradição; partilha

Abstract

In the current education system, with an inclusive education, it is urgent to reach all students, in an innovative and equitable way. This work shows a project under development at AECCB, Portugal, in which over two years, 120 students from this school will develop an experimental work/project, exchange with other 400 students from Bulgaria, Italy, Turkey, Greece and Spain to promote

communication through the arts. Since March 2020, with the pandemic and the confinement, the school arrived at everyone's home with E@D and knowledge, use in the domain and access to digital technologies and the ability to work independently. However, the communicative aspects of students, especially at the expressive level, were left behind. This project combines this fragility, heterogeneity, especially the most disadvantaged groups and fragile area of the AECCB, communication and expressiveness, which has greater effects on the 3rd, 4th, 5th and 6th grades.
In this context, The Arts Ring emerged, with three main aims: a) Development of communicative and expressive skills of students through creativity and innovation, which will be allocated to the creative arts inside and outside schools; give students a voice in choosing activities, with a guarantee of compliance with the 2030 green agenda; b) Promote time and space for the articulation between the non-formal curriculum (coming from local associations linked to the creative arts) and the formal curriculum, in a transdisciplinary way, with continuous monthly activities to be carried out publicly in The Arts Ring; c) associate with self-sustainability through the sharing of practical and non-formal skills of local associations (which in difficult times can establish protocols with schools and be recognized and certified) and with/in a removable arts ring that promotes the arts in the community. With a participative-active methodology throughout the project, of permanent action research, The Arts Ring foresees six mobilities, one art explored in each partner country, which, in turn, carries out research, contacts and protocols with creative, innovative and artistic associations and clubs. This project has ambitious aims according to the impact we expect on students, teachers, technicians, families, schools, associations and institutions, as well as national and international art and artist recognition: improved academic results for students and their communication skills, through opportunities from differentiated learning environments: the context and the non-formal and informal curriculum assigned to students and families, which we intend when considering the valuing of the participation of partners in the educational territory to build physical Rings where creativity commands, reinforcing the inclusive educational responses of the partners in this project, and improving its academic success. At the Arts Rings, students can be explorers, activists and visionaries. Making art is essential to speak truthfully to power, to dream about new realities and, finally, to change something in the world. Regarding the impact in European and international level: since the new "normal" has a strong digital element, all the local physical rings and all the activities that will take place in each school will have sessions that will be broadcast live, with free and open access to the international community.

Keywords: art; Communication; creativity; tradition; sharing

O confinamento com que nos deparamos desde 2019 trouxe mudanças significativas nas metodologias educativas e restrições ímpares no mundo das artes. Tratou-se, também, de um período de autoreflexão docente, de estabelecimento de prioridades e um desemcadear formativo no sentido da capacitação para metodologias ativas, digitais e criativas em prol do sucesso escolar dos alunos. A Arte e Educação emergiram neste entrocamento de ideias e reflexões, de formações e iniciativas que visam uma educação inclusiva, de forma inovadora e equitativa. O caráter inclusivo e criativo deste projeto projeta-se no Desenvolvimento e Inclusão de Competências através da Criatividade e das Artes. Evidencia-se na importância atual atinente à Inclusão Social, na missão explícita pelo Ministério da Educação e Cultura dos Portugueses (Diretrizes da República): Promover a igualdade de acesso às artes; Reforçar a projecção internacional de artistas portugueses e outros agentes culturais portugueses; Comprovar a importância da transparência e do reconhecimento de competências e qualificações, que sempre associaremos ao desenvolvimento integral do aluno (académico, pessoal e social), nomeadada e privilegiando a componente comunicativa / expressiva, mas também no reverso, no reconhecimento da necessidade de estimular o diálogo interdisciplinar, articulando o setor educacional (atividades e áreas de autonomia curricular) com as artes, ciências, turismo, entre outros.

As Artes e a Educação têm a similitude inovadora, criativa e inclusiva, que se reflete na:

- Capacitação dos alunos: cidadãos europeus diligentes, criativos e críticos identificados com o projeto da UE, agenda ODS 2030 para a sua identidade histórica e património artístico;

- Dar voz e asas aos alunos como autores da sua metodologia de aprendizagem expositiva / expressiva - comunicar através da arte;

- Formação da equipa educativa com procedimentos metodológicos inclusivos, inovadores e criativos, capazes de colocar o aluno no centro da aprendizagem e na expressão do conhecimento (avaliação);

- Formação da comunidade educativa em processos pedagógicos colaborativos, criativos, ambientes de aprendizagem abertos e, sobretudo, em articulação com o conhecimento da comunidade (associações, clubes, ...);

- Promoção da participação de parceiros do território educacional na complementação e enriquecimento da expressividade e criatividade dos alunos, numa resposta equitativa e inclusiva e melhorando seus resultados acadêmicos e sociais;

Potenciar o desenvolvimento da educação europeia, através da apropriação de conhecimentos formais e não formais.

Metodologia

Este projeto assenta numa metodologia participativa-ativa em que as componentes participativa e de pesquisa-ação são permanentes ao longo dos dois anos de implementação do projeto. Foi um projeto aprovado em março 2021, constituindo um dos cinco projetos nacionais aprovados no âmbito da criatividade, pela Agência Nacional Erasmus+. Este prevê atividades permanentes, de preparação (prévias às temátcas e mobilidades), atividades durante as mobilidades e atividades pós-mobilidades, com réplicas e transferência de conhecimentos entre os seis países envolvidos: Portugal, Bulgária, Itália, Turquia, Grécia e Espanha.

The Arts Ring prevê seis mobilidades, sendo uma "arte" a aprender/partilhar com cada país parceiro, que, por sua vez, realiza pesquisas, contactos e protocolos com instituições locais ligadas às artes e à cultura. Este projeto tem objetivos ambiciosos de acordo com o impacto que esperamos nos alunos, professores, técnicos, famílias, escolas, associações e instituições, e também a nível nacional e arte internacional e reconhecimento de artistas, nomeadamente: melhoria dos resultados académicos dos alunos e das suas competências comunicativas, através do acesso a aprendizagens diferenciadas promovidas pelo contacto com ambientes artísticos inclusivos - o contexto e o currículo não formal e informal atribuído aos alunos e famílias, que pretendemos ao considerar a valorização da participação de parceiros do território educacional para construir Rings (anéis ou ringues) físicos onde a criatividade comanda, reforçando as respostas educacionais inclusivas dos parceiros neste projeto, tendo em vista a promoção do desenvolvimento e consequente sucesso escolar.

Participantes

Do AECCB, escola coordenadora do projeto, serão envolvidos 120 alunos que, ao longo de dois anos, irão desenvolver um trabalho experimental/projeto, de intercâmbio com outros 400 alunos da Bulgária, Itália, Turquia, Grécia e Espanha para estimulação e desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas, em que a plataforma comum será a arte. São alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos, com idades compreendidas entre os 8 e os 14 anos. São participantes, por associação, os respetivos diretores de turma e instituições artísticas locais.

Desenvolvimento

Após a escrita e aprovação do projeto, emanou a 1ª fase correspondente à seleção dos participantes, que, em cada escola/país teve por base um processo claro, equitativo e alargado: divulgação na página da escola, no facebook e convite forml do diretor à comunidade educativa; reuniões on.line abertas aos docentes diretores e titulares de turma de apresentação do projeto e normas de candidatura; abertura do tempo de candidatura em formulário on.line; seleção dos participantes por pontuação da manifestação de interesses, correlacionada com os objetivos do projeto e a alocação de alunos com menos oportunidades de participação.

Concluída esta fase, e entre maio e julho de 2021, os alunos envolvidos iniciaram a projeção do Ring das artes e logo do projeto, atividade que será concluída por votação em setembro de 2021. Com base nos objetivos do projeto, a lembrar: 1. conhecer-se, conhecer as suas áreas de maior e menor realização e avaliar-se quanto à sua capacidade expressiva e / ou comunicativa - formando-os em termos de autoconhecimento, capacidade de autorregulação e domínio da comunicação da linguagem e da fala (domínio do corpo, capacidade de interação, inclusão social); 2. apropriação e formação de alunos e funcionários em criatividade e representações criativas - formação em pesquisa, levantamento, contato e experiências com associações, clubes e outros elementos artísticos / criativos em sua área e / ou país; 3. formar os participantes nas tendências educativas mais inovadoras a nível europeu em termos de metodologias criativas e inclusivas, privilegiando a articulação entre conhecimentos formais e não formais (independentemente de a abordagem ser tradicional ou digital). Fasearemos outras fases correspondentes a diferentes ações em diferentes modelos:

Fase 3, de setembro a dezembro:

- Formação, workshops, exposições (presenciais e virtuais: webinars, mainstreams, fóruns, ...) entre os participantes da escola, em cooperação e articulação com a comunidade (associações, clubes, projetos locais e outros);
- Sensibilização, com o apoio de autarquias e escolas e associações de pais na criação de redes territoriais e internacionais de trabalho colaborativo e o planeamento e criação THE ARTS RING;
- Reunir em encontro transnacional, presencial e virtual, a patente do THE ARTS RING - com TODAS AS ASSOCIAÇÕES que serão parceiras, em diferentes países;

Fase 4, de fevereiro de 2022 a março 2023:

- Validar com orientação científica a metodologia THE ARTS RING: como ferramenta de comunicação / expressividade dos conteúdos curriculares aprendidos;
- THE ARTS RING - criar um espaço físico ou estrutura, removível, em cada escola, num formato a ser definido pelos alunos (a partir apenas do exemplo de um RING, seja um anel ou um anel de caixa). Este espaço deverá ser construído com materiais recicláveis, respeitando a agenda verde 2030. As dimensões serão de acordo com o interesse e opção de cada escola. Nesse ANEL deve haver uma caixa: THE ARTS RING BOX cujo objetivo versa: na caixa, todos os funcionários, alunos e demais comunidade educativa devem deixar sugestões, preocupações, ideias de atividades criativas que facilitem o desenvolvimento do aluno, principalmente a expressividade e a comunicação – a Caixa será aberta, analisado e discutido a cada dois meses em assembleia de alunos (órgão a ser constituído em cada escola com os alunos envolvidos e as associações locais, abertas à participação de outras partes interessadas) tomando decisões sobre a atividade a desenvolver; no THE ARTS RING, mensalmente, as atividades artísticas e criativas serão realizadas pelos alunos (mas também pelos pais, professores ...), com associações parceiras (com as quais será feito o protocolo); A estrutura do Arts Ring tem para ser removível, permitir a mudança de local de forma a estar disponível para ser apresentado e replicado na comunidade.

Cada escola tem um papel determinante:

O CEIP Marismas del Tinto é uma escola com um perfil muito particular, diferente de todas as outras, com um elevado número de alunos com necessidades especiais. Com ele, já temos uma parceria no desenvolvimento de projetos eTwinning e reconhecemos o seu potencial pró-ativo e inclusivo e um trabalho colegil, dinâmico e estruturado, que será uma mais-valia neste projeto, que implica muita articulação com a comunidade, parcerias com associações estabelecedoras de protocolos e outras. Traz valor agregado por meio do envolvimento direto do diretor da escola pessoa de contato e principal impulsionador do projeto, na proximidade com o governo local, tradições e identidade cultural. A escola tem um grupo de música e dança flamenca, que será o ponto de partida para uma viagem por um dos maiores símbolos da cultura espanhola, reconhecido como patrimônio cultural imaterial da humanidade.

A Scuola Secondaria di Primo Grado Antonino De Stefano, na Itália, é uma parceria mais recente, com a qual nunca trabalhamos, mas que reagiu com veemência ao desafio colocado através da plataforma eTwinning e cujo perfil de escola se enquadra nos objetivos do projeto. A localização geográfica (insular), de origem vulcânica, teve influência, acima de tudo, devido ao contraste entre

a escuridão vulcânica da ilha e as finas cerâmicas feitas na forma de diversos objetos utilitários (como pratos, tigelas, potes, vasos e azulejos) ou decorativos de diversos tamanhos, formas e pesos. Será uma experiência de expressividade artística diferenciada, traduzida por mãos, detalhes, cores, proporcionando experiências multissensoriais. Desde o primeiro contacto, sentimos um enorme dedicação à arte, seja pelo seu método de ensino, seja pela sua defesa nestes tempos de pandemia.

1º Dimotiko Sxoleio Alexandrias, na Grécia, além de nos conhecermos como parceiros de projetos eTwinning, consideramos a localização geográfica estratégica e a cultura grega no que diz respeito à escultura - e a todas as referências criativas, estéticas, corporais e de desenvolvimento, a motricidade fina, como eixo a abordar, também por ser uma escola que possui links para associações locais e museus que acompanharão a escultura. Como exemplo, referimos que valorizamos muito a escultura, por ser uma das expressões mais importantes da cultura grega. Além de possuir grandes méritos artísticos intrínsecos, tanto no campo do conceito, quanto na técnica e na forma, foi um instrumento muito útil, sendo veículo e ilustração de uma série de valores dessa sociedade, estando ligados a inúmeras esferas da vida e do conhecimento, como religião, política, ciência, decoração de espaços e edifícios públicos, desporto, educação e outras. Mais do que isso, inseminou uma grande variedade de outras culturas do Mediterrâneo durante a época de Alexandre, o Grande, exerceu uma influência decisiva sobre os romanos cuja escultura definiu muitos dos principais parâmetros da arte do Renascimento e do Neoclassicismo, e é uma referência das mais relevantes até hoje para toda a cultura.

Anafartalar Ilkokulu é também uma antiga escola parceira de projetos eTwinning, um deles premiado com um selo de qualidade europeu. Como os parceiros espanhóis e gregos, sabemos o dinâmica de trabalho pró-ativa da organização, o cumprimento e a generosidade com que acolhe as propostas. No entanto, o "peso histórico" do Império Otomano, com sua danças, música e roupas, influenciaram e foram decisivas na escolha desta parceira. É uma política e cultura muito diferente que vai conviver com os outros parceiros, enriquecendo-a com o tema Teatro. O Teatro Karagoz e Hacivat é uma modalidade que se explora nesta escola e que os parceiros elegeram de imediato como a sua área forte na área da artes. Este tipo de teatro é rico em história e versátil o suficiente para que todos os alunos possam emergir nas suas experiências e desenvolver a sua criatividade. Por favorecer o uso de bonecos e efeitos de luz pode ser uma oportunidade de expressão para alunos que não gostam de se expor.

SU "Sveti sveti Kiril i Metodii" é, como a escola italiana, uma parceria recente. Os primeiros contactos começaram depois de percebermos os interesses comuns nas artes e na dedicação e experiência que a escola búlgara tem no que diz respeito à música folclórica. Esta escola está localizada em uma área geográfica de difícil acesso, próxima ao rio Danúbio, próximo à fronteira com a Romênia, porém tem uma riqueza cultural muito própria. Apesar de estar longe dos grandes centros, esta escola sempre investiu e defendeu a música, vivenciando-a no dia a dia do campo. Nesta escola, os alunos são incentivados a serem livres enquanto exploram seu lado criativo com base na música folclórica tradicional e suas harmonias complexas, enriquecendo muito este projeto.

Resultados

Até ao momento, numa primeira instância, verifica-se um aumento da sensibilidade e melhoria das instituições e comunidade em termos de respostas educativas criativas, inovadoras e inclusivas, marcando a diferença na educação, com foco na expressividade e comunicação através da arte, conjugando-se o formal e o não formal - o espaço escolar e o espaço artístico.

O contacto precoce com a internacionalização de práticas criativas de ensino e aprendizagem - nos domínios da comunicação e da expressividade - nos ciclos escolares iniciais, tem-se verificado uma mais valia, permitindo a construção de uma identidade e sentimento de pertença a uma comunidade além escola, além país, além-fronteiras. Para além disso, o contacto com outros países, outras culturas, outras artes, permitirá aos alunos a reflexão e serem elementos decisores no seu percurso escolar, nomeadamente quanto às suas formas de expressão e de participação social.

Através do desenho, implementação e qualificação de uma fórmula criativa comum, a nível internacional, prevê-se que os alunos das diferentes escolas adquiram estratégias de comunicação e expressão, sendo reconhecidos pela avaliação formativa contextualizada, tanto nas áreas do currículo comum como no conhecimento de contextos e competências de ação, com forte aplicabilidade em contextos mais amplos, que favorecerão a sua plena inclusão no mundo global.

Referências

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional.* Lisboa: Universidade Aberta.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Decreto - Lei nº 54/2018. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, nº 129 – 6 julho de 2018. Disponível em www.dre.pt

Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo, *Cadernos de Pesquisa, 115*, 139-154.

Lei nº 116/2019. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, nº 176 – de 13 setembro 2019. Disponível em www.dre.pt

Owens, R. E. (2012). *Language development – An introducation.* New Jersey: Pearson Education.

Serrano, A. M. (2007). *Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce*. Porto: Porto Editora.

Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa.* Porto: Porto Editora.

Wenderlich, R. C. & Hort, I. C. (2006). Educação infantil: Um direito, um dever da família e da escola. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, 3*, 155-159.

Wren, Y. & Parkhouse, J. (1998). Working towards an inclusive curriculum. *International Journal of Language & Communication Disorders, 33*, 620-625.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Calidad de Vida Familiar y TEA: Avances en atención

Family Quality of Life and ASD: Advances in Child Care

Luisa Losada-Puente (https://orcid.org/0000-0003-2300-9537)*, Manoel Baña Castro (https://orcid.org/0000-0002-4410-3082)**, María Fiuza (https://orcid.org/0000-0003-4684-3188)**

*Universidade da Coruña; **Universidad de Santiago de Compostela

Autora de contacto: luisa.losada@udc.es

Resumen

La atención educativa a personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) comprende las esferas familiar, escolar y social-comunitaria. El paradigma actual da prioridad, no a las alteraciones y dificultades de la persona, sino a dar ayuda desde los servicios profesionales en función de las necesidades y demandas de la persona y de su familia. El presente trabajo describe la importancia y satisfacción con la calidad de vida de 40 familias de niños/as con TEA, en cinco dimensiones (interacción familiar, papel de los padres, bienestar emocional, bienestar físico y material, y recursos o apoyos) extraídas de la Escala de Calidad de Vida Familiar (Verdugo et al., 2009). Los resultados evidenciaron un nivel medio satisfacción, destacando el bienestar físico y material, mejorable en bienestar emocional, y elevado en importancia, sobre todo, la interacción familiar. Se reveló un desequilibrio entre importancia y satisfacción ($p < .001$). Se concluyó la existencia de una demanda de apoyo para mejorar la calidad de vida familiar, que alivien su estrés, les den tiempo para ellas y ayudas externas para atender a las necesidades de sus hijos/as. Esta escala ha posibilitado identificar los avances en atención a las necesidades de la infancia gallega con TEA, lo que se espera que redunde en propuestas de mejora en la atención y apoyo a familiares.

Palavras-chave: calidad de vida familiar, Trastorno del Espectro Autista, familias, apoyos y ayudas

Abstract

The educational attention to people with Autism Spectrum Disorder (ASD) comprises the family, school and social-community spheres. The current paradigm gives priority, not to the alterations and difficulties of the person, but to providing help from professional services according to the needs and demands of the person and their family. The present study describes the importance and satisfaction with the quality of life of 40 families of children with ASD in five dimensions (family interaction, parental role, emotional well-being, physical and material well-being, and resources or supports) extracted from the Family Quality of Life Scale (Verdugo et al., 2009). The results showed a medium level of satisfaction, with physical and material well-being standing out, emotional well-being improving, and family interaction being of high importance. An imbalance between importance and satisfaction was revealed ($p < .001$). It was concluded that there is a demand for support to improve the quality of family life, to relieve their stress, to give them time for themselves and external help to attend to their children's needs. This scale has made it possible to identify progress in meeting the needs of Galician children with ASD, which is expected to result in proposals for improvement in the care and support of family members.

Keywords: family quality of life, Autism Spectrum Disorder, families, supports and aids.

La atención educativa a las personas con Trastorno del Espectro del Autismo (en adelante, TEA) abarca un amplio conjunto de actuaciones que involucran las esferas familiar, escolar y social-comunitaria. En la escuela, se enseña a las personas con TEA a experimentar sus vivencias en situaciones normalizadas junto a otras personas, al tiempo que los demás aprenden a aceptar la diferencia para facilitar el progreso de la sociedad, la riqueza y la contribución de todos y todas (Baña, 2015; Fiuza et al., 2021; Madrid et al., 2011); por su parte, la familia, como uno de los primeros entornos de socialización, es la facilitadora de los aprendizajes sociales básicos, de los valores, actitudes y normas para la vida en sociedad, y tiene especial relevancia en la dotación de apoyos y oportunidades cuando existe algún miembro con TEA en la unidad familiar, aunque puede que requieran ayuda y apoyo para enfrentarse a las nuevas necesidades y demandas que supone.

Las investigaciones revelan que la presencia de una persona con TEA en la familia puede provocar cambios en la estructura familiar, en los planes de los progenitores hacia sus descendientes, en sus expectativas y percepciones sobre su vida futura (Corcoran et al., 2015), así como estrés emocional y sentimientos de insatisfacción (Duran et al., 2016; Garrido et al., 2015), y, sobre todo, en los padres y madres, una disminución de su actividad social, un aumento de su aislamiento (Gorlin et al., 2016; Hsiao, 2018) y una mayor percepción de ineficacia en su función educativa, al sentirse poco preparados y/o formados para ayudar a su hijo/a (Baña et al., 2019; Gorlin et al., 2016), lo que, en consecuencia, podrá afectar a su calidad de vida familiar.

De ahí que, en múltiples ocasiones, las familias requieran acudir a profesionales (docentes, orientadores…) que les apoyen y les faciliten estrategias y recursos para mejorar su educación familiar y que las apoyen en su largo camino en la educación de su familiar con TEA, de forma coordinada con los demás sistemas (escuela, comunidad y sociedad en general). En este sentido, el el paradigma actual en la atención a las personas con alteraciones del neurodesarrollo y sus familiares señala que, más allá de concentrarse en dar cobertura asistencial a las alteraciones y dificultades que presenta la persona, el foco debe estar puesto en ofrecer a la persona el apoyo y ayuda que necesita en función de sus necesidades y demandas (Arellano y Peralta, 2015; Eskow et al., 2018).

Este modo de intervenir se consigue a través del modelo de calidad de vida familiar (Zuna et al., 2020), con el que se supera la perspectiva tradicional deficitaria, que colocaba a las familias en un lugar secundario, incluso, considerándolas un obstáculo al desarrollo y estimulación de la persona con TEA y daba prioridad absoluta al trabajo profesional centrado en áreas deficitarias y

específicas, al margen de su función y realidad (Arellano y Peralta, 2015). Frente a ello, se da protagonismo a las familias, transformando la relación de poder profesional-familia hacia otra de convivencia y coordinación, donde el profesional ofrece un apoyo indirecto y mediador de la relación entre la familia y las demás instituciones (Baña y Losada-Puente, 2019; Turnbull, 2003).

Las familias deben involucrarse y participar en la dotación de recursos y medidas que favorezcan la inclusión de sus hijos/as, detectando las posibles barreras para la inclusión (Turnbull, 2003). Sin embargo, estudios recientes todavía muestran que el papel de las familias en las escuelas, como ejes clave de la inclusión educativa de sus hijos/as debe ser incrementado, sobre todo, conforme avanzan las etapas educativas, puesto que se ha observado un descenso de la participación de este agente educativo a edades más tardías de sus hijos/as (Fiuza et al., 2021).

Su importancia central como unidad de apoyo y como grupo primario, y la relevancia de sus funciones educativas para la vida en sociedad de forma adaptada y de calidad para las personas con TEA, la convierte en un objetivo prioritario en la investigación acerca la calidad de vida en personas con alteraciones del neurodesarrollo (Arellano y Peralta, 2015) y, de un modo más específico, de las personas con TEA (Baña, 2015; Baña et al., 2019; Durán et al., 2016; Eskow et al., 2018; Gorlin et al., 2016; etc.). Para facilitar su estudio y la posterior práctica basada en la evidencia, el *Beach Center on Disability* ha propuesto una Escala de Calidad de Vida familiar que traslada los conocimientos teóricos sobre calidad de vida familiar al ámbito de la práctica educativa dentro y fuera del entorno escolar (Zuna et al., 2009).

El objetivo del presente trabajo fue explorar la calidad de vida familiar en entornos en los que existía un miembro con TEA haciendo uso de la Escala de Calidad de Vida Familiar con la finalidad de ampliar y mejorar la comprensión de la realidad de un conjunto de familias, al tiempo que posibilita conocer si este instrumento es útil para la evaluación de los elementos clave de la vida familiar de las personas con TEA y para ofrecer orientaciones de mejora de la calidad de vida familiar. Concretamente, se plantearon dos objetivos específicos: (a) analizar el grado de importancia y de satisfacción concedida por las familias a cada una de las dimensiones de su calidad de vida, comprobando la presencia de diferencias significativas en sus valoraciones; y (b) contrastar las valoraciones en términos de importancia y de satisfacción en cada dimensión, para identificar el grado de coherencia o de discrepancia entre estos dos índices.

Método

Se llevó a cabo un estudio de corte cuantitativo, de tipo descriptivo-exploratorio, a través del cual se estudió la Calidad de Vida de Familias con algún miembro con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Instrumento

Se utilizó la adaptación al español de la Escala de Calidad de Vida Familiar (ECVF) del *Beach Center on Disability*, elaborada por Verdugo et al. (2009). Este instrumento evalúa, mediante una escala Likert de 5 puntos, el grado de importancia y satisfacción con cinco dimensiones de la Calidad de Vida Familiar: interacción familiar, papel de padres, bienestar emocional, bienestar físico y material, y apoyos relacionados con la persona con discapacidad. Las propiedades psicométricas de la escala fueron comprobadas en un estudio realizado por Córdoba Andrade et al. (2011), donde encontraron una adecuada estabilidad temporal tanto para el grado de importancia (r = .68) como para la satisfacción (r = .78) y una excelente consistencia interna también en importancia (α = .96) y en satisfacción (α = .95). En el presente estudio se obtuvo una consistencia interna excelente en ambos casos, ligeramente superior en importancia (α = .97), frente a satisfacción (α = .90).

Participantes

La muestra estuvo con formada por n = 40 familias de personas con TEA de 1-9 años (M = 4; *D.T.* = 2.22). Los criterios de selección fueron: (a) ser familias con hijos/as con un diagnóstico de TEA, y (b) que dichos hijos/as conviviesen con sus familiares en la misma unidad familiar. Hubo un 63.2% de respuestas procedentes de mujeres, todas ellas madres (n = 24), frente a un 36.8% de hombres (n = 16), bien fueran padres (n = 14; 87.5%) o hermanos (n = 2; 12.6%). La distribución por edades fue homogénea, con familiares de edades comprendidas entre 26-45 años (45%), seguido por los de 25-35 años (30%) y finalmente, de mayores de 45 (25%).

A nivel formativo y laboral, un 5% (n = 2) de los familiares presentaban estudios primarios, un 42.5% (n = 17%) estudios secundarios y un 52.5% (n = 21) superiores. Además, un 55% (n = 22) de los familiares trabajaban a jornada completa, un 15% (n = 6) a jornada parcial, un 10% (n = 4) se encontraban desempleados, y un 20% (n = 8) estaban inactivos. Casi la totalidad de las familias manifestaron tener solo un miembro con TEA (95%; n = 38), de edades comprendidas entre 1-3 años (50%; n = 20), 4-6 años (37.5%; n = 15) o 7-9 años (12.5%; n = 5) y de los cuales, un 67.5% (n = 27) reciben atención temprana en servicios externos.

Procedimiento de recogida y análisis de la información

La información se recogió en centros educativos y en centros de atención a la infancia con TEA. Las familias fueron informadas de la finalidad del estudio a través de una carta, en la que se comunicaba del objetivo de estudio. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes y se informó de que dicho estudio fue sometido a valoración por parte del Comité de Ética de la Investigación y la Docencia de la Universidade da Coruña, con número de expediente 2019-0014, obteniendo un resultado de *favorable*.

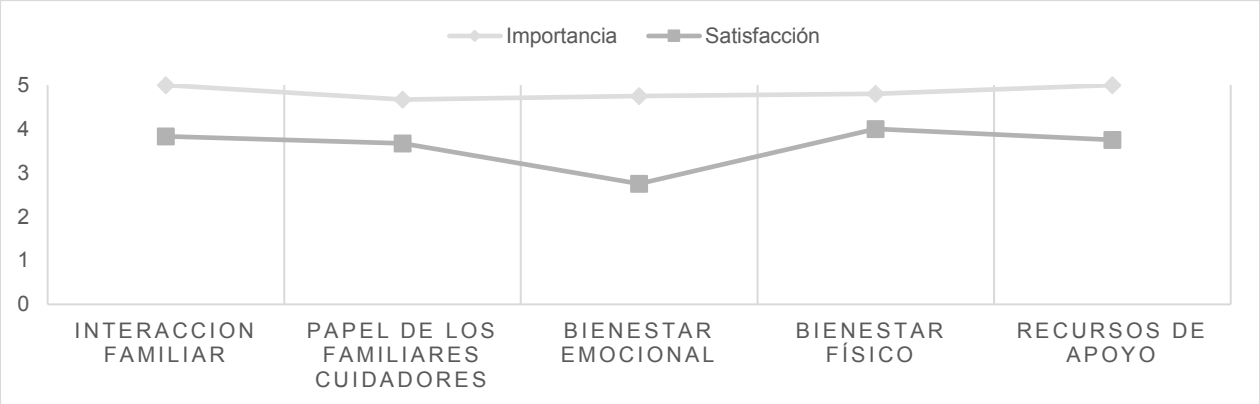
Se empleó el Paquete Estadístico IBM SPSS 27.0 para realizar análisis descriptivos e inferenciales, considerando un nivel de confianza del 95% ($p < .05$). Dado el incumplimiento de los supuestos de normalidad (K-S $p > .05$) y homocedasticidad (estadístico de Levene, $p > .05$), se optó por el uso de pruebas no paramétricas para el contraste de hipótesis. Se empleó la prueba de Wilcoxon para comprobar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre la satisfacción y la importancia concedida a cada una de las dimensiones de la escala.

Resultados

El análisis descriptivo, que se muestra en la figura 1, indicó que las familias, a nivel general, otorgaron una alta importancia a todas las áreas de su calidad de vida, especialmente a la interacción familiar (Md = 5) y a la disposición de recursos o apoyos (Md = 5). Si bien la satisfacción también fue valorada de forma positiva (Md > 2.5), comparativamente hubo un descenso de las puntuaciones. Las mayores discrepancias entre importancia y satisfacción se produjeron en recursos o apoyos, donde la satisfacción fue puntuada 1.25 puntos por debajo de la importancia concedida, y en interacción familiar, con 1.17 puntos por debajo.

Figura 1

Mediana de las puntuaciones en importancia y satisfacción de las cinco dimensiones de la ECVF



Nota: fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la tabla 1, los valores percentiles fueron, por lo general, más elevados en el caso de la importancia concedida a las dimensiones de la calidad de vida familiar frente a su satisfacción. La mayor concentración de respuestas se dio en las dimensiones bienestar físico y material, y recursos o apoyo con relación a su importancia, donde el 25% de las respuestas de los sujetos se concentró en el valor 4.5, alcanzando el punto 5 en el percentil 50 en el caso de recursos de apoyo y en el 75 en el caso del bienestar físico. La mayor dispersión de respuestas se obtuvo en términos de satisfacción, concretamente, con las dimensiones de bienestar emocional y bienestar físico y material. Destacó que el bienestar emocional fue la dimensión cuyo 25% de las respuestas de los sujetos se situó por debajo del valor medio de satisfacción (que se ubicaría en el punto 2.5).

Tabla 1

Valores percentiles acerca de la importancia y satisfacción con las cinco dimensiones de la ECVF

	Importancia			Satisfacción		
	P_{25}	P_{50}	P_{75}	P_{25}	P_{50}	P_{75}
Interacción familiar	4.58	5	5	3.33	3.83	4.33
Papel de los familiares cuidadores	4.42	4.67	5	3.33	3.67	4.08
Bienestar emocional	4.13	4.75	5	2	2.75	3.25
Bienestar físico y material	4.5	4.8	5	3.4	4	4.6
Recursos o apoyos	4.5	5	5	3.25	3.75	4.25

La tabla 1 también evidenció la presencia de diferencias entre dimensiones en cada una de las dos valoraciones (importancia y satisfacción). En el caso de la importancia, los valores más elevados se concentraron en las dimensiones de interacción familiar y recursos o apoyos y, frente a esto, los más bajos fueron los de bienestar emocional. En cuanto a la satisfacción, el bienestar emocional fue de nuevo la dimensión con valores más bajos de respuesta, seguido por la dimensión de recursos o apoyos, siendo la dimensión de bienestar físico y material la más sobresaliente.

Teniendo en cuenta los datos presentados en la figura 1 y la tabla 1, se plantearon dos hipótesis a contrastar. Por un lado, la relativa a la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre la importancia concedida por las familias a las diferentes dimensiones de su calidad de vida familiar, e igualmente, la existencia de tales diferencias con relación a la satisfacción. Por el otro lado, se propuso el supuesto de que la satisfacción de las familias con las áreas de su vida familiar es significativamente inferior a la importancia que le otorgan a éstas.

Con respecto a la primera hipótesis, la prueba de Friedman) confirmó la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre la importancia que las familias otorgaban a las

dimensiones de su calidad de vida (χ^2_4 = 23.688; p < .001) y en cuanto a su satisfacción (χ^2_4 = 96.05; p < .001). De forma complementaria, la prueba de rangos con signo de Wilcoxon permitió identificar dichas diferencias, en el caso de la importancia, entre interacción familiar y las dimensiones papel familiar y bienestar emocional, así como entre bienestar emocional y físico y material, y en el caso de la satisfacción, entre interacción familiar y bienestar emocional y físico, y entre papel familiar y bienestar emocional y físico, así como entre ambos tipos de bienestar y de estos con respecto a los recursos o apoyos (ver tabla 2).

Tabla 2

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para el análisis de las dimensiones de la ECVF

		Importancia			Satisfacción		
Dimensión	Rangos	N	Rango promedio	Z	N	Rango promedio	Z
Interaccion familiar – Papel familiar	Negativos [a]	33	22.14	-3.55 **	41	21	-1.92
	Positivos	9	19.17		21	33.48	
	Empates	27			7		
Interaccion familiar – Bienestar emocional	Negativos [a]	32	20.75	-3.83 **	58[a]	33.31	-5.62
	Positivos	7	16.57		7	30.43	**
	Empates	30			4		
Interaccion familiar – Bienestar físico	Negativos	24	21.98	-1.58	25	31.70	-2.00*
	Positivos	16	18.28		41[b]	34.60	
	Empates	29			3		
Interaccion familiar – Recursos o apoyos	Negativos	20	20.60	-1.24	31	36.26	-.34
	Positivos	16	15.88		34	30.03	
	Empates	33			4		
Papel familiar – Bienestar emocional	Negativos	27	23.7	-1.09	61[a]	36.66	-6.15
	Positivos	19	23.21		8	22.38	**
	Empates	23			0		
Papel familiar – Bienestar físico y material	Negativos	20	20.93	-1.54	23	25.04	-3.52
	Positivos	27	26.28		44	38.68	**
	Empates	22			2		
Papel familiar – Recursos	Negativos	12	27.25	-1.79	30	31.10	-.91
	Positivos	31	19.97		35	34.63	
	Empates	26			4		
Bienestar emocional – Bienestar físico y material	Negativos	16	19.38	-2.34*	5	19.20	-6.65
	Positivos	29[b]	25.0		64[b]	36.23	**
	Empates	24			0		
Bienestar emocional – Recursos o apoyos	Negativos	12	21.92	-1.57	7	27.07	-5.95
	Positivos	26	18.38		60	34.81	**
	Empates	31			2		
Bienestar fisico – Recursos o apoyos	Negativos	15	21.93	-.603	42[a]	33.88	-2.56*
	Positivos	23	17.91		22	29.86	
	Empates	31			5		

* p < .05, ** p < .01

Nota:

a. Basado en rangos negativos, donde: papel familiar < interacción familiar, papel familiar < bienestar emocional, y bienestar emocional < interaccion familiar, y recursos de apoyo < bienestar físico o material.

b. Basado en rangos positivos, donde: bienestar físico o material > bienestar emocional, interacción familiar > bienestar emocional.

Los datos de la tabla 2 indican que las familias valoraron como los aspectos más importantes, la interacción familiar, frente al papel de los familiares cuidadores y a su bienestar emocional, así como también resultó más relevante el cuidado del bienestar físico y material frente al emocional.

Con respecto a la segunda hipótesis, por la que se planteaba que las familias experimentan una menor satisfacción con las áreas de su vida familiar frente a la importancia a que les otorgan, de nuevo se empleó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (tabla 3).

Tabla 3

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la comparación entre importancia y satisfacción con las dimensiones de la ECVF

Dimensión	Rangos	N	Rango promedio	Z
Interaccion familiar	Negativos [a]	59	34.42	-6.63*
	Positivos	5	9.90	
	Empates	5		
Papel familiar	Negativos [a]	58	33.49	-6.40*
	Positivos	5	14.70	
	Empates	6		
Bienestar emocional	Negativos [a]	63	33.89	-6.59*
	Positivos	3	25.33	
	Empates	3		
Bienestar físico y material	Negativos [a]	54	33.58	-5.88*
	Positivos	8	17.44	
	Empates	7		
Recursos o apoyos	Negativos [a]	54	30.0	-5.56*
	Positivos	5	30.0	
	Empates	10		

* $p < .01$

Nota: a. basado en rangos negativos, donde: importancia > satisfacción

Como se muestra en la tabla 3, existieron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) en todas las dimensiones, al comparar la importancia con respecto a la satisfacción. Todas estas diferencias se situaron a favor de las valoraciones de importancia.

Discusión

El presente estudio tuvo como finalidad realizar una exploración de la calidad de vida en familias en las que convive un menor con TEA y, más concretamente, comprobar cuáles eran las áreas de mayor importancia y satisfacción familiar, y la existencia de discrepancias entre la importancia concedida y la satisfacción experimentada. Para ello, se propuso un estudio cuantitativo, con el que se recogieron datos a través de la adaptación al español de la Escala de Calidad de Vida Familiar del *Beach Center on Disability* (Verdugo et al., 2009).

Del análisis descriptivo se extrajo una importancia y satisfacción generalmente positiva de todas las dimensiones de la calidad de vida familiar, significativamente más relevante en la interacción familiar, frente al papel de los familiares cuidadores y a su bienestar emocional, así como también en cuanto al bienestar físico y material frente al emocional. Estos datos coinciden con los aportados por Hsiao (2018) en un estudio llevado a cabo en EE.UU. utilizando la misma escala, y donde encontraron que el bienestar físico y material ocupa la posición más alta, mientras que el valor más bajo fue obtenido por el bienestar emocional, siendo justificado por su vinculación con otra variable de amplia presencia en familias de personas con TEA: el estrés parental percibido.

En cuanto a su satisfacción, la presencia de diferencias significativas entre casi todas las dimensiones permitió identificar, en primer lugar, el bienestar físico y material como dimensión más valorada -en coherencia con la importancia otorgada a esta dimensión-, seguido por la interacción familiar – también referida como una de las más relevantes -, y por los recursos o apoyos. Estudios previos evidencian cómo la satisfacción de las familias con su vida en términos de interacciones puede estar relacionado con los apoyos recibidos desde la escuela, tanto en términos de calidad como de cantidad (Eskow et al., 2018). Lo menos satisfactorio se refirió al papel de las familias y a su bienestar emocional, que puede relacionarse con ese sentimiento de ineficacia y/o de falta de preparación para atender a su hijo/a (Baña et al., 2019; Gorlin et al., 2016).

Pero, pese a que la satisfacción se sitúa en niveles adecuados, esta se muestra insuficiente cuando se compara con la importancia. Son muchas las demandas de atención que las familias realizan, lo que hace indispensable profundizar en el estudio de sus necesidades y ofrecer una respuesta desde las instituciones, a través de programas e intervenciones dirigidas especialmente a la educación familiar (Baña y Losada-Puente, 2019; Corcoran et al., 2015; Hsiao, 2018).

La Escala de Calidad de Vida Familiar se ha situado como una herramienta de utilidad para conocer las necesidades y demandas de apoyos familiares. De hecho, los resultados han mostrado que es la dimensión de recursos o apoyos a la persona en la que mayores discrepancias hubo, tanto a nivel descriptivo como inferencial. Tener un hijo/a con TEA es algo inesperado para las familias, que deben enfrentarse a una nueva planificación de sus vidas y a un reto que les puede provocar cierto desconcierto (Durán et al., 2016; Gorlin et al., 2016). Una queja frecuente entre las familias es la de no disponer de los recursos de apoyo suficientes para dar respuesta a sus necesidades (Baña et al., 2019), haciendo que sea imprescindible dotarlas de ayudas que vayan en paralelo y en consonancia con la educación facilitada desde las familias y desde las escuelas.

En esta línea, mejorar los apoyos para aliviar el estrés familiar debe ser una estrategia prioritaria, si además tenemos en cuenta la relevancia que le conceden también en otros estudios (Eskow et al., 2018), sobre todo, en el caso de las madres (Durán et al., 2016; Hsiao, 2018), pues estas son las que experimentan un deterioro superior de su calidad de vida al afrontar mayor estrés debido a que asume una mayor responsabilidad en el cuidado de su hijo/a con TEA. El presente estudio viene también a reforzar la idea de la relevancia que tiene el rol del profesional en todo el sistema familiar, haciéndose fundamental que exista una relación de confianza y vínculo familia-profesional dentro y fuera de las instituciones formales (Eskow et al., 2018; Troncoso et al., 2019).

La familia debe ser un ambiente confortable y de vida para la persona con TEA. Es posible que, para lograrlo, sea necesario que estas requieran de las aportaciones, orientaciones y apoyos de profesionales, cuya misión no es transformar la espontaneidad de sus apoyos ni su contribución en la formación de sus hijos/as, sino ofrecerles estrategias y recursos que les permitan optimizarlas. Para ello, deberá realizar un diagnóstico de las necesidades de las familias y de la infancia en desarrollo y, para este fin, la Escala de Calidad de Vida Familiar ha demostrado ser un recurso de gran potencial en los centros educativos para trabajar junto con las familias en la educación de la persona con TEA.

Referencias bibliográficas

Arellano, A., & Peralta, F. (2015). El enfoque centrado en la familia, en el campo de la discapacidad intelectual ¿cómo perciben los padres su relación con los profesionales? *Revista de Investigación Educativa, 33*(1), 119-132. http://doi.org/10.6018/rie.33.1.198561

Baña, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias Psicológicas*, *9*(2), 323-336. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000300009

Baña, M., & Losada-Puente, L. (2019). *El desarrollo y los apoyos en la atención a las personas con alteraciones del neurodesarrollo.* Europa Ediciones.

Baña, M, Losada-Puente, L., & Fiuza, M. (2019). El empleo de TIC en atención a familias de personas con Trastorno del Espectro del Autismo. En S. Alonso García, J.M. Romero Rodríguez, C. Rodríguez-Jiménez & J.M. Sola Reche (Eds.), *Investigación, innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 1261-1274). Dykinson.

Corcoran, J., Berry, A., & Hill, S. (2015). The lived experience of US parents of children with autism spectrum disorders: a systematic review and meta-synthesis. *Journal of Intellectual Disabilities*, *19*(4), 356-366. http://doi.org/10.1177/1744629515577876

Córdoba Andrade, L., Verdugo Alonso, M.A., & Gómez Benito, J. (2011). *Escala de calidad de vida familia para familias de personas con discapacidad.* Universidad de Salamanca.

Durán, M., García-Fernández, M., Fernández, J., & Sanjurjo, B. (2016). Afrontamiento, estrés parental y calidad de vida de los cuidadores principales de personas con TEA. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *3*(1), 60-68. http://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.1.1749

Eskow, K.G. , Summers, J.A., Chasson, G.S., & Mitchell, R. (2018). The Association Between Family–Teacher Partnership Satisfaction and Outcomes of Academic Progress and Quality of Life for Children/Youth With Autism. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 15*(1), 16-25. https://doi.org/10.1111/jppi.12221

Fiuza-Asorey, M., Baña-Castro, M., & Losada-Puente, L. (2021). Reflections on a school for all: perceptions of families and teachers regarding the culture, policy, and practice if inclusion in Galicia. *Aula Abierta, 50*(1), 525-534. https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.525-534

Garrido, D., Carballo, G., Franco, V., & García-Retamero, R. (2015). Dificultades de comprensión del lenguaje en niños no verbales con trastornos del espectro autista y sus implicaciones en la calidad de vida familiar. *Revista de Neurología*, *60*(5), 207-214. https://www.neurologia.com/articulo/2014226

Gorlin, J. B., McAlpine, C. P., Garwick, A., & Wieling, E. (2016). Severe childhood autism: The family lived experience. *Journal of pediatric nursing*, *31*(6), 580-597. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2016.09.002

Hsiao, Y-J. (2018). Autism Spectrum Disorders: Family demographics, parental stress, and family quality of life. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 15*(1), 70-79. http://doi.org/10.1111/jppi.12232

Madrid, D., Sánchez, P., García, D. y García, M. (2011). De la exclusión a la inclusión: Una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Educación y Diversidad, 5*(1), 23-31. http://www.grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2011(2)

Troncoso, E.M.M., Fernández, A.J., Saavedra, C.I., Oróstica, C.L., Valenzuela, C.A., & Villegas, C.F. (2019). Una aproximación a la experiencia de vivir con un menor con trastorno del

espectro autista desde la narrativa familiar de los adultos significativos. *Salud & Sociedad, 20*(3), 210-225. http://doi.org/10.22199/issn.0718-7475-2019-03-013

Turnbull, A. (2003). La calidad de vida de la familia como resultado de los servicios: el nuevo paradigma. *Siglo Cero, 34*(3), 59-73. http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3072

Verdugo, M. A., Rodríguez, A., & Sainz, F. (2009). *Escala de calidad de vida familiar*. Salamanca: INICO.

Zuna, N. I., Summers, J. A., Turnbull, A. P., Hu, X. y Xu, S. (2009). Theorizing about family quality of life. En R. Kober (Eds.). *Enhancing the quality of life of people with intelectual disability: From theory to practice* (pp. 241-276). Nueva York: Springer.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Atención de Calidad, Educación Inclusiva y Calidad de Vida en Alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo

Quality Care, Inclusive Education and Quality of Life in People with Autism Spectrum Disorder

Manoel Baña Castro (https://orcid.org/0000-0002-4410-3082)**, Luisa Losada-Puente (https://orcid.org/0000-0003-2300-9537)*, María Fiuza Asorey (https://orcid.org/0000-0003-4684-3188)**, Rosa Fiel Paz *** y Esther Nuñez Pintos***

*Universidade da Coruña; **Universidad de Santiago de Compostela *** Conselleria de Educación. Xunta de Galicia.

Autor de contacto: manoel.baña@usc.es

Resumen

Los Trastornos del Espectro Autista (TEA) comprenden una serie de alteraciones graves que afectan a la interacción social, el lenguaje y la comunicación desde los primeros años de la infancia; son desórdenes de carácter amplio y afectan al desarrollo en su conjunto, acompañando a la persona durante todo su ciclo vital. La educación del alumnado con TEA no tiene porque ser diferente de cualquiera otra persona en función de la atención a la diversidad y a la comprensividad como principios generales de la educación para todas las personas; sin embargo, la naturaleza del mismo plantea importantes retos que se añaden a los señalados para el alumnado con diversidad funcional en general. En cuanto a su diversidad, este tipo de alumnado requiere apoyos educativos en su entorno que deben ser compatibilizados con el derecho y la necesidad que toda persona tiene a recibir una educación de calidad compartida con su grupo de iguales. Las personas con TEA no son una excepción en la defensa de la inclusión del alumnado con diversidad funcional en el aula ordinaria, que se deriva tanto de las teorías del desarrollo social como de los movimientos de los derechos civiles. Muchas de las razones señaladas para la inclusión de cualquier persona en centros ordinarios, son igualmente aplicables al alumnado con TEA.

Abstract

The Autism Spectrum Disorders (ASD) comprise a series of serious disorders that affect social interaction, language, and communication from the early years of childhood. They are disorders of a broad nature and affect their complete development, accompanying the person throughout their life cycle. The education of students with ASD does not have to be different from anyone else in terms of attention to diversity and understanding as general principles of education for all people. However, its nature poses important challenges that are added to those indicated for students with functional diversity in general. Regarding their diversity, this type of student requires educational support in their environment that must be compatible with the right and the need that everyone to receive a quality education shared with their peer group. People with ASD are no exception in advocating for the inclusion of disabled students in the ordinary classroom, which stems from both social development theories and civil rights movements. Many of the reasons given for the inclusion of anyone in mainstream centers are equally applicable to the students with ASD.

Es una ingenuidad pensar que la mera escolarización en centros ordinarios puede ser realizada sin que este efecto positivo se vea facilitado por la conjunción de una serie de variables de diferente naturaleza que deben englobar a los entornos educativos facilitando su presencia, su participación y su aprendizaje de forma que derriben las barreras para ello (Fiuza et al., 2021); esto no quiere decir que su diferencia desarrolle medidas individualizadas al margen del contexto global de enseñanza y aprendizaje. En la concepción adaptativa y constructivista de las diferencias individuales, esto significa adaptar la metodología a la diversidad en el aula de forma que estén presentes, sean partícipes de su aprendizaje y este se realice con éxito (Baña, 2000).

La perspectiva evolutiva actual de los desórdenes del Espectro del Autismo (en adelante, TEA) señala una desviación cualitativa del desarrollo típico permite comprender este desarrollo para entender en profundidad al mismo. Como señala Riviere (2000), "la etiqueta de trastorno del espectro del autismo parece remitir a un conjunto enormemente heterogéneo de características y particularidades del desarrollo con perspectivas vitales que son enormemente diferentes…"; sin embargo, muchas veces cuando nos referimos a los desórdenes o alteraciones del desarrollo confundimos a estos con las personas que los poseen o viven con ellos, por lo que es importante señalar que estas alteracions o desórdenes no caracterizan la diversidad y a la personalidad individual, ni deben confundirse con la persona, pues esta se desarrolla con las oportunidades que se le ofrecen desde los entornos de aprendizaje comunitario y/o social.

Comprensión del TEA a lo largo del tiempo a través de las categorías diagnósticas

El TEA, definido por primera vez por Kanner en 1943, implica la presencia de alteraciones que suceden y aparecen antes de los tres años. Lo importante de su detección es que se puede manifestar como un funcionamiento atípico en cualquiera de las dimensiones de comunicación verbal/no verbal y la presencia de patrones de conducta restrictivos, repetitivos. Estas dimensiones se incluyen en las definiciones diagnósticas más empleadas actualmente por la Asociación Americana de las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (siglas en inglés, AAIDD; Schalock et al., 2010) y la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1995).

Los manuales de clasificación surgen e intentan proporcionar objetividad y especificidad para que los profesionales utilicen un lenguaje común, así como para que las investigaciones partan de modelos de estudio compartidos, pero no deben confundirse con características de las personas o formas de comportamiento, las cuales deben facilitar la puesta en marcha de programas y apoyos, así como de procesos que faciliten a las personas vivir con y entre las demás personas.

La dificultad por generar un marco teórico común es una constante en la investigación para poder comprender estas alteraciones que van modificándose conforme se van analizando científicamente y proporcionando rigor en su conceptualización. Frith (1991, 2003) señaló el concepto de *Especto Autista* para recoger alteraciones, síndromes y trastornos con la sintomatología del trastorno autista aunque se diferencian en el cumplimiento de algunas de las características que definen este último como una alteración importante y otras alteraciones menos importantes o cuasi típicas del desarrollo humano.

El concepto *espectro* pretende situar los rasgos y características de estas alteraciones como en continuos o dimensiones, tiene su origen en los estudios de Wing y Gould (1979), cuyo fin fue conocer la casuística de los niños/as de menos de 15 años con desórdenes importantes en las capacidades de relación. En su estudio, aludieron a un 95% de una población estudiada de 35.000 y, de ellos, sólo 7 parecían poseer TEA en sentido estricto. Así, mientras la prevalencia de los TEA era la encontrada en otros estudios, 2 niños/as por cada 10.000, la de Alteraciones Sociales Amplias (DSS) era trece veces mayor. En todos los niños/as con DSS (y no sólo en las personas que tenían TEA) confluían los síntomas principales del Espectro Autista, es decir, trastornos de la relación, de la capacidad de ficción y juego simbólico, de las capacidades lingüísticas y comunicativas y, finalmente, de la flexibilidad mental y comportamental. La presencia de estos rasgos del Espectro Autista parecía tanto más probable cuanto menor era el cociente intelectual de los niños/as.

La etiqueta de TEA es válida para emitir un diagnóstico, puede asociarse a diversas clases de alteraciones y resultar muy útil desde el punto de vista clínico ya que permite descubrir un orden por debajo de la desconcertante heterogeneidad de los casos de Trastornos o Alteraciones del Desarrollo. Desde una perspectiva educativa, ayuda a comprender cómo pueden evolucionar previsiblemente, a través del proceso educativo, los niños/as que poseen estos trastornos. También hace ver la necesidad de prever recursos que no sólo son aplicables a los casos de estas personas en sentido estricto sino, también, a un grupo más amplio de personas que presentan características de escasa capacidad social, alteración comunicativa, inflexibilidad, alteración simbólica y dificultad para dar sentido a la acción propia (Baña y Losada-Puente, 2019).

La educación de la persona con TEA no es diferente a la de cualquier otra con un desorden diferente, o incluso sin ninguna. El diagnóstico diferencial permite detectar capacidades y potencial, determinando las dificultades de cada persona, los recursos necesarios para posibilitar las ayudas y apoyos educativos en función del entorno tanto educativo, familiar, como social y comunitario.

De lo que se trata es generar oportunidades que permitan desarrollar sus capacidades, así como la atención necesaria para proporcionarle los apoyos educativos que le permitan vivir en el mundo (Benito y Carpio, 2017; Peralta y Torres, 2010), facilitando su comprensión y la relación con otras de una forma autodeterminada y capaz. Para ello, bien pueden responder los Planes Centrados en la Persona (PCP) como recurso e instrumento para su desarrollo y aprendizaje de la vida en calidad y capacidad.

Calidad e inclusión en la educación a alumnado con TEA

Los educadores están al servicio de las personas para ayudarles a construir las vidas que ellas deseen, recorriendo el camino con ellas, ayudándolas a superar sus dificultades, haciéndolas conscientes de sus capacidades, y teniendo presente siempre que son ellas las que recorren, construyen y organizan su vida y futuro (Benito y Carpio, 2017; Pallisera, 2020). Estos planes de futuro hacen referencia a la persona en cuanto genera sus finalidades, participa de su construcción y decide la vida que ha de vivir; en ello consiste atender y apoyar a las personas, de forma que cuando consideremos oportuno, ayudemos a cambiar sus planes, así como su futuro y finalidades de forma coherente con ellas (Boehm, 2017).

Si atendemos a lo expresado en el Informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre la situación de la educación inclusiva en España, de 2017, se puede decir que, por el momento, las políticas públicas dirigidas a la población con TEA están basadas en dos ideas erróneas: (a) la asunción de la discapacidad como un fenómeno de carácter homogéneo, que lleva al desconocimeinto sobre la capacidad real de actuacióna de cada individuo con discapacidad si se le aseguran los apoyos adecuados; y (b) la concepción de que hablar de discapacidad es equivalente a hacerlo sobre incapacidad, justificando así que las personas con TEA, en el mejor de los casos, sean consideradas sujetos pasivos, destinatarios de la caridad de las instituciones, servicios y personas que les brindan una asistencia, y cuyas posibilidades de participar en las decisiones que afectan a su vida personal y social es limitada. Este informe reconoce así la relevancia de repensar las políticas de atención a las personas con TEA rechazando, en primera instancia, la condición de vulnerabilidad que se les ha atribuído por su situación de discapacidad y, en su lugar, considerando tal condición como un producto más de su interrelación con el entorno en el que se desenvuelve como ser humano.

Lo expresado en este informe supone romper con la concepción tradicional de la escuela basada en la mera convivencia en el espacio educativo y plantea el desarrollo de buenas prácticas

educativas que tomen como base la ideología de los apoyos, de la calidad de vida y de la autodeterminación (Baña y Losada-Puente, 2019).

En este sentido, tal como señala el modelo funcional de la autodeterminación (Wehmeyer, 2014) y reformulado en la Teoría de la Agencia Causal (Shogren et al., 2015), para promover la enseñanza de la conducta autodeterminada, se debe atender a tres ejes fundamentales: aumentar la capacidad, ofrecer oportunidades y dar los apoyos necesarios. La conducta autodeterminada refleja la interacción entre las capacidades de las personas, las oportunidades que el entorno les ofrece y los apoyos que reciben (Wehemer, 2007). Las capacidades no se pueden expresar sin oportunidades para ello, pero las oportunidades sin las capacidades adecuadas se desperdician. Ahí entran los apoyos, para superar las alteraciones en alguna capacidad y dar buena cuenta de las oportunidades.

Las capacidades y oportunidades se influyen mutuamente a través de la percepción que la persona tenga de sí misma; puesto que las creencias están influenciadas por las actitudes de los demás hacia nosotros, es importante generar y transmitir actitudes de respeto, capacidad y posibilidad a las personas con TEA. Debemos enseñarles a adquirir los diferentes componentes de la conducta autodeterminada, de ahí la importancia puesta en la Teoría de la Agencia Causal no solo en la evaluación sino también la orientación a la intervención (Shogren et al., 2015), con especial énfasis en aquellas capacidades que, dada su condición, pueden presentar mayores dificultades, como son las habilidades de comunicación (como somos seres interdeterminados habrá que enseñarles habilidades de negociación y flexibilidad, puesto que no siempre se puede hacer lo que uno desee), la comprensión de emociones, las habilidades comportamentales, las habilidades sociales y el desarrollo de las funciones intelectuales… (Baña y Losada-Puente, 2016).

Para ello, son imprescindibles los *apoyos naturales* (familia, escuela, vecinos, barrio, comunidad…), basados en la confianza y la tranquilidad, de apoyo emocional y que estimule el aprendizaje (Bambara et al., 1998; Pallisera, 2020). Las personas que se encarguen de su educación están al servicio de estas personas para ayudarles a construir las vidas que ellos deseen, recorriendo las dificultades con ellas, ayudándoles a superarlas, pero siempre respetando su derecho a la elección, a su participación y a su toma de decisiones (Baña y Losada-Puente, 2016, 2019). Estos planes personalizados de atención deben estar inmersos en el Plan Educativo de Aula, contemplándose en el desarrollo de actividades que faciliten su presencia, participación y aprendizaje para conseguir vivir la vida que desean vivir.

Afortunadamente, la visión sobre las personas con TEA ha cambiado paulatinamente hacia la igualdad de derechos y oportunidades. A ello ha contribuido enormemente el trabajo desarrollado para la reconceptualización de la discapacidad intelectual (Luckasson et al., 1992, 2002; Schalock et al., 2010) y el esfuerzo puesto en la mejora de su calidad de vida y la de sus familias.

El cambio de paradigma, avalada por la Asociación Americana del Retraso Mental (siglas en inglés, AAMR; Luckasson et al., 1992), que llevó parejo el cambio de concepto por discapacidad intelectual contribuyó a que esta dejase de entenderse como algo estable y se conceptualizase como la expresión del funcionamiento de una persona, fruto de la interacción de sus capacidades y su entorno. El funcionamiento humano está mediado por los apoyos, considerados centrales en el modelo, al ser "recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona que mejoran el funcionamiento individual" (p. 151). Así, cualquier persona, con el apoyo adecuado durante el tiempo suficiente, generalmente mejorará (Luckasson et al., 1992, 2002).

Los apoyos pueden servir para modificar los entornos, en tanto que disminuyan la discrepancia entre éstos y las capacidades de la persona. Estos entornos deben promover un sentimiento de estabilidad para la persona, al amparo de los principios de normalización e inclusión (Luckasson et al., 1992). La importancia de los apoyos naturales, proporcionados por personas o equipamientos del entorno, se encuentran en el ambiente del individuo, son culturalmente apropiados, son mantenidos por el propio entorno y promueven resultados personales deseados.

Una matización importante con respecto a la cuestión sobre los apoyos, es la aportada por Grandin y Panek (2013), quienes señalan que las etiquetas que se le atribuyen a las personas y la dedicación que se le pone evita ver de lo que hablamos realmente, es decir, "las personas se entregan tanto a lo que significa la palabra con que se nombra la cosa que dejan de ver la propia cosa". Precisamente, la educación especial tuvo este objetivo, el de clasificar al alumnado, como se puede observar en el informe Warnock de 1978, donde se reafirma el significado de *normalización*; fruto de la evolución social surge el modelo de inclusión, posteriormente, aplicado a la educación inclusiva, definida por la Unesco (2009) como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT (Educación Para Todos). Como principio general, debe orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.

Para ello, Arnaiz et al. (2007) señalan un sistema de indicadores para llevar a cabo una atención de calidad y a la diversidad, englobando a todo el alumnado del centro y precisando que el profesorado diseñe actuaciones, que tengan como objetivo responder a las demandas y necesidades de cada alumno/a, contando con los recursos y la comunidad del centro, tanto personales como materiales, en las aulas, entornos y centros educativos. Grandin y Panek (2013) centran su atención en las particularidades de todas las personas por igual, siguiendo las diferentes destrezas, hábitos, preferencia y dificultades que caracterizan a cada persona y al conjunto de todas ellas procurando entornos y situaciones de oportunidades y recursos para ello.

Si algo caracteriza a la escuela inclusiva es por centrar su atención, análisis e interés en los entornos tanto social, familiar y escolar, respondiendo de la mejor manera a la diversidad que se presenta en las aulas. Una enseñanza comprensiva que atiende a la diversidad debe procurar responder a las diferencias individuales utilizándolas para mejorar la calidad de vida dentro del aula y procurar el conjunto de relaciones sociales para el aprendizaje escolar y la participación de todas las personas del contexto escolar.

Conclusión.

La simple integración o ubicación física del alumnado con TEA en la escuela ordinaria no asegura una adecuada atención a la diversidad sin discriminación y en igualdad de oportunidades. Grandin y Panek (2013) consideran un error la mera acción de ubicar al alumnado con TEA en clase con sus iguales y darles el mismo tratamiento, bajo el justificante de que eso es bueno para su socialización. De lo que se trata es de que el docente adapte suu metodología a las necesidades y demandas de todo su alumnado, de forma que posibilite recursos y oportunidades adecuadas a cada una y todas las personas inmersas en su proceso de enseñanza y aprendizaje (Baña y Losada-Puente, 2016). Esto señala la confusión que sigue existiendo entre la oportunidad de aprender y el trato igual, falso por otra parte, dado que todos y todas somos diferentes, si bien algunos como el alumnado con TEA son algo más diferentes, y esta diferencia con las otras son las que permiten aprender y desarrollarse entre las personas; de ahí que se hable de la riqueza de la diferencia. No se trata de dar el mismo trato a todo el alumnado si no de facilitar condiciones para la igualdad de oportunidades.

El artículo 28 de la Convención reconoce el derecho de todo niño y niña a la educación, subrayando que este derecho debe ejercerse en condiciones de igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta la discriminación que padecen numerosos niños y niñas, entre ellos aquellos con alguna

discapacidad. El Comité recuerda, haciendo alusión a la Observación General nº 1 de 2001, que "el objetivo principal de la educación es el desarrollo de la personalidad de cada niño, de sus dotes naturales y capacidad, reconociendo el hecho de que cada niño tiene características, intereses y capacidades únicas y también necesidades de aprendizaje propias" (Hodgkin y Newell, 2004, p. 475). Para ello, el sistema escolar es el que se tiene que adaptar a éstas y no viceversa, abriéndose a la vida y a la realidad de su alumnado asumiendo un compromiso ético. Solo gracias a esto la convivencia será capaz de traducir los valores que se pretenden enseñar en las propuestas educativas desde todas las áreas y en todos los ámbitos de su intervención. Todos estos instrumentos inspiran "valores que ya están incorporados a nuestras normas y reglas, pero no siempre a nuestros esquemas mentales y a nuestras conductas" (De Lorenzo, 2007, p. 44).

Esto nos lleva a la necesidad de un cambio en la mentalidad del sistema educativo (el cual se encuentra estrechamente relacionado con la estructura social desde hace mucho tiempo) y generar las filosofías, culturas y prácticas desde la evaluación continua para la mejora, que facilite la identificación y superación de barreras para la presencia, la participación y el aprendizaje. Arnaiz (2003), en referencia a los principios de la Declaración de Salamanca y al Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) señaló que "todos los niños tienen derecho a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel de conocimientos" (pp. 137-138) y que las escuelas ordinarias representan uno de los caminos más eficaces para acabar con la discriminación y así crear comunidades en la que todas las personas se sientan integradas y con los mismos derechos que el resto.

La evolución hacia una escuela inclusiva es un proceso en continua vigilancia que ha de permitir un cambio en la vida de las personas hacia su independencia y autodeterminación. La histórica lucha de personas y colectivos ha permitido que la legislación actual, basada en la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (2006), reconozca el derecho a una educación sin discriminación y en igualdad de oportunidades. Sin embargo, esto no siempre se traduce en la práctica diaria escolar y en las aulas y centros educativos. Existen dos barreras estructurales para la realización del derecho a la educación de personas con TEA, que inciden negativamente sobre la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación para este grupo de personas. Esos obstáculos, como se ha venido comentando a lo largo del presente trabajo, se han relacionado con la visión estereotipada y la discriminación que se tiene hacia las personas con TEA y la escasez de recursos destinados a la educación inclusiva.

Frente a esta visión, cabe finalizar señalando que todas las personas con TEA son diferentes y no están caracterizadas por los rasgos de estos trastornos sino por el entorno en el que viven, las experiencias que tienen en sus vidas y, sobre todo, los apoyos que, como todas las personas, tengan para superar las barreras de estas experiencias en cada vida y los modelos educativos a los que estén sujetos. Así, se concluye aludiendo al modelo de trabajo propuesto por la AAIDD (Schalock et al., 2010), que propone cuatro frases que tienen como finalidad última procurar las habilidades y los apoyos necesarios para la persona, en función de sus sueños y metas, y que le permita participar y decidir cómo alcanzarlos. Estos son:

- Identificar las áreas relevantes de apoyo, partiendo siempre de las capacidades y habilidades de la persona, analizando las demandas ambientales de sus entornos de vida habituales y estableciendo las áreas (desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, conductual, social, protección y defensa) en las que la persona necesita/demanda apoyos.
- Identificar actividades de apoyo para cada área, partiendo de los intereses y preferencias de la persona, sin olvidar que programamos para que las personas logren futuros mejores, por lo que debemos elegir en unión a la persona y a la familia, las actividades y los contextos pensando en aquellas en las que la persona o bien participará o es muy probable que lo haga.
- Evaluar la intensidad de los apoyos, es decir, establecer la función que cumplirán los apoyos, la fuente (naturales o basados en servicios) encargada de proporcionarlos y la intensidad que requerirán, en función de la frecuencia, la duración del apoyo diario y el tipo de apoyo requerido.
- Escribir el plan de apoyos individualizado, con el fin último de lograr resultados personales deseados por la persona, en cinco áreas principales: independencia, relaciones, contribuciones, participación en la escuela y en la comunidad y bienestar personal (Calidad de vida).

Referencias bibliográficas

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos.* Aljibe.

Arnaiz, P., Guirao, J.-M., Garrido, C.F. (2007). La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *15*(23), 1-41. https://doi.org/10.14507/epaa.v15n23.2007

Baña, M. (2000). *La psicología educativa aplicada a la educación*. Tórculo.

Baña, M. & Losada-Puente, L (2016). *Autodeterminación y alteraciones del desarrollo intelectual.* EAE.

Baña, M., & Losada-Puente, L. (2019). *El desarrollo y los apoyos en la atención a las personas con alteraciones del neurodesarrollo.* Europa Ediciones.

Benito, E., & Carpio, C. (2017). Families with a disabled member: impact and family education. *Procedia - Social and Behavoiral Sciencies*, *237*, 418-425. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.084

Boehm, T.L. (2017). *Predictors of family quality of life among parents of children and adults with intellectual disability* (Tesis Doctoral; No. Etd-03232017-115400). Tennessee, EE.UU.: Vanderbilt University.

De Lorenzo, R. (2007). *Discapacidad, sistemas de protección y Trabajo Social*. Alianza Editorial.

Fiuza-Asorey, M., Baña-Castro, M., & Losada-Puente, L. (2021). Reflections on a school for all: perceptions of families and teachers regarding the culture, policy, and practice if inclusion in Galicia. *Aula Abierta, 50*(1), 525-534. https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.525-534

Frith, U. (Ed.). (1991). *Autism and Asperger syndrome.* Cambridge University Press.

Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma* (2ª ed.). Blackwell Publishing.

Godoy, G., Manghi, D., Soto, G., & Aranda, I. (2015). Recursos comunicativos de un joven con autismo: enfoque multimodal para mejorar la calidad de vida. *Actualidades Investigativas en Educación*, *15*(1), 249-272. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000100011

Grandin, T., & Panek, R. (2013). *The autistic brain: Thinking across the spectrum.* Houghton Mifflin Harcourt.

Hodgkin, R. & Newell, P. (2004). *Manual de Aplicación de la Convención sobre los derechos del Niño*. UNICEF.

Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L.,Snell, M.E., Spitaknik, D.M., Spreat, S., & Stark, J.A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9ª ed.). American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitaknik, D.M., Spreat, S., & Tasse, M.J. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems supports* (10ª ed.). American Association on Mental Retardation.

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.* Naciones Unidas: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales.

Organización de las Naciones Unidas (2017). Informe sobre la situación de la escuela inclusiva en España. CRPD.

Pallisera, M. (2020). El apoyo personalizado a personas con discapacidad intelectual: funciones y formación de los profesionales socioeducativos para la inclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 35,* 125-138. http://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.10

Rivière, A. (2000). *El niño pequeño con Autismo*. Trotta.

Schalock, R.L., Buntix, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E.M., Gómez, S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K.A., Snell, M.E., Spreat, S., Tasse, M.J., Thompson, J.R., Verdugo-Alonso, M.A., Wehmeyer, M.L., & Yeager, M. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems supports* (11ª ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Forber-Pratt, A.J., Little, T.J., & López, S. (2015). Causal agency theory: reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50*(3), 251-263. https://www.jstor.org/stable/24827508

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París.

Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities. What Works for Special-Needs Learners*. Guilford Publications.

Wehmeyer, M. L. (2014). Self-determination: A family affair. *Family Relations, 63*, 178-184. https://doi.org/10.1111/fare.12052

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 9*(1), 11–29. https://doi.org/10.1007/BF01531288

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Apoyos, Inclusión y Calidad de Vida en Personas con Trastornos del Espectro del Autismo

Supports, Inclusion and Quality of Life in People with Autism Spectrum Disorders

Manoel Baña (https://orcid.org/0000-0002-4410-3082)**, Luisa Losada-Puente (https://orcid.org/0000-0003-2300-9537)*, María Fiuza Asorey (https://orcid.org/0000-0003-4684-3188)**, Rosa Fiel Paz *** y Esther Nuñez Pintos***

*Universidade da Coruña; **Universidad de Santiago de Compostela *** Conselleria de Educación. Xunta de Galicia.

Autor de contacto: manoel.baña@usc.es

Resumen

El reconocimiento manifiesto de que las personas con TEA no son sujetos de caridad y seres incapaces sino, fundamentalmente, titulares de derechos y personas que disponen de un conjunto de posibilidades y capacidades que, con los medios apropiados, pueden desarrollarse plenamente, permite valorarlas como parte integrante del mundo, con capacidad de aportar a su propio desarrollo y al de su comunidad. Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad de la población con TEA es el resultado de la interacción del sujeto con su medio social, abandonando la vieja concepción de que es un fenómeno estrictamente individual. Dicha vulnerabilidad, si bien está directamente asociada a determinada limitación física o mental, depende fundamentalmente de la cantidad de barreras de orden material, económico, social, político y cultural que erige la sociedad. La eliminación de estas barreras es el requisito para que este grupo poblacional pueda, en igualdad de oportunidades y con el máximo nivel de libertad y autonomía posible, llevar el tipo de vida que valoraría y elegiría si dispusiera de los medios apropiados. Los estereotipos sobre las personas con TEA actualmente prevalecientes entre maestros y maestras, estudiantes, autoridades escolares y locales e, incluso, familias, refuerzan su exclusión y, por tanto, obstaculizan su inclusión.

Abstract

The explicit recognition that people with ASD are not subjects of charity nor incapable beings but, fundamentally, holders of rights and people who have a set of possibilities and capacities that, with the appropriate resources, can fully develop, allows to value them as an integral part of the world, with the capacity to contribute to their own development and that of their community. From this perspective, the vulnerability of the population with ASD results from the interaction of the subject with his or her social environment, far from the traditional conception that it is a strictly individual phenomenon. Although that this vulnerability is directly associated with a certain physical or mental limitation, it depends basically on the amount of material, economic, social, political, and cultural barriers built by the society. The elimination of these barriers is the prerequisite for this population group to be able to lead the kind of life they would appreciate and choose if they had the appropriate resources, with equal opportunities and the highest level of freedom and autonomy possible. Currently, the stereotypes of people with ASD prevalent among teachers, students, school and local authorities, and even families, reinforce their exclusion and, thus, hinder their inclusion.

La Convención sobre la Discapacidad de las Naciones Unidas (2006) señala que son las barreras generadas por la actitud y el entorno las que obstaculizan la plena y efectiva participación en la sociedad de las personas con discapacidad. La investigación ha mostrado que los más elevados índices de prejuicio los expresan estudiantes y familiares y los más bajos corresponden al profesorado y la dirección de las escuelas. En promedio, la mayoría de las personas creen que las personas con TEA deben estudiar en escuelas especializadas y un porcentaje elevado piensa que el estudiante con TEA crea problemas en la escuela, levántandose así barreras que imposibilitan su presencia, participación y aprendizaje en la escuela de todos y para todos.

El Comité de dicha Convención observa que no existe una noción clara de lo que es el interés superior del niño en materia de educación inclusiva. En el imaginario popular persiste la idea de que la discapacidad es una cuestión médica (Duckett & Pratt, 2002; Liu, 2021), un problema a superar y no algo que debe ser celebrado. Por tanto, las administraciones educativas siguen considerando que el interés superior del niño o niña con TEA es acceder a una *educación especializada* en *centros especiales,* sin tener en cuenta al niño como sujeto de derecho ni tomar su opinión en consideración. Se fuerza así a seguir una vía educativa separada, con mayor o menor intensidad, a aquel alumnado que presenta algún tipo de diferencia (Moriña 2010) lo que, en definitiva, supone equiparar en la práctica inclusión a integración.

De forma general, todavía existen estereotipos hacia las personas con TEA en la sociedad, incluyendo los ambientes educativos, lo que en algunos casos, se traduce en rechazo absoluto y hostilidad. De esa manera, padres de niños o niñas con TEA señalan al Comité que sus hijos eran "más propensos a accidentes" y que eran víctimas de violencia y acoso escolar (bullying) en los centros ordinarios. Asimismo, el Comité señala la percepción según la cual el alumnado con TEA y, principalmente las niñas, queda mejor "protegido" contra estos tipos de violencia en los centros educativos especiales. También, se reciben testimonios de casos donde los padres de estudiantes neurotípicos no han permitido que sus hijos asistan al colegio hasta que retiren al niño o niña con TEA que está en la clase, argumentando que retrasa el rendimiento del curso. Estas prácticas discriminatorias no se han contrarrestado con la adopción e implementación de campañas de toma de consciencia, información y formación sobre los derechos de personas con TEA para el conjunto de la sociedad, empezando con el personal educativo, la administración, y los padres del alumnado neurotípico. Los apoyos a las responsabilidades de los padres y madres de alumnado con TEA se han empobrecido en los últimos tiempos; los padres que han decidido luchar por el acceso de un

alumno con TEA a una educación inclusiva rápidamente llegan a altos niveles de presión, agotamiento e, incluso, desesperación. Si bien reciben el apoyo de otros padres (grupos de apoyo), de organizaciones y redes especializadas, dicho apoyo es muy limitado e insuficiente. El Comité constata que, después de la etapa de escolarización obligatoria (21 años de edad), existen pocas oportunidades para que el alumnado con TEA ejerza su derecho a la participación e inclusión social. Las vías y disponibilidad de este alumnado, principalmente aquel con mayor necesidad de apoyo, consisten repetidamente en rutas segregadas tales como talleres protegidos, centros de ocupación o la permanencia en casa o un centro de día, donde se recibe a personas con TEA de 17 a 70 años. El Comité señala que, entre los profesionales entrevistados, existe una percepción común de que el cuidado institucional de larga duración es el único futuro para ciertas personas con TEA entrando a la edad adulta. Observa, igualmente, que un alumno/a que ha seguido el currículo del centro educativo especial, aula especial o educación combinada, no obtiene el mismo título que sus pares sino un certificado para poder trabajar y poder acceder a una formación vocacional segregada.

Además del estigma y la discriminación a personas con TEA, otro factor estructural de la violación de su derecho a la educación es la discrepancia existente entre el marco jurídico y los recursos disponibles para la realización del derecho a la educación inclusiva, fruto de la falta de una verdadera voluntad política para tal fin y que trasciende el conjunto de países de la Unión Europea. Por ello, el rol de la escuela es clave, pues el trabajo mancomunado y cooperativo es el indicador de éxito en una educación inclusiva (Lata Doporto & Castro Rodríguez, 2016).

No puede promoverse la inclusión desde un solo sujeto sin ganarse la cooperación de todas las personas; la escuela necesita de líderes inclusivos que se comprometan a trabajar en equipo para poder resolver las situaciones y dilemas presentados en el que la educación inclusiva es un proceso sistémico de mejora e innovación educativa. Esto lleva a precisar que la inclusión como filosofía permitirá mejorar la calidad de vida de todo el alumnado para generar sentimientos de bienestar en las comunidades y entornos educativos. En este sentido, López Melero (2004) subraya que la enseñanza es más que una mera colección de conocimientos y destrezas técnicas, mucho más que un conjunto de procedimientos, porque la enseñanza implica un compromiso social y una responsabilidad moral para alcanzar el objetivo de que el alumnado, en su interacción, se convierta en ciudadanos de provecho y pleno derecho, en personas de bien.

La manera en que construimos nuestro entorno depende de lo que nos han enseñado que es “normal” en sentido estadístico y esta “normalidad” va cambiando con los tiempos. No debemos

olvidar que lo “normal” es una ficción estadística de carácter meramente instrumental y en la construcción de nuestro entorno social, físico y mental, ha primado la discriminación de todo aquel que es diferente, adoptando actitudes de explotación, arrinconamiento, negación de sus derechos, asignación de papeles pasivos, de esclavitud y generación de conflictos. Pensemos en las discriminaciones y abusos que han sufrido y sufren los indígenas americanos, las mujeres y hombres de raza negra, las mujeres y hombres sin recursos económicos, las mujeres, los niños, etc.

De entre las capas de discriminación que existen todavía hoy, y que estratifican verticalmente a la sociedad, la última en ser destapada ha sido la de las mujeres y hombres con diversidad funcional, allá por los finales de los años 60 del siglo pasado, cuando surgió en la Universidad de Berkeley el Movimiento de Vida Independiente Movimiento de Vida Independiente, el primero en la lucha por los derechos humanos, sociales y económicos de las mujeres y hombres con diversidad funcional (Carbonell Aparici, 2019). Esta discriminación es la que obliga a un colectivo diferente, como es el de las mujeres y hombres con TEA, a agruparse e identificarse como un grupo humano que debe luchar para conseguir una ciudadanía plena y una igualdad de derechos y oportunidades efectiva en la sociedad, para alcanzar ser un conjunto de personas cuya diversidad se aprecie como un valor y les permita encontrar su sitio en este mundo, tal y como se reconoce en España desde 1982, momento en que se promulgó la primera ley dirigida a regular la atención y los apoyos a las personas con discapacidad y sus familias, ampliada en el Real Decreto Legislativo 1/2013 (BOE, 2013).

La formulación del principio de normalización abre una etapa de revisión de los conceptos aplicados al mundo de la discapacidad, pero en su formulación sigue siendo "inofensiva" para el medio social, aunque el entorno ya se ve comprometido. Todavía en esta formulación es la persona con discapacidad la que debe realizar esfuerzos por acercarse a su medio, aunque comienza a existir, con cierta latencia, la necesidad de que también el medio sea el que tenga que dar pasos de aproximación. Pero va más allá al cuestionarse la identidad de las personas con una alteración del desarrollo que derive en limitar su aprendizaje; decir de ellos que presentan una necesidad especial y, por tanto, aludir a atenciones especiales lleva consigo, muchas veces, segregarlos en la vida e impedir que tengan posibilidades de decisión propias y calidad de vida.

La atención de calidad y los apoyos a las Personas con Trastornos del Espectro del Autismo.

Las personas tenemos características comunes y semejanzas que nos definen como *ser*es humanos y, a pesar de los parecidos, diferimos unas de otras en muchos aspectos. Somos diferentes

en cuanto a lo físico, a como pensamos, a como sentimos, a como nos relacionamos y a como construimos el conocimiento y desarrollamos nuestros esquemas de pensamiento (Baña, 2000). La diversidad es una característica implícita de la persona, también es lo que nos permite enriquecernos, aprender, establecer retos y superarlos en nuestra comunicación e interacción social. La dificultad surge cuando estas diferencias exigen ser atendidas y caracterizan al grupo social en su conjunto definiendo y caracterizándolo en función de las personas que lo componen y forman parte de él; responder a esta diversidad en la educación es el reto que plantea el grupo educativo cuando se trata de que aprenda y construya su conocimiento en interacción social, determinando los recursos adecuados para ello, las propuestas y el marco educativo en el que realizar todo este proceso.

La diversidad es una riqueza, pero también constituye un reto en el grupo de enseñanza y aprendizaje, porque los grupos caracterizados por las personas determinan los recursos e instrumentos y su adecuación en función del aprendizaje y enseñanza. Históricamente, la ciencia psicológica y pedagógica sostiene que las personas son esencialmente semejantes, siendo su finalidad enunciar leyes generales que puedan ser aplicables a todas ellas, lo que se traduce en establecer métodos generales para las personas en función de las demandas y necesidades planteadas. Sin embargo, la psicología experimental, la diferencial, ha puesto en evidencia que no es posible dado que la diversidad que caracteriza a cada una de ellas determina las propias demandas y necesidades de cada persona, caracteriza la función y finalidad de los recursos y facilita o no la enseñanza y aprendizaje de unas y otras.

A lo largo de los últimos años, cuando la escuela se ha enfrentado a la diversidad se ha encontrado con que los métodos para todas las personas no son aplicables ni responden a las demandas sociales y personales; cuando la diferencia se agranda o caracteriza por otras circunstancias, estas personas quedan al margen de las propuestas generales y, con ello, se ha descubierto que los métodos están determinamos tanto por la finalidad que persiguen como por las características diferenciales de las personas cuando de utilizarlos con éxito se trata (Baña, 2000).

La psicología científica ha puesto en evidencia que la diversidad no es una cuestión de rapidez ni de ritmo; tampoco de herencia genética y biológica que también aporta esta caracterización; no es un problema de capacidad ni de personalidad o de ámbito social por sí mismo e independientemente. Todas estas características en conjunto y en interacción determinan la diversidad de las personas, por lo que no se puede defender la utilización de métodos ni

tratamientos educativos prefijados y rígidos, así que estos sólo se pueden concebir en función de la diversidad de cada grupo o aula determinando la conducción y el diseño de los procesos, métodos y atención educativa. Ya no se trata de responder de una forma fija y cerrada a las finalidades educativas si no de atender a estas en función de la diversidad del alumnado en el aula, de ahí la complejidad de la educación y la diversidad. Se trata de generar la acción educativa que contemple a todos y cada una de las personas implicadas así como de procurar su máximo y óptimo aprendizaje generando actuaciones que impliquen, participen y activen las mentes y el desarrollo del grupo en un entorno que favorezca las oportunidades y recursos para todas las personas. La interacción de un individuo que presenta una discapacidad con el sistema educativo es lo que condiciona el éxito o el fracaso de un alumno (Karisa et al., 2018). El centro de atención no deberá ser la discapacidad en sí misma, ya que cada persona puede requerir diferentes medidas de actuación, por lo que sería más apropiado hablar de necesidades y no de discapacidad (Moriña, López-Gavirab and Morgadoc 2017).

El gran reto de la educación actual exige profesionales implicados y motivados para procurar esos entornos de calidad de vida e inclusión en las aulas y entornos educativos. Es la enseñanza la que debe adaptarse al alumnado, al grupo, generando la gestión del propio grupo-clase y produciendo entornos cálidos, vivenciales y de participación donde todo el alumnado esté presente, participe y consiga realizar las actividades de aprendizaje en interacción con las demás personas. En este grupo aula, puede que participe un alumno/a con TEA por lo que debemos asegurar que su diversidad está atendida en el proyecto educativo y responde de forma que esté presente en todas las actividades, participa en interacción con sus iguales, sigue y comprende las instrucciones y orientaciones del educador/a.

Como se ha explicado previamente, no se debe olvidar que el trastorno caracteriza la forma de comprender, pensar y actuar de la persona pero no su personalidad, capacidad, etc. También se debe tener presente que las características no son fijas, no aparecen en todas las personas y que interactúan de forma diferencial. Es necesario, pues, observar las demandas y buscar su atención y tratamiento diferencial, ya que la diversidad funcional es la propiedad fundamental de lo que vemos,observable en la forma de actuar e interactuar. Por ello, la siguiente propuesta quiere servir de conjunto general de características o alteraciones que pueden convertirse en la necesidad y demanda de atención educativa. De la investigación actual, podemos señalar que la diversidad de

las personas con TEA puede generar demandas y necesidades de apoyo para su atención educativa en:

- Comunicación. La comunicación es la capacidad de comprender y expresar información a través de:
    - Conductas simbólicas (palabra hablada, palabra escrita, símbolos gráficos, lenguaje signado, sistema dactilológico)
    - Conductas no simbólicas (expresión facial y movimiento corporal).

Si queremos que las personas con TEA incrementen su calidad de vida es necesario, bien a través de sistemas aumentativos o alternativos, aumentar su nivel de comprensión y expresión a través de conductas simbólicas y/o no simbólicas que le permitan:

- Expresar deseos:
    - Comprender y expresar sentimientos, necesidades y deseos.
    - Fomentar los espacios y tiempos para la comunicación, emitir mensajes adecuados a los receptores para una adecuada comprensión, interpretar lenguajes verbales y no verbales.
    - Conocer la expresividad y gestualidad.
- Dar y recibir información referencial.
- Hacer peticiones.
- Conversar.
- Etc.

- Habilidades sociales. Por habilidades sociales entendemos aquellas habilidades relacionadas con los intercambios sociales que se mantienen con otras personas en el entorno social. La calidad de vida de las personas con TGD depende de que tengan habilidades que le permitan:
    - Iniciar, mantener y finalizar la interacción con otros.
    - Comprender y responder a las distintas situaciones sociales.
    - Reconocer sentimientos.
    - Regular la propia conducta.
    - Hacer y mantener amistades.
    - Responder a las demandas de los demás.
    - Mostrar un comportamiento social adecuado.
    - Respetar y cumplir las leyes y normas sociales.

  - Etc.

- Autorregulación. La autorregulación hace referencia al conjunto de habilidades que tienen que ver con buscar ayuda cuando sea necesario, elegir, resolver problemas, iniciar actividades adecuadas a la situación, acabar las tareas necesarias o exigidas…

Sobre todo, se trata de fomentar en las personas con TEA la capacidad de elección, mediante el aprendizaje de habilidades funcionales, a partir del apoyo externo que sea necesario.

La autorregulación es uno de los pilares fundamentales en los que se sustenta la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Los programas cuyo objetivo es la autorregulación se fijan como metas el que las personas lleguen a:

  - Realizar sus objetivos.
  - Elegir entre varias cosas.
  - Tener autonomía.
  - Decidir sobre aspectos relacionados con su propia vida.
  - Participar en la toma de decisiones.
  - Etc.

- Habilidades académicas funcionales. Nos referimos a las habilidades cognitivas y a aquellas habilidades que requieren aprendizajes escolares, las cuales tienen aplicación directa en la vida personal (escritura, lectura, utilización práctica del cálculo…).

No se trata de alcanzar unos determinados niveles académicos, sino más bien adquirir las habilidades académicas funcionales que le permitan acceder y disfrutar de una vida independiente, requisito para hablar de calidad de vida en las personas con TEA. Desde este punto de vista se pueden tratar finalidades como:

  - La aplicación de conocimientos matemáticos necesarios para utilizar el dinero de forma adecuada.
  - La lectura comprensiva de textos, símbolos y/o imágenes.
  - La escritura desde un punto de vista funcional.
  - La orientación espacial y temporal; necesarias luego, por ejemplo, para el manejo adecuado del reloj.
  - Etc.

- Vida en el hogar. La calidad de vida de las personas con TEA pasa porque tengan una educación familiar adecuada que les permita el aprendizaje de modelos sociales adaptados como cualquier otra persona, a vivir fuera de la casa familiar, siempre y cuando posean o puedan adquirir las habilidades personales y sociales necesarias para beneficiarse de esta experiencia… Los hábitos y habilidades sociales requieren ser aprendidos en su contexto natural para lo que es necesario que la persona esté expuesta a las situaciones naturales de vida, se encuentre con oportunidades, se vea capaz, partícipe, importante y dueña de su vida.

Conclusión

Las personas con TEA son como todas las personas y la ciencia actual nos señala que su capacidad de aprendizaje y su desarrollo son impredecibles, estando en función de las oportunidades que se le proporcionen para su aprendizaje y estimulación a lo largo de su vida (Hernández Ríos, 2015). No se trata de estimulación por sí, ni de buscar los entornos propicios o los recursos más óptimos, sino de procurar las oportunidades y de optimizar los recursos cotidianos y apoyos naturales que pueden desarrollarse en el día a día. En este sentido, se deben generar entornos cálidos, participativos, donde el alumnado se sienta protagonista y tome sus decisiones, procurando las interacciones entre el alumnado y de este con el profesorado que, en coordinación con los otros entornos de enseñanza y aprendizaje, de entre los que se destaca especialmente la familia (Collet-Sabé, 2020), han de procurar el entendimiento, la interacción y comunicación fluida y positiva que supongan el mutuo apoyo y empoderamiento en las actuaciones en cada ámbito y entorno. Se constituyen así marcos de confianza, humildad, inteligencia emocional, respecto y apoyo en función de cada persona, de ayuda en función de la demanda.

Las propuestas educativas tienen que apoyarse en las capacidades para desarrollar y no en las dificultades, tratando siempre de analizar lo que se es capaz, observar lo que se consigue y mantener una línea de mejora y aprendizaje constante. Las oportunidades y posibilidades han de buscar los apoyos naturales siempre de forma espontánea y agradable, que supongan la base de estimulación para el aprendizaje lo más funcional y contextual posible, facilitando y enriqueciendo la vivencia y calidad de vida. Igualmente, posibilitar la inclusión significa sentirse presente, participar y aprender, por lo que toda actividad para ello debe implicar a la propia persona, hacerla visible y aprender a convivir participando de las actividades y acciones de vida interpersonal, sin sobreactuar, proteger o resaltar, de la misma forma que sus iguales. Una persona que no puede comprender bien o posee inseguridades que le impidan cambiar sus rutinas o comportamientos que

proporcionan seguridad, requiere de estrategias y recursos ricos en comprensión, mientras que si se le somete a cambios y no se anticipa la información conseguirá comportamientos poco adaptativos y una comunicación disfuncional.

Se trata de buscar oportunidades y posibilidades para el aprendizaje y desarrollo y para ello, como se ha destacado anteriormente, la educación familiar es fundamental (Baña & Losada-Puente, 2019). La familia ha de procurar la comprensión, la comunicación y el aprendizaje de las normas, valores y actitudes que debe aportar en la construcción de la persona; para ello debe aportar seguridad, confianza y estabilidad que permita a la persona crecer en un entorno cálido, rico en oportunidades, de cariño y sosiego que enriquezca el desarrollo de los primeros hábitos de autonomía así como la capacidad de convivencia e interacción óptimas para la vida en comunidad y sociedad; además, la familia ha de procurar la educación en deberes y comportamiento adaptativo y funcional en los contextos comunitarios y sociales para los que hemos de lograr la concienciación y ayuda de las demás personas en comunidad y social. No se trata de la búsqueda de una familia ideal si no de que la propia familia sea la mejor para la persona a educar en ella, suministrando los modelos a desarrollar, las rutinas y hábitos de vida así como la calidad de vida de todas las personas que la componen.

Referencias bibliográficas

Baña, M. (2000): *La psicología educativa aplicada a la educación*. Tórculo

Baña, M., & Losada-Puente, L. (2019). *El desarrollo y los apoyos en la atención a las personas con alteraciones del neurodesarrollo.* Europa Ediciones.

Carbonell Aparici, G.J. (2019). El movimiento de vida independiente en España. *Revista Española de Discapacidad, 7* (2), 201-214.

Collet-Sabé, J. (2020). Les relacions entre l'escola i les famílies des d'una perspectiva democràtica: eixos d'anàlisi i propostes per a l'equitat. *Educar, 56*(1), 241-258. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1012

Duckett, P. S. & Pratt, R. (2001). The researched opinions on research: visually impaired people and visual impairment research. *Disability & Society, 16*(6), 815–835. https://doi.org/10.1080/09687590120083976

Hernández Ríos, M. I. (2016). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *CES Derecho, 6*(2), 46-59.

Liao, J. (2021). The quota system for employment of people with disabilities in China: Policy, practice, barriers, and ways forward. *Disability & Society*, *36*(2), 326-331. http://doi.org/10.1080/09687599.2020.1833311.

Karisa, A., McKenzie, J., & De Villiers, T. (2020). To what extent is the schooling system willing to change to include disabled children?. *Disability & Society*, *35*(9), 1520-1526. http://doi.org/10.1080/09687599.2020.1809351.

Lata Doporto, S. & Castro Rodríguez, M. M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación, 27*(3), 1085-1101. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Aljibe.

Moriña, A., López-Gavira, R., & Morgado, B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university?. *Disability & Society, 32*(10), 1608-1626. http://doi.org/10.1080/09687599.2017.1361812

Organización de Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Organización de Naciones Unidas: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html

Real Decreto Legislativo 1/2013, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado, Sec. I.*, de 29 de noviembre de 2013, 95635 a 95673. https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Visão de docentes e crianças sobre o trabalho individual e em grupo na aula

Teachers' and children's perceptions on individual and group work in classroom

Margarida S. Damião Serpa (https://orcid.org/0000-0002-2926-1437)*, Filipa T. Gaipo Borges (https://orcid.org/0000-0003-0677-5002)*

* Universidade dos Açores/ CICS.NOVA.UAc

Autor de contacto: margarida.sd.serpa@uac.pt

Resumo

A investigação tem vindo a mostrar como necessária a diversificação dos modos de realização do trabalho escolar para se poder dar resposta cabal ao referencial de competências da escolaridade obrigatória e se acolher a diversidade de idiossincrasias e formas de funcionamento da população estudantil. Tratando-se de tarefa complexa, importa aprofundar aspetos que possam vir a facilitar essa diversificação. O presente estudo, exploratório e de tipo descritivo-narrativo, pretende aprofundar as perspetivas de docentes e crianças sobre a aprendizagem realizada de modo coletivo, em pequeno grupo, a pares e individualmente, procurando identificar tanto a satisfação como algumas potencialidades e formas de concretização de tais modos de trabalho na aula. Os dados foram recolhidos através de sete entrevistas semiestruturadas, quatro a educadoras de infância e três a professores do 1.º ciclo do ensino básico, e de fichas que reuniram a opinião de diversas crianças, na sequência da realização de dezoito atividades que contemplavam esses quatro modos de trabalho. Quanto aos resultados, as docentes são unânimes em afirmar que os diferentes modos de trabalho fazem parte da sua atividade pedagógica regular. Quase todas admitem que o trabalho individual é muito relevante por lhes permitir a verificação das aprendizagens. As crianças de 4 a 6 anos expressam maior satisfação com o trabalho individual, seguindo-se o coletivo. As crianças de 8 e 9 anos tendem a fazer uma avaliação positiva do seu trabalho e consideram que há mais partilha de ideias dos alunos no trabalho coletivo e a pares do que nas tarefas em pequeno grupo.

Palavras-chave: trabalho coletivo, trabalho em grupo, trabalho individual, pré-escolar, primeiro ciclo do ensino básico.

Abstract

Current research highlights that it is necessary to diversify the ways of pupil grouping. It is complex to satisfy this diversity, but it allows to respond to the benchmark of compulsory schooling skills and accommodate diverse idiosyncrasies and performances of students. For this challenging task, we need to study aspects that may facilitate this diversification. Our study is exploratory and descriptive-narrative that aims to understand the perspectives of teachers and children on the learning carried out the whole class study, in a small group, in peer study and individual study, to identify satisfaction, potentialities, and performing of those kinds of pupil grouping in class. Data collection took place in seven semi-structured interviews with four kindergarten teachers and three teachers from primary school. It also took place in assessment sheets used by children after they finish eighteen activities involving the four kinds of pupil grouping. Results point out teachers are unanimous in stating they usually use the four types of pupil grouping in their class. Almost all admit that individual study is very relevant because it allows assessing the results of students. The children aged between four and six years old express most satisfaction in individually study, followed by the whole class study. Children aged 8 and 9 tend to have a positive assessment of their work, and they believe that there is more sharing of students' ideas in the whole class study and pairs study than in small group tasks.

Keywords: pupil grouping, whole class study, small group, individual study, pre and primary school.

Numa perspetiva mais tradicional do ensino, a lecionação tende a concretizar-se de forma coletiva, seguida da realização de trabalho individual que permite a toda a turma efetivar tarefas ligadas aos conteúdos em estudo, bem como a distribuição de feedback a diversos alunos e não apenas a quem participa aquando das explicações do professor. Verificados aspetos menos satisfatórios nessas tarefas, deduz-se nova reflexão coletiva, procurando recuperar e aprofundar esses aspetos. Esta forma de lecionar, se é proveitosa para a abordagem de determinados conteúdos e hábitos de estudo de certas crianças ou jovens, não será suficiente para dar resposta ao referencial de competências da escolaridade obrigatória, nem para acolher a diversidade de características e culturas da população estudantil.

Interessa ter presente que o trabalho dentro da sala de aula não é alheio à forma como se organiza a escola e se perspetiva a ação pedagógica na mesma. Por exemplo, não é o mesmo agrupar os alunos por turmas que promover contratos de aprendizagem que implicam que um aluno trabalhe em grupos diferenciados ao nível da escola, como refere Pacheco e Pacheco (2015) em função das necessidades de formação e de novos projetos. Já dentro da sala de aula, Kutnick, Sebba, Blatchford, Galton e Thorp (2005) alertam para não se confundir a forma como o espaço é ocupado com o tipo de trabalho desenvolvido, ou seja, ter os alunos sentados em grupo na sala não é necessariamente sinónimo de se estar a trabalhar em grupo, pois estes autores, numa revisão de estudos, apuram que os alunos permanecem sentados em pequenos grupos, mas raramente lhes são solicitadas tarefas que impliquem trabalho de grupo, concluindo que, nos primeiros anos da escolaridade, a maior parte do ensino tem estado centrada no professor e dirigida ao grande grupo e à criança individualmente, um resultado também documentado por estudos mais recentes, dificultando a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (e.g.: Stepanović, 2018). No entanto, há consenso sobre os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa no desempenho dos alunos (Slavin, 2011), ao nível do desenvolvimento de competências sociais e cognitivas (Lebrun, 2008), como, por exemplo, melhores resultados, retenção e transferência (Johnson & Johnson, 2017b), importando, por isso, perceber e aprofundar o entendimento da mesma. Neste sentido, convém recuperar ideias básicas do que implica um efetivo trabalho de grupo. No âmbito da teoria da interdependência social, Johnson e Johnson (2017a; 1999) apontam para cinco princípios da aprendizagem cooperativa. Assim, trabalha-se em grupo quando: i) todos os elementos do grupo compartilham os objetivos do trabalho e acreditam que estão ligados uns aos outros e que o sucesso de cada um depende do sucesso dos outros, de modo a que todos, através de estratégias partilhadas, aprendam o que é suposto ser aprendido (interdependência positiva); ii) existe clarificação e discussão das ideias, como apoio à aprendizagem uns dos outros (interação e diálogo entre os

membros); iii) todos têm de produzir algo, que é devolvido ao grupo e avaliado por este, verificando-se quem precisa de ajuda para completar a tarefa que lhe foi assignada (responsabilidade individual); iv) há liderança, comunicação, tomada de decisão partilhada, gestão de conflitos e confiança, conseguida pela valorização da participação de cada um, enaltecendo explicitamente o contributo dado (ativação de competências sociais); v) existe reflexão sobre o que cada membro está a fazer e é útil ao grupo e o que poderá ser feito para funcionar ainda melhor (autorregulação de todo o processo e resultados do trabalho). Note-se que a interdependência positiva, um aspeto essencial no trabalho de grupo, pode ser reforçada através da avaliação das aprendizagens. O professor, ao aplicar uma prova de avaliação após o assunto ter sido abordado em grupo, pode atribuir um bónus de nota caso todos os membros do grupo obtenham uma pontuação mínima, previamente estipulada (Johnson & Johnson, 2017a). Estes são alguns dos aspetos a considerar quando se fala em efetivo trabalho de grupo, pois alguma literatura (e.g.: Johnson & Johnson, 2017a; Kutnick et al., 2005) refere que os docentes pedem para os alunos trabalharem em grupo, mas não ensinam os respetivos processos de concretização, os quais implicam o domínio de competências sociais e cognitivas.

De forma próxima, mas sem a riqueza do confronto de perspetivas proporcionado pelo trabalho de pequeno grupo, o trabalho a pares é propício à compreensão da informação e à resolução de problemas, abundando as possibilidades de frequente interação, numa relação de igualdade, onde se espera existir capacidade de comunicação eficaz (Kutnick et al., 2005). No entanto, se um dos alunos assumir o papel de professor, a relação torna-se assimétrica, pondo em causa uma abordagem colaborativa (Kutnick et al., 2005), em sentido estrito.

O trabalho individual, por seu lado, está normalmente associado à realização de exercícios práticos e à revisão da matéria, pode corresponder a uma tarefa para toda a turma, mas também pode variar e estar adaptado a cada estudante (Kutnick et al., 2005). É propício ao desenvolvimento de capacidades básicas cujo domínio implique repetição e automatismos (Moral, Rodríguez & Romero, 2009). Não obstante, são reduzidas as possibilidades de interação, ocorrendo estas basicamente com o professor, numa situação de relação assimétrica (Kutnick et al., 2005). O respeito pelo próprio ritmo de trabalho está de certa forma assegurado, mas o professor dificilmente acompanha o trabalho de todos os alunos, podendo dar lugar a défices de feedback. A realização de contratos individuais de aprendizagem (Niza, 2007) e a autorregulação (Boekaerts & Corno, 2005) são formas de reforçar a autonomia e o feedback no trabalho individual.

Relativamente ao trabalho com toda a turma, torna-se útil em conteúdos estruturados e em assuntos de difícil compreensão, especialmente para alunos culturalmente desfavorecidos

(Moral, Aznar & Hinojo, 2009), tendo ainda a vantagem de facilmente se poder avançar com o cumprimento dos programas escolares, sem especiais custos de tempo ou materiais, o que poderá explicar boa parte da sua aplicação frequente. Note-se que os professores apontam como dificuldades na implementação do trabalho de grupo nas suas aulas sobretudo o tempo disponível, os recursos e a extensão dos programas (Pinho, Ferreira & Lopes, 2013).

A importância da pluralidade de interações na aprendizagem (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron, & Osher, 2020) pode ser proporcionada pela diversificação dos modos de realização do trabalho escolar, pois nenhum deles, isoladamente, beneficia todos os alunos (Kutnick, Blatchford & Baines, 2002), nem toda e qualquer intenção de aprendizagem, podendo esta ser maximizada com o uso de uma estrutura de agrupamento flexível (Kuhn, 2020).

O estudo empírico que a seguir se apresenta situa-se ao nível da lecionação em sala de aula e visa proceder ao levantamento das perspetivas de docentes e alunos sobre os modos de realização do trabalho escolar, no sentido de se identificar a forma e frequência com que ocorrerem, bem como a satisfação, potencialidades e constrangimentos experienciados na sua concretização.

Método

O estudo é exploratório e o método usado é de tipo descritivo-narrativo. Será utilizada a expressão modos de ensino, na senda do referido por outros autores (e.g.: Titone, 1974), circunscrevendo-os a ensino individual, a pares, pequeno grupo (tendo como mínimo três elementos) e com toda a turma/ coletivo (se dirigido a mais de metade dos alunos da turma).

Para a recolha dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a quatro educadoras de infância (E1, E2, E3 e E4), com serviço docente entre doze e dezoito anos, e a três professoras do 1.º ciclo do ensino básico/1.º CEB (P1, P2 e P3), variando os anos de serviço entre dezasseis e vinte e nove. Também foram aplicadas, em contexto de estágio profissionalizante, fichas que reuniram a opinião de crianças na sequência da realização de dezoito atividades que contemplavam os quatro modos de trabalho antes referidos. Para as crianças de 4 a 6 anos, todas da mesma turma, foi apenas incluído nas fichas o grau de satisfação com a atividade, a partir de imagens de caras com diferentes expressões faciais. As crianças de 8 e 9 anos de idade, também de uma turma, opinaram, em ficha por escrito a partir de várias perguntas fechadas, ajustadas a cada modo de trabalho, sobre as atividades desenvolvidas em cada um dos mencionados modos. As fichas foram preenchidas quase sempre logo após a atividade, mas nem sempre se obteve resposta de todas as crianças de cada turma.

As entrevistas foram tratadas através da análise de conteúdo temática e as respostas das crianças contadas e contabilizadas percentualmente.

Resultados

Discurso docente sobre modos de realização do trabalho escolar

Numa primeira abordagem ao assunto em estudo, interessou perceber até que ponto as questões de agrupamento dos alunos na sala de aula surgiam, de forma espontânea, no discurso das docentes. Para tal, foram inquiridas sobre os aspetos que mais as preocupavam ou valorizavam na própria docência (Figura 1).

Figura 1

Auto perceção dos aspetos mais preocupantes ou valorizados na própria docência

Aspetos preocupantes ou valorizados na própria docência	Educadoras	Prof. 1.º CEB
Atender às necessidades de cada criança	E1, E3, E4	P1
Ter proximidade com a família e meio envolvente	E3	
Orientar, estimular e incentivar as crianças	E2	
Ser prática	E1	
Transmitir aprendizagens e conteúdos	E3	
Cumprir os programas e o que é imposto		P2
Realizar-se como docente		P1, P2, P3

Não se verifica qualquer menção espontânea e explícita à gestão da turma como sendo um assunto preocupante ou muito valorizado no trabalho docente. Enquanto o foco do discurso das educadoras se situa nas crianças, nas suas aprendizagens e na relação com as famílias e meio envolvente, o das professoras do 1.º CEB realça questões do desenvolvimento profissional docente e o cumprimento de determinações oficiais. É possível que estes resultados se relacionem com preocupações e exigências de cada nível de ensino, bem como com a necessidade de a profissão docente não ser encarada como mera ação técnica, um alerta particularmente deixado pelas docentes do 1.º CEB.

Na Figura 2, apresenta-se a frequência com que as docentes dizem concretizar os modos de realização do trabalho escolar.

Figura 2

Discurso sobre a frequência de aplicação dos modos de realização do trabalho escolar

Frequência de aplicação dos modos de trabalho	Individual	Pares	Pequeno grupo	Coletivo
Alguma vezes	E2, E4, P3	E2, E3, P1	E2, E3, P1, P2, P3	E4, P2, P3
Muitas vezes	E3, P1, P2	E4, P2, P3	E4	E2, E3, P1
De forma equilibrada	E1	E1	E1	E1

Todas as docentes admitem que as crianças da sua turma trabalham individualmente, a pares, em pequeno grupo e de forma coletiva, embora com frequência variável, exceto E1 que considera utilizar estes modos de realização do trabalho escolar de forma equilibrada. O trabalho individual e a pares é mais referido por professoras do 1.º CEB (P1 e P2) como sendo de utilização mais frequente. Situação inversa ocorre com o trabalho coletivo, apontado por

educadoras (E2 e E3) como sendo de realização muito frequente. A maioria das docentes admite aplicar o trabalho em pequeno grupo apenas algumas vezes. Apesar destas diferenças, não se notam grandes discrepâncias de discurso entre educadoras e professoras do 1.º CEB.

Relativamente às atividades e contextos em que, supostamente, foram aplicados os diferentes modos de realização do trabalho escolar (Figura 3), observa-se que o trabalho individual e o coletivo são referenciados por todas as docentes, sendo este último sinalizado mais vezes e em maior número de atividades/contextos.

Figura 3

Discurso sobre as atividades e contextos de uso dos modos de trabalho escolar

Tarefas e contextos dos modos de trabalho	Individual	Pares	Pequeno grupo	Coletivo
Atividades das Expressões	E1, E2, E3	E4	E1, E3, P2, P3	E1, P3
Tarefas de avaliação dos conhecimentos	E4, P2, P3			P1
Acolhimento				E3, E4
Atividades de pesquisa no manual do aluno	PI	P1, P2	P3	
Contexto de turma heterogénea		P3		
Apoio e incentivo do aluno com mais sucesso ao mais novo ou com menos sucesso		E2, P2	E2, P1, P3	E1, E2, P1, P2
Circulação do docente pela sala dando apoio a todos				E1

As atividades das Expressões foram as únicas indicadas para os quatro modos de realização de trabalho, o que revela a flexibilidade de concretização desta área curricular. O apoio de alunos com maior sucesso aos colegas em processo de aprendizagem também foi referido pela maioria das docentes para os diversos modos de realização do trabalho, excetuando, naturalmente, o trabalho individual. Entre docentes dos dois níveis de ensino, as principais diferenças situam-se na alusão, por todas as professoras do 1.º CEB, às atividades de pesquisa no manual do aluno, sem que qualquer educadora o faça, e às atividades das Expressões em trabalho individual e a pares apenas por educadoras. A avaliação de conhecimentos não é mencionada nos modos de trabalho a pares nem pequeno grupo. Também é de realçar o facto de P3 ter dito que recorria ao trabalho de pares em situação de turma heterogénea, algo que parece surgir como estratégia de gestão da diversidade. Note-se que não foram associados conteúdos a determinado modo de realização do trabalho na aula, a não ser a menção genérica às Expressões.

Em relação à constituição dos pares e dos pequenos grupos, procurou-se perceber que critérios de agrupamento as docentes admitiam usar (Figura 4).

Figura 4

Critérios para agrupar os alunos a pares ou em pequeno grupo

Critérios de agrupamento dos alunos	Educadoras	Prof. 1.º CEB
Deixar que escolham livremente	E1, E2	
Colocar uma criança que domina a atividade com outra(s) com menor domínio		P1, P3
Agrupar crianças com diversidade de características não académicas (diferente idade, sexo, gostos, etc.)	E3	P2

Em geral, há dispersão de posições. Enquanto só educadoras dizem que os seus alunos escolhem livremente com quem desejam trabalhar, são só professoras do 1.º CEB a afirmar que colocam uma criança que domina a atividade com outras com menor domínio. Apenas duas docentes (E3 e P2) admitem agrupar as crianças com diversidade de características, designadamente diferente idade, sexo ou gostos, abrindo a possibilidade de interações diversificadas em aspetos não académicos.

Passando às competências que as docentes consideram ser especialmente adquiridas ou desenvolvidas em função dos modos de trabalho (Figura 5), percebe-se que têm a ver unicamente com capacidades básicas de apoio às aprendizagens académicas (atenção, motivação e autonomia) e relacionamento interpessoal.

Figura 5

Competências consideradas de aquisição relevante em cada modo de trabalho escolar

Competências adquiridas em cada modo de trabalho	Individual	Pares	Pequeno grupo	Coletivo
Atenção e concentração	E1, E2, P1	P3	E1, P3	
Dedicação, interesse e empenho	E3, P2, P3	P3		
Autonomia e responsabilidade	E2, P3		E1, E3	
Colaboração e partilha		E1, E2, E3, E4, P1, P2	E2, P1, P2	E1, E2, E3, P1, P2, P3
Saber-estar e respeito				E2, E4, P2, P3

A colaboração e partilha foi a competência mais mencionada pelas docentes para todos os modos de trabalho potencialmente interativos. É de realçar o facto de o saber-estar e respeito ser só mencionado em trabalho coletivo e este ficar circunscrito ao desenvolvimento de competências sociais. O trabalho individual é apontado como facilitador de competências meramente intrapessoais, o trabalho a pares surge sobretudo focado na interajuda entre crianças e o trabalho em pequeno grupo, para além de acentuar a interajuda entre crianças, é apontado como favorável à ativação de capacidades pessoais básicas. Assim, não há alusão à promoção de qualquer competência das áreas tradicionalmente ligadas à aquisição de conhecimentos ou destrezas.

A Figura 6 expressa em que medida se admite processar a avaliação das aprendizagens, considerando os quatro modos de trabalho escolar.

Figura 6

Destaque alcançado pela avaliação das aprendizagens nos modos de realização do trabalho escolar

Visibilidade da avaliação nos modos de trabalho	Individual	Pares	Pequeno grupo	Coletivo
Avaliação através da observação	E1, E3, E4		E3	E3
Avaliação através das áreas de trabalho (casinha, biblioteca, garagem)			E2	E2
Avaliação aquando das partilhas dos alunos		P2	P2	
Avaliação no final da atividade	E3, E4		P1	E3

As docentes apontam sobretudo para contextos ou momentos de avaliação e instrumentos, não mencionando outras componentes da avaliação. A observação é o único instrumento indicado apenas por educadoras. É exclusivamente no trabalho em pequeno grupo que há mais docentes a aludir à avaliação. Esta também é comentada apenas por educadoras no trabalho individual e coletivo. As docentes do 1.º CEB focam-se tão só em momentos da avaliação, uma vez terminadas as tarefas.

Passa-se a apresentar a opinião das docentes sobre as vantagens (Figura 7) e desvantagens (Figura 8) dos quatro modos de realização do trabalho em sala de aula.

Figura 7

Opinião sobre as vantagens dos modos de realização do trabalho escolar

Vantagens dos modos de trabalho	Individual	Pares	Pequeno grupo	Coletivo
Menos cansativo para o docente				P3
Promove a concentração dos alunos		P3	P3	
Permite maior cooperação		E1, E2, E3, E4, P1, P2	E2, P1, P2	E1, E3, E4, P1, P2
Favorece a autonomia e organização	E2		E3	
Beneficia o aumento de vocabulário			E4	
Possibilita a verificação de conhecimentos	E1, E3, E4, P1, P2, P3		E1	E2

Em geral, as vantagens têm a ver sobretudo com o desenvolvimento de capacidades das crianças, embora questões de gestão do ensino também sejam mencionadas. A vantagem mais apontada para o trabalho individual é a possibilidade de se avaliar as crianças e para os restantes modos de trabalho é o desenvolvimento da cooperação, embora se observe que este é particularmente alcançável no trabalho a pares e coletivo, e não em pequeno grupo.

Quanto às limitações, observa-se alguma divergência de opiniões entre as docentes.

Figura 8

Opinião sobre as limitações dos modos de realização do trabalho escolar

Limitações dos modos de trabalho	Individual	Pares	Pequeno grupo	Coletivo
Torna as crianças muito individualistas	P2			
Proveito indevido dos menos empenhados			E1, P2, P3	E1, P1, P3
Gestão de diversos ritmos de trabalho	E1, E3, P1			P3
Gera muito barulho e confusão		E2, P1	E2, P1	E2, P2
Dificuldade em avaliar a criança que se dispersa trabalhando sozinha	E2			
Exige mais trabalho do docente		E3, P1, P3		
A informação docente não chega da mesma forma a todos				E4
Dificuldade em atender a todos os alunos			E3	E3
Sem desvantagens	P3	E4, P2	E4	

Quase todas as desvantagens estão ligadas a características ou formas de funcionamento das crianças. A limitação mais apontada pelas docentes ao trabalho individual é a gestão de diversos ritmos de aprendizagem, ao trabalho de pares é o maior esforço a desenvolver pelo professor e ao trabalho em pequeno grupo e coletivo é permitir que alunos menos empenhados retirem proveito indevido do trabalho dos colegas, algo mencionado por todas as professoras do 1.º CEB.

Por fim, indicam-se as preferências das docentes pelos modos de trabalho escolar (Figura 9).

Figura 9

Preferências das docentes pelos modos de realização do trabalho escolar

Preferências das docentes pelos modos de trabalho	E1	E2	E3	E4	P1	P2	P3
Preferência pelo trabalho coletivo		X	X				
Preferência pelo trabalho em pequeno grupo			X				
Preferência pelo trabalho a pares				X			X
Preferência pelo trabalho individual					X	X	
Docente sem preferência	X						

Não há preferências maioritariamente assumidas por um determinado modo de realização do trabalho escolar. Todos recebem duas preferências, à exceção do trabalho em pequeno grupo que é o menos escolhido.

Satisfação dos alunos em relação aos modos de efetivação do trabalho na aula

A seguir apresentam-se os resultados das opiniões das crianças a frequentar a educação pré-escolar, em termos do seu grau de satisfação, acerca de cada tarefa realizada (Tabela 1), oscilando entre 15 e 17 o número de apreciações por tarefa.

Tabela 1
Satisfação das crianças no pré-escolar quanto aos modos de realização do trabalho escolar

Graus de satisfação	Individual (4 tarefas)	Pares (4 tarefas)	Pequeno grupo (1 tarefa)	Coletivo (3 tarefas)
Não gostou	4 (6%)	7 (11%)	5 (31%)	7 (15%)
Gostou	9 (14%)	20 (31%)	4 (25%)	9 (18%)
Gostou muito	53 (80%)	38 (58%)	7 (44%)	32 (67%)
Total de respostas	66 (100%)	65 (100%)	16 (100%)	48 (100%)

Os dados permitem concluir que as crianças em educação pré-escolar, na generalidade, gostam de realizar as tarefas propostas, sendo as individuais as que são objeto de maior satisfação e a de pequeno grupo a de menor satisfação, no caso a associação de imagens de animais com os respetivos habitas, representados em cartazes.

Quanto aos alunos do 1.º CEB, aqui apresentam-se resultados do funcionamento interno do grupo apenas no que se refere às ideias dadas pelos participantes (Tabela 2), à aceitação das opiniões dos outros (Tabela 3) e à autoavaliação feita às tarefas realizadas (Tabela 4).

Tabela 2
Contributo de ideias de alunos para trabalhos de tipo interativo

Volume de ideias dadas nos trabalhos de tipo interativo	Pares (1 tarefa)	Pequeno grupo (1 tarefa)	Coletivo (2 tarefas)	Total
Ideias de todos os alunos	10	2	10	22 (56%)
Ideias da maioria dos alunos	1	1	6	8 (21%)
Ideias só de um ou dois alunos	4	4	1	9 (23%)
Total de respostas	15	7	17	39 (100%)

Todas as crianças que preencheram a ficha de avaliação admitem existir sempre algum contributo de ideias dos alunos para o trabalho a realizar, no entanto, consideram que todos os alunos dão ideias sobretudo no trabalho a pares e coletivo.

Tabela 3
Aceitação das opiniões dos colegas aquando da realização de trabalho interativo

Frequência de aceitação das opiniões dos outros	Pares (1 tarefa)	Pequeno grupo (1 tarefa)	Coletivo (2 tarefas)	Total
Sempre	8	3	7	18 (46%)
Só às vezes	7	4	10	21 (54%)
Total de respostas	15	7	17	39 (100%)

Em geral, os alunos admitem haver aceitação das ideias dos colegas, embora a maior parte deles considere que isso só ocorre às vezes (54%). No trabalho a pares há maior tendência para ocorrer sempre.

Por fim, dá-se conta da avaliação que os alunos do 1.º CEB fizeram ao seu trabalho (Tabela 4).

Tabela 4
Autoavaliação dos alunos do 1.º CEB nas tarefas feitas em diversos modos de trabalho

Escala de avaliação	Individual (2 tarefas)	Pares (1 tarefa)	Pequeno grupo (1 tarefa)	Coletivo (2 tarefas)	Total
Insuficiente	0	1	0	0	1 (2%)
Suficiente	4	0	0	2	6 (11%)
Bom	8	7	5	8	28 (51%)
Muito Bom	5	6	2	7	20 (36%)
Total de respostas	17	14	7	17	55 (100%)

Considerando os dados na sua globalidade, as crianças de 8 e 9 anos avaliam o seu trabalho sobretudo com o nível "Bom" (51%) e alguns com "Muito Bom" (36%), o que revela atitude positiva face aos resultados alcançados pelo próprio.

Discussão

Sendo este estudo exploratório, os resultados obtidos circunscrevem-se aos dados recolhidos, servindo sobretudo para desvendar tendências ou alertar para aspetos específicos que carecem de investigação posterior. Nesta discussão, dá-se relevo a três questões básicas.

Em primeiro lugar, teoricamente, a problemática do agrupamento dos alunos tem estado ligada a opções sobre o que se pretende com a educação escolar e como esta se pode estruturar, estando dependente da cultura da comunidade, das demandas sociais e do sistema educativo vigente, algo que o professor não pode ignorar nas decisões a tomar na sua lecionação. A literatura mostra que o trabalho na aula pode organizar-se de forma a promover interações de tipo competitivo, individualista ou cooperativo (Johnson & Johnson, 2017a; Luna, 2015), o que, em princípio, guarda certa relação com os modos de se agruparem os alunos quando trabalham. Respeitando a sequência deste tipo de interações, pode dizer-se que está em causa aprender para se ser o melhor do grupo (eu ganho, os outros perdem), aprender para se alcançarem os próprios objetivos (eu ganho, independentemente de os outros ganharem ou perderem) e aprender para que todos alcancem os objetivos do grupo (todos ganham de alguma forma). Os dados do presente estudo sugerem que os diversos tipos de interação não são mutuamente exclusivos, considerando diversos modos de trabalho. Por exemplo, as docentes são unânimes em afirmar que os diferentes modos de trabalho fazem parte da sua atividade pedagógica regular, mas há mais docentes a afirmar que as tarefas a pares e coletivas promovem a cooperação do que aquelas que o afirmam em relação ao trabalho em pequeno grupo, surgindo este como o menos preferido e reconhecido com menor frequência de concretização. Por outro lado, as crianças admitem que os colegas dão ideias sobretudo no trabalho coletivo e a pares, também deixando para segundo plano o trabalho em grupo restrito, o que recebeu menor grau de satisfação pelas

crianças de 4-6 anos. No contexto estudado, conclui-se que a aprendizagem cooperativa não é perspetivada como sendo exclusiva do trabalho em pequeno grupo, pois alguns dos seus aspetos parecem ser alcançados noutros modos de trabalho. Além disso, é possível que tais posições tenham a ver com a complexidade da gestão do trabalho em pequeno grupo, seja pelo professor, seja internamente ao grupo.

Uma segunda questão prende-se com a relação entre o trabalho efetuado durante o processo de aprendizagem e a avaliação de resultados. Quase todas as docentes admitem que o trabalho individual é muito relevante por facilitar o desenvolvimento da atenção, empenho e autonomia e por lhes permitir a verificação das aprendizagens, ou seja, colher evidências para a avaliação de resultados, o que dificilmente conseguem com os outros modos de trabalho. Estes resultados podem ser interpretados, em parte, pela dificuldade que os professores têm, segundo Luna (2005), em avaliar de forma mensurável a intersubjetividade das práticas colaborativas, deixando-as para um segundo plano, pois o sistema educativo requer a prova/quantificação dos resultados alcançados pelos alunos, o que de certa forma alimenta a ideia de aprendizagem como processo privado e individualista, em detrimento de uma perspetiva socio-colaborativa.

Por fim, viu-se que, no âmbito dos diversos modos de trabalho, dificilmente há alusão à promoção de competências ligadas às áreas curriculares mais tradicionais de aquisição de conhecimentos, mesmo que transversais (resolução de problemas e atitude crítica, por exemplo). Tendo a escola um papel essencial e decisivo na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências cognitivas, importa perceber as razões que levam a que os docentes dos primeiros anos de escolaridade quase não explicitem este tipo de competências ao se pronunciarem sobre as aprendizagens alcançadas nos diversos modos de realização do trabalho escolar.

Referências

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review, 54(2)* 199-231.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017a, Set 21-22). *Cooperative learning*. Innovación-Educación I Congreso Internacional, Zaragoza, España.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017b). The use of cooperative procedures in teacher education and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 284-295.

Kuhn, M. R. (2020). Whole Class or Small Group Fluency Instruction: A Tutorial of Four Effective Approaches. *Education Sciences*, 10(5), 145, 41-51.

Kutnick, P., Blatchford, P., & Baines, E. (2002). Pupil Groupings in Primary School Classrooms: sites for learning and social pedagogy? *British Educational Research Journal*, 28(2), 187-206.

Kutnick, P., Sebba, J., Blatchford, P., Galton, M., & Thorp, J. (2005). *The Effects of Pupil Grouping: Literature Review*. Research Report. The University of Brighton.

Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Instituto Piaget.

Luna, L. (2015). Cooperative learning and embodied accountability: an ethnographic analysis of classroom participation in an english school. *Education Policy Analysis Archives*, 23(99), 1-25.

Moral, C., Rodríguez, M. J., & Romero, M. A. (2009). Enseñanza mediante trabajo en grupo colaborativo/cooperativo. In C. Moral & M. P. Pérez (Coords.), *Didáctica. Teoria e práctica de la enseñanza* (pp. 193-208). Pirámide.

Moral, C. S., Aznar, I. D, & Hinojo, F. J. L. (2009). Enseñanza directa com toda la clase. In C. Moral & M. P. Pérez (Coords.), *Didáctica. Teoria e práctica de la enseñanza* (pp. 175-192). Pirámide.

Niza, S. (2007). As Práticas Pedagógicas Contra a Exclusão Escolar no Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 30(5), 38-44.

Pacheco, J., & Pacheco, M. F. (2015). *Escola da Ponte: uma escola pública em debate*. Cortez Editora.

Pinho, E. M., Ferreira, C.A., & Lopes, J. P. (2013). As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), 913-937.

Slavin, R. E. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 344-360). Taylor & Francis.

Stepanović, S. (2018). The frequency of usage of diferente work forms in na inclusive teaching environment. *The International Journal for interdisciplinar studies*, 8(2), 47-54.

Titone, R. (1974). *Metodología didáctica*. Ediciones RIALP.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O livro-alfabeto como meio facilitador da dinâmica de grupo

The alphabet book as a means of facilitating the groups dynamic

Ana Raquel Santos, Sara Reis da Silva

Instituto de Educação – Universidade do Minho

Autor de contacto: anaraquel97@hotmail.com

Resumo

Partindo de um estudo conceptual de uma tipologia de livros para a infância muito específica, os livros-alfabeto, neste trabalho, procuramos dar conta do que, em contexto de Educação Pré-escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, pudemos compreender acerca das conceções prévias/iniciais das crianças relativas aos objetos estéticos supramencionados e, ainda, no decurso da exploração de diferentes obras, inseridas na categoria de livros em pauta, integradas num projeto de leitura por nós desenhado e implementado. Trata-se do relato de um projeto de investigação-ação, desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada, que teve como motivações a curiosidade e o desejo de trabalhar os livros e a literatura para a infância, nomeadamente os livros-alfabeto ou livros-abecedário, tendo como impulso as observações realizadas no contexto pré-escolar. O constante interesse pelos grafemas e fonemas, indícios de uma literacia emergente, a melhoria da área da biblioteca presente na sala, caracterizada pela escassez de exemplares, pela falta de diversidade textual e de livros adequados às competências de leitura das crianças, entre outros, bem como a necessidade de alguma ação interventiva, no que diz respeito à exploração de certos valores particulares ou da promoção de um quadro axiológico específico (por exemplo, respeito pela palavra do outro, companheirismo, etc.), foram os pontos de partida para o início do projeto que pretendemos divulgar. Neste mesmo contexto, foi possível construir um livro-alfabeto com o grupo, objeto intitulado O nosso livro-alfabeto – brincar a rimar. O projeto acabou por ser totalmente transversal ao primeiro ciclo, uma vez que intercalámos a exploração da tipologia de livros-alfabeto com o ensino do alfabeto, numa turma de 1º ano de escolaridade. Neste trabalho, apresentaremos, por conseguinte, um relato teoricamente sustentado, assim como alguns resultados da nossa prática pedagógica desenvolvida a partir da mobilização inicial e motivadora de obras do tipo textual a que aludimos, intentando não apenas promover a leitura e o livro, mas também facilitar a dinâmica geral de dois grupos concretos de crianças.

Palavras-chave: livros-alfabeto/livros-abecedário, literatura para a infância, dinâmica de grupo, literacia emergente.

Abstract

Starting from a conceptual study of a very specific typology of books for children, the alphabet books, in this work, we tried to account for what, in the context of Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education, we were able to understand about the initial conceptions of children relating to the above-mentioned aesthetic objects and, in the course of the exploration of different works, inserted in the category of books in question integrated into a reading project designed and implemented by us. This is the report of an action research project, developed during the Supervised Teaching Practice, and was motivated by curiosity and desire to work books and children's literature, namely alphabet books or ABC books, based on observations made in the pre-school context. The constant interest in graphemes and phonemes, indications of emerging literacy, the improvement of the library area presented in the room, characterized by the scarcity of copies, lack of textual diversity and books appropriate to children's reading skills, among others, as well as the need of some interventional action with regard to the exploitation of certain particular values or the promotion of a specific axiological framework (for example, respect for the others word, companionship, etc.), were the starting points for the beginning of the project that we intend to disseminate. In this same context, it was possible to build an alphabet book with the group, an object entitled *O nosso livro-alfabeto – brincar a rimar*. The project was eventually fully

transversal to the first cycle, as we interspersed the exploration of the typology of alphabet books with the teaching of the alphabet, in a class of 1st year of schooling. In this paper, we will therefore present a theoretically sustained report, as well as some results of our pedagogical practice developed from the initial and motivating mobilization of works of the textual type we alluded to, intending not only to promote reading and books, but also to facilitate the general dynamics of two concrete groups of children.

Keywords: alphabet books / ABC books, children's literature, groups dynamic, emerging literacy.

O presente estudo procura relatar a investigação concretizada no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Contém, assim, diferentes atividades e os seus consequentes resultados decorrentes da intervenção realizada em dois contextos educativos distintos, sendo o jardim de infância o primeiro e o 1º Ciclo o segundo. Na valência de jardim de infância, a ação pedagógica foi desenvolvida com um grupo de crianças de 4 anos de idade e, na valência de 1º Ciclo, foi desenvolvida com uma turma do 1º ano de escolaridade.

O projeto de investigação e intervenção que, nesta abordagem, é tratado tem como título *O livro-alfabeto como meio facilitador da dinâmica de grupo* e procurou responder a vários objetivos de investigação e de intervenção pedagógica especificamente atinentes aos contextos no qual foi desenvolvido. Pretendeu-se, fundamentalmente, compreender, em ambos os contextos, as conceções iniciais das crianças sobre o livro-alfabeto, explorar a tipologia de livros mencionada, investigar a relevância desta tipologia de livros para as crianças e compreender o impacto da construção de um livro-alfabeto no grupo/turma. Intentou-se, ainda, compreender de que modo a literatura para a infância era convocada ou explorada no jardim de infância e no 1º Ciclo, nomeadamente a frequência de mobilização de livros variados expostos na área da biblioteca, no caso do contexto educativo de pré-escolar, ou numa estante, no caso do contexto educativo de 1º Ciclo. Apesar de os livros estarem, efetivamente, presentes na área da biblioteca no jardim de infância, esta constituía um espaço pouco agradável e confortável para as crianças, pelo que estas nunca escolhiam esta mesma área para brincar ou permanecer individualmente ou em grupo a manusearem livremente esses objetos. Para além disso, o espaço que a própria área constituía era utilizado, maioritariamente, para a concretização de outras práticas ou vivência de outros momentos, como o tempo de acolhimento, por exemplo. Assim, a área da biblioteca e os livros em si eram, em parte, desvalorizados pelas crianças. Ao longo do relato presente nesta apresentação, é possível compreender o trabalho situado e sistemático que foi desenvolvido com este grupo de crianças, no sentido de os alertar para a importância de estimar e cuidar dos livros e da área da biblioteca.

No que concerne à temática genérica que o próprio título do projeto de investigação e intervenção sugere, os livros-alfabeto e a dinâmica de grupo, podemos afirmar que, de facto, a sua materialização teve maior incidência ou expressão no jardim de infância, contando, até, com um maior número de atividades concretizadas. Relativamente ao livro-alfabeto, em concreto, foi

possível explorar o conceito, contactar com diferentes livros desta tipologia, ler e explorar semanticamente vários textos e, ainda, trabalhar a dinâmica de grupo a partir de um livro-alfabeto, como foi o caso da criação do livro dos minicontos em equipas na valência de pré-escolar, através da obra *Era uma vez um alfabeto*, de Oliver Jeffers. No que diz respeito ao contexto de 1º Ciclo, este apresentou-se mais desafiante. O ensino presencial foi substituído pelo ensino à distância, devido à pandemia Covid-19. Portanto, a planificação teve de ser reformulada. Neste sentido, foram concretizadas menos atividades no 1º Ciclo do que aquilo que era expectável inicialmente. A criação do livro-alfabeto em equipas foi substituída pela criação de cartões-alfabeto individuais. Para além disso, não foi possível desenvolver nenhuma atividade relativa à dinâmica de grupo, uma vez que as crianças se encontravam cada uma na sua casa, impossibilitando o desenvolvimento e a concretização de trabalhos em equipas.

Podemos afirmar que, apesar de o título do projeto incidir sobre uma tipologia de livros específica e sobre a dinâmica de grupo, a nossa ação passou também por transmitir o gosto pela leitura e pelos livros em geral e, desta forma, influenciar e incentivar as crianças para a leitura dos mesmos. Sabemos que a importância da leitura e dos livros e a sua valorização se encontram explícitas, tanto nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* como no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.* No entanto, em termos práticos, este âmbito é relativamente desvalorizado e acaba, de certa forma, por ser posto de lado. Neste sentido, foi-nos possível presenciar duas situações distintas nos dois contextos. No jardim de infância, a literatura e os livros ganhavam importância somente nos momentos em que "sobrava tempo", enquanto, no 1º Ciclo, a professora cooperante partia sempre da leitura de um livro ou de um texto para iniciar a abordagem de algum conteúdo programático, ou seja, observava-se uma mobilização significativa da literatura para a infância.

Notas sobre os livros-alfabeto

Todos os dias, as crianças contactam com diferentes sons, com uma grande variedade de fonemas. Em contexto escolar, no geral, as crianças demonstram, desde cedo, interesse e curiosidade por lengalengas, trava-línguas, canções, rimas, entre outras. Assim, a exploração dos sons e das palavras torna-se indispensável para o seu desenvolvimento intelectual, tomando, assim, a criança consciência das mesmas. Desta forma, a criança desenvolve a sua linguagem e verbaliza palavras novas.

Compete ao adulto oferecer à criança ambientes de aprendizagem linguisticamente estimulantes, favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem. Estes ambientes devem contribuir, ainda, para estimular a literacia emergente. Esta estimulação é praticável através do contacto com materiais escritos atrativos, como revistas, jornais, livros de diferentes tipologias visuais e textuais, entre outros. Para além disso, ler e escrever em frente à criança, enquanto a mesma observa e assimila, também é uma ótima estratégia. A criança vai compreendendo, através da observação, que há padrões, regras e formas convencionais, tanto para a aprendizagem da leitura como para a aprendizagem da escrita.

Certifica-se, assim, que a literacia é, de certa forma, adquirida pela criança com o apoio e mediação dos adultos que a rodeiam, seja em contexto familiar seja em contexto escolar. Tal como sugere Marques (1991), "a leitura frequente de livros de histórias por parte do educador de infância é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças." (p.34)

Com um constante e regular contacto com vários livros, a criança começa, autonomamente, a procurar os mesmos e a lê-los, à sua maneira. Se uma criança tiver este hábito, é frequente ouvi-la contar histórias, mesmo que ainda não saiba ler nem escrever.

É sabido, tal como foi já referido, que o contacto com os livros, bem como a sua exploração, seja em contexto escolar, familiar, ou até, em outros, por exemplo, de forma individual ou autónoma, é importantíssimo para o desenvolvimento de uma pluralidade de competências e, muito particularmente, da competência literária. É neste sentido que se reconhece a relevância dos livros-alfabeto ou livros-abecedário.

Estes objetos artísticos caraterizam-se por apresentar um texto literário poético ou narrativo, construído a partir da sucessão de letras do abecedário, todas acompanhadas por segmentos visuais. Considera-se que estes evidenciam um conjunto de caraterísticas apelativas e muito relevantes no que diz respeito à formação de pré-leitores.

Para além da apresentação de um conjunto de letras (o alfabeto), que, por si só, são já uma novidade para as crianças (numa fase inicial – pré-escolar), esta tipologia de livros dispõe de ilustrações que convidam o leitor à sua leitura e exploração. Esta caraterística assegura "relevantes potencialidades formativas y/o educativas" (Martins & Silva, 2016, p. 145) para a criança.

Na verdade, a exploração do livro-alfabeto passa por várias fases, consoante os interesses e necessidades das crianças, nomeadamente pelo conhecimento das letras do alfabeto ou grafemas

a partir da sua observação e, de seguida, pela audição dos respetivos sons ou grafemas, o que nos leva, de imediato, à consciência fonológica. Portanto, o livro-alfabeto pode, desta forma, favorecer a "adquisición del princípio alfabético (…), auxiliando el desarrollo de la consciencia fonética y el conocimiento de las relaciones entre letras y sonidos." (Martins & Silva, 2016, p. 145).

Pode-se, ainda, salientar que o livro-abecedário envolve vários componentes ou registos, tais como o texto literário, a ilustração e a sua apresentação gráfica/estética. Assim, por estas razões, considera-se que o livro-abecedário é, sem dúvida, na sua totalidade, um objeto artístico. Através da observação de vários livros, constata-se a presença de letras maiúsculas acompanhadas pelas correspondentes minúsculas, palavras iniciadas pela mesma letra e as ilustrações dessas mesmas palavras. Deste modo, é possível verificar que as letras ou as palavras mencionadas são visualmente recriadas a partir das ilustrações, tornando, assim, este objeto artístico acessível a todos, inclusive aos pré-leitores que, nesta fase, se encontram, ainda, dependentes de algum auxílio, no que diz respeito à leitura verbal e à compreensão textual.

Assevera-se, assim, que esta tipologia de livros é fundamental para o desenvolvimento e evolução intelectual e cognitiva da criança, realçando-se que, quanto mais cedo contactarem com esta tipologia de livros, mais progressos demonstrarão a longo prazo.

O livro-alfabeto ou livro-abecedário é, acima de tudo, um livro-objeto a partir do qual é possível contar contos. Assim, importa sublinhar que "a leitura de histórias é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas." (Mata, 2008, p. 73)

Com efeito, de forma a comprovar a veracidade dos argumentos referidos acima, foi mobilizado um conjunto de obras literárias nas valências de pré-escolar e 1º Ciclo.

Enumeram-se, assim, as obras literárias mobilizadas no contexto de pré-escolar, na sala dos 4 anos: 1. *O que se vê no abc,* de Daphne Rocha e Danuta Wojciechowska (Editorial Caminho, 2008); 2. *Vida de crocodilo – um alfabeto*, de Maurice Sendak (Kalandraka, 2017); 3. *Era uma vez um alfabeto*, de Oliver Jeffers (Orfeu Negro, 2016); 4. *O alfabeto da natureza*, de José Jorge Letria

(Oficina do Livro, 2011); 5. *Soletra a letra*, de João Manuel Ribeiro (Trinta por uma linha, 2010); 6. *ABC & 123*, de Luísa Ducla Soares (Texto Editores, 2016).

De seguida, na valência de 1º Ciclo, foram mobilizadas várias obras literárias na turma de 1º ano de escolaridade, tais como: 1. *Abecedário a rimar*, de Glória Marreiros (Campo das letras, 1998); 2. *Soletra a letra,* de João Manuel Ribeiro (Trinta por uma linha, 2010); 3. *ABC & 123*, de Luísa Ducla Soares (Texto Editores, 2016); 4. *O hospital das letras,* de José Jorge Letria (Portugália Editora, 2009); 5. *As letras de números vestidas*, de João Pedro Mésseder (Trampolim Edições, 2010); 6. *O alfabeto da natureza*, de José Jorge Letria (Oficina do Livro, 2011); 7. *O alfabeto dos bichos* (Oficina do Livro, 2005); 8. *ABC dos bichos em rima infantil*, de Rosa Lobato de Faria (Edições Asa, 2001); 9. *ABC das Flores e dos Frutos em rima infantil*, de Rosa Lobato de Faria (Edições Asa, 2002); 10. *Era uma vez um alfabeto*, de Oliver Jeffers (Orfeu Negro, 2016); 11. *Hoje sinto-me…, c*om texto e ilustração de Madalena Moniz (Orfeu Negro, 2014).

Breve relato da prática de intervenção

O projeto teve como tema principal "o livro-alfabeto como meio facilitador da dinâmica de grupo". As ideias que surgiram inicialmente incidiram na melhoria da área da biblioteca e na gestão de conflitos. A escolha e a decisão de mobilizar em contexto de estágio a tipologia de livros livros-alfabeto partiu, quer da perceção da quase inexistência de artigos ou projetos sobre os livros-alfabeto, quer do interesse e curiosidade das crianças pelos grafemas e pelos fonemas. Com as observações, rapidamente se percebeu que as crianças demonstravam muito interesse pelas letras em várias situações do dia a dia. Por exemplo, sempre que faziam um desenho, pediam para escrever numa folha o nome delas para copiarem. Esta situação repetia-se tantas vezes por dia que a educadora optou por colocar na sala um quadro com etiquetas dos nomes das crianças para que elas – de forma autónoma – pudessem escrever os seus nomes. Para além disso, perguntavam várias vezes "o que diz ali?", apontando para o sítio em questão ou para alguma palavra em específico.

A prática de intervenção foi desenvolvida, como já foi referido acima, em contexto pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que foram realizadas mais atividades no jardim de infância do que no 1º Ciclo.

No que diz respeito ao contexto pré-escolar, o projeto desenvolveu-se através da implementação de nove atividades representadas na tabela que se encontra a seguir.

Tabela 1

Atividades específicas do projeto de investigação e intervenção

ATIVIDADES ESPECÍFICAS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO
1ª atividade
Leitura e exploração da obra *O que se vê no abc*, de Daphne W. Rocha;
2ª atividade
Moldagem de plasticina;
3ª atividade
Criação da manta-alfabeto;
4ª atividade
Leitura e exploração de um poema e de um livro-alfabeto;
5ª atividade
Criação do livro-alfabeto do grupo;
6ª atividade
Leitura e exploração da obra *Era uma vez um alfabeto,* de Oliver Jeffers;
7ª atividade
Criação do livro dos minicontos;
8ª atividade
Atividade conjunta com a colega de estágio, Margarida Machado;
9ª atividade
Atividade "a árvore dos valores".

No que concerne ao 1º Ciclo do ensino básico, inicialmente estavam delineadas cerca de nove sessões/momentos com o objetivo de construir um livro-alfabeto com a turma dividida em equipas, de modo a trabalhar a dinâmica de grupo. Contudo, não foi de todo possível, devido à pandemia Covid-19. As aulas presenciais foram substituídas pelo ensino à distância (E@D) e, de facto, só nos foi possível realizar duas atividades relativas ao projeto. Ambas as atividades foram concretizadas através da gravação de dois vídeos, um deles em articulação com o ensino do alfabeto.

Assim, o plano de intervenção concretizou-se com base nos dois momentos seguintes:

Tabela 2

Atividades específicas do projeto de investigação e intervenção

ATIVIDADES ESPECÍFICAS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO
1ª atividade
Leitura e exploração da obra *Hoje sinto-me…,* de Madalena Moniz.
2ª atividade
Cartões-alfabeto.

Considerações finais

Com toda a investigação desenvolvida no que diz respeito à tipologia de livros livros-alfabeto, foi-nos possível compreender a relevância da literacia emergente para o desenvolvimento das crianças. Genericamente, o contacto precoce com os livros tem repercussões muito positivas no desenvolvimento intelectual da criança, nomeadamente na construção da sua personalidade, interesses e gostos pessoais, pelo que se torna indispensável explorar, desde cedo, este domínio ou esta temática. Transmitir o gosto pelos livros passa muito pela leitura constante e frequente de várias obras de diferentes tipologias textuais.

É de notar que contactar, desde cedo, com livros e com a leitura, nomeadamente com os livros-alfabeto que contêm, precisamente, todas as letras do alfabeto, é uma mais valia para as crianças. Alerta-se, sobretudo, para que o contacto com os livros desde muito cedo por parte das crianças não se confunda, de forma alguma, com "escolarizar" ou "alfabetizar". Tal como avança Gomes, "o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos (…)" (Gomes, 2007, p.5).

Desta forma, importa reafirmar que o hábito de ler desperta na criança um mundo de imaginação e criatividade. De referir, ainda, que esta vivência ou prática, de facto, enriquece a criança ao nível de vocabulário, desenvolvendo a sua expressão e as suas competências, por exemplo, ao nível da comunicação oral.

Durante a investigação em torno dos livros-alfabeto ou livros-abecedário surgiu o desafio de explorar, de forma refletida, sistemática e consequente, a literatura para a infância no contexto de pré-escolar. Os materiais de teor teórico, bem como vários documentos e artigos científicos

alertam-nos para a importância da literatura e do contacto com diversos livros ou objetos editoriais de índole variada no desenvolvimento da criança. Todavia, na prática, esse contacto, devidamente planificado e inserido num projeto integrado que intente o desenvolvimento contextualizado de competências comunicativas, por exemplo, nem sempre acontece. Na nossa experiência pessoal, foi particularmente desafiador trabalhar esta área com um grupo de crianças que, apesar de gostar de ouvir histórias, não estava habituado a tal, não escolhiam a área da biblioteca para explorar no tempo de brincar nas áreas e não dispunha de um momento específico dedicado à leitura, como, por exemplo, a hora do conto. As crianças não eram incentivadas a escolher um livro para observar, manusear, explorar ou conhecer e a área da biblioteca continha livros danificados e, até, rasgados. Já no 1º Ciclo, a nossa experiência foi completamente diferente. Os livros encontravam-se dispostos numa estante na sala e todos em bom estado. Além disso, a professora cooperante recorria à literatura e, por exemplo, à leitura em voz alta ou à dramatização de obras literárias para iniciar algum conteúdo programático.

Referências

Bibliografia ativa

Faria, R. (2001). *ABC dos bichos em rima infantil.* Lisboa: Edições Asa.

Faria, R. (2002). *ABC das Flores e dos Frutos em rima infantil.* Lisboa: Edições Asa.

Jeffers, O. (2016). *Era uma vez um alfabeto*. Lisboa: Orfeu negro.

Letria, J. (2005). *O alfabeto dos bichos.* Alfragide: Oficina do Livro.

Letria, J. (2009). *O hospital das letras.* Lisboa: Portugália Editora.

Letria, J. (2011). *O alfabeto da natureza.* Alfragide: Oficina do livro.

Marreiros, G. (1998). *Abecedário a rimar.* Porto: Campo das letras.

Mésseder, J. (2010). *As letras de números vestidas.* Porto: Trampolim Edições.

Moniz, M. (2014). *Hoje sinto-me….* Lisboa: Orfeu Negro.

Ribeiro, J. (2010). *Soletra a letra.* Porto: Trinta por uma linha.

Rocha, D. (2008). *O que se vê no abc*. Alfragide: Editorial Caminho.

Sendak, M. (2017). *Vida de crocodilo – um alfabeto*. Matosinhos: Kalandraka.

Soares, L. (2016). *ABC & 123*. Alfragide: Texto editores.

Bibliografia passiva

Gomes, J. A. (2007). "Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura", pp. 4 e 5. In García Sobrino, J., et al. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo educar en la*

lectura. Madrid: Editorial Alfaguara, p.10. Obtido de www.casadaleitura.org em 3 de julho de 2021. Consultado em 3 de julho de 2021.

Marques, R. (1991). *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*. Alfragide: Texto Editores. Consultado em 3 de julho de 2021.

Martins, D., e Silva, S. R. (2016). *Con letras se hacen palabras: contribuiciones para una caracterización del libro-abecedario para la infancia. Elos: Revista de Literatura Infantil e Xuvenil, (3),* p. 145. Consultado em 3 de julho de 2021.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. *Textos de apoio para educadoras de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em 3 de julho de 2021.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Os numerários e o desenvolvimento de competências sociais de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico

Counting books and the development of social skills for children in preschool and primary school

Margarida Campos Machado*, Sara Reis da Silva*
*Universidade do Minho

Autor de contacto: Margarida Campos Machado, didacm97@gmail.com

Resumo

O livro, como objeto singular, suscita um grande interesse nas crianças mais novas. Enquanto educadores de infância e professores do 1.º ciclo, cabe-nos assumir a função de mediadores e permitir que as crianças explorem este objeto e contactem, logo nas primeiras idades, com a literatura para a infância. O numerário representa uma tipologia textual bastante específica e apresenta inúmeras potencialidades ao nível da exploração ou mediação leitora. Na nossa perspetiva, e dada a experiência pedagógica que vivenciámos, através da exploração de um numerário, é possível estimular o gosto pela literatura, pelo livro e por ler, tornando-se este num objeto extremamente válido e pertinente na promoção da leitura e das mais variadas competências. O trabalho desenvolvido perspetivou a aquisição de conhecimentos, por parte das crianças, relacionados com uma tipologia textual específica, o numerário, como sugerimos, bem como com o desenvolvimento das suas competências sociais. A investigação que pretendemos partilhar adotou a Metodologia de Investigação-Ação e desenvolveu-se no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, culminando no relatório intitulado *Os numerários e o desenvolvimento de competências sociais de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico*. A reflexão sobre o trabalho desenvolvido com as crianças permitiu compreender de que forma a literatura para a infância (em concreto, os numerários) pode influenciar o desenvolvimento de competências sociais do grupo, refletir sobre a influência dos numerários no desenvolvimento da numeracia das crianças, refletir sobre a importância da elaboração de um numerário criado pelo grupo, composto pelas regras de convivência, e, também, refletir sobre a importância da elaboração de um numerário criado pela turma (1.º Ciclo), composto por algumas competências sociais e regras de convivência social, criado num contexto específico e atípico, decorrente da pandemia-Covid19, mais especificamente numa modalidade de ensino à distância.

Palavras-chave: numerários; livros e literatura para a infância; competências sociais.

Abstract

The book, as a unique object, arouses great interest in younger children. As kindergarten educators and primary school teachers, it is up to us to assume the role of mediators and allow children to explore this object and come into contact, at an early age, with childhood literature. The counting book represents a very specific textual typology and has numerous potential in terms of exploration or reading mediation. In our perspective, and given the pedagogical experience that we had, through the exploration of a counting book, it is possible to stimulate the taste for literature, for the book and for reading, making this an extremely valid and relevant object in the promotion of reading and more varied skills. The work carried out aimed at the acquisition of knowledge, by the children, related to a specific textual typology, the counting book, as we suggest, as well as the development of their social skills. The research we intend to share adopted the Action-Research Methodology and was developed within the curricular internship of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, culminating in the report entitled The counting books and the development of skills of children in pre-school and the 1st cycle of basic education. The reflection on the work developed with the children allowed us to understand how literature for childhood (in particular, numeracy) can influence the development of social skills in the group, reflect on the influence of counting book on the development of numeracy in children, reflect on the importance of preparing a counting book created by the group,

consisting of the rules of coexistence, and also reflecting on the importance of preparing a counting book created by the class (1st Cycle), consisting of some social skills and rules of coexistence created in a specific and atypical context, resulting from the Covid19 pandemic, more specifically in a distance learning modality.

Keywords: counting book, children's books and literature, social skills.

O presente estudo relata uma investigação realizada no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A experiência pedagógica vivenciada neste estágio decorreu em duas valências distintas, o pré-escolar e o 1.º ciclo, com um grupo de 3 anos e uma turma do 2.º ano de escolaridade, respetivamente. De modo a objetivar a investigação, pareceu-nos pertinente compreender de que forma a literatura para a infância (em concreto, os numerários) pode influenciar o desenvolvimento das competências sociais do grupo, refletir sobre a influência dos numerários no desenvolvimento da numeracia das crianças, refletir sobre a importância da elaboração de um numerário criado pelo grupo, composto pelas regras de convivência do mesmo, e, também, refletir sobre a importância da elaboração de um numerário criado pela turma (1.º Ciclo), composto por algumas competências sociais e regras de convivência social, criado num contexto específico e atípico, decorrente da pandemia-Covid19, mais especificamente numa modalidade de ensino à distância. A intervenção pedagógica, desenvolvida em ambos os contextos, pretendeu reunir dados que possibilitaram explorar os aspetos mencionados anteriormente. No decurso da prática pedagógica no 1.º Ciclo, vivenciámos uma situação inesperada denominada ensino à distância, consequência, como é do conhecimento geral, da pandemia mundial provocada pela COVID-19. No entanto, tal como mencionámos, o projeto foi, ainda assim, implementado, tendo sido sujeito a algumas necessárias e compreensíveis adaptações. De facto, o livro, enquanto objeto, suscita um grande interesse nas crianças mais novas. Enquanto educadores de infância e professores do 1º ciclo, cabe-nos assumir a função de mediadores e permitir que as crianças explorem este objeto e contactem, logo nas primeiras idades, com a literatura para a infância. O numerário representa uma tipologia textual bastante específica e apresenta inúmeras potencialidades ao nível da exploração. Na nossa perspetiva e dada a experiência pedagógica que vivenciámos, através da exploração de um numerário, é possível estimular o gosto pela literatura, pelo livro e por ler. É também possível potenciar o desenvolvimento de competências numéricas, do sentido de número e da numeracia. As crianças, através da leitura e exploração do numerário, são convidadas a pensar nos números, a efetuar contagens e, até mesmo, a fazer associações entre os números e as quantidades respetivas, sendo a vertente lúdica aqui bastante evidente e potencialmente fomentadora de um contacto que deixará, sem dúvida, “marcas” no pequeno leitor.

Notas sobre os numerários

A literatura para a infância é considerada como um "sistema literário reconhecidamente criativo, em visível expansão e muito experimental" (Silva, 2017: 48). Esta, sendo reconhecida como detentora de uma "grande influência social e educacional" (Hunt, 2010 apud Silva, 2017: 48), integra objetos estéticos bastante diversos. Esta diversidade diz respeito, por exemplo, à componente visual e/ou gráfica, bem como também, naturalmente, ao domínio verbal ou linguístico. Com efeito, na definição da literatura para a infância, interferem fatores de índole variada, nomeadamente de ordem etária (ao nível do recetor e do emissor), de ordem textual (verbal e pictórica) e de ordem paratextual (formato, capa, contracapa, entre outros). Na verdade, a literatura para a infância, segundo Silva: "tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores." (Silva, 1981: 14), ou seja, ou por outras palavras, esta expressão literária especialmente vocacionada para os leitores mais pequenos reveste-se de importante função educativa, entendida aqui no sentido mais lato, conformadora, portanto e inevitavelmente, de diferentes quadros axiológicos.

Silva (1981) refere, igualmente, que os textos que têm na criança o seu potencial destinatário, se assumem como potencializadores de diversos jogos rimáticos, aliterações, jogos com os sons das palavras, efeitos rítmicos, entre outros. Esta vertente lúdica dos textos é fundamental no relacionamento inicial com o livro, estimulando o desejo de ler do pré ou dos primeiros leitores. Inicialmente, o livro começa por ser um brinquedo e a leitura um jogo, garantindo, assim, uma ligação afetiva aos livros por parte das crianças. (Ramos & Silva, 2009).

Para Carlson, os numerários enquadram-se no âmbito dos "concept books", sendo estes livros direcionados para crianças pequenas, que retratam, para além de outras questões, números e contagens: "(…) a book intended for young children (i.e., under 5) that focuses on colors, shapes, sizes, number and counting, and the alphabet." (Carlson). Os numerários, uma produção literária muito apreciada pelos mais novos, convocam os algarismos e as sequências numéricas (Silva, 2016). Estes não são apenas livros com números ou livros que contam histórias sobre números. Na verdade, os numerários literários distinguem-se "textos poéticos construídos a partir de números contidos numa coletânea, em primeiro lugar, pelo seu carácter autónomo, ou seja, uma sequência de algarismos – quase sempre de 1 a 10 – serve de alicerce a um só volume, estruturado a partir do número, de uma ou várias palavras ou ilustrações a ele associadas." (Silva, 2016: 924).

Os numerários possuem uma presença algo pontual na literatura para a infância, assumindo-se como "(…) manifestações distintas, marcadas por características muito particulares." (Salisbury, 2004 apud Silva, 2016: 921). Podemos constatar que esta tipologia textual sobressai pela sua reconhecida originalidade, englobando marcas gráficas que potenciam a sua receção por parte de leitores diversos, que assumem competências de leitura bastante distintas (Silva, 2020). Existem numerários que se situam no âmbito do livro pop-up, como Aprende com pop-up – Números, da Yoyo Books; numerários que contemplam texto poético, como ABC & 123, de Luísa Ducla Soares; numerários que integram narrativas, como Cá em casa somos…, de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso, ou À espera do quê?, de Rosa Montez e Sofia Ambrósio; numerários que apresentam o mecanismo lift-the-flap, como Sonho de Neve, de Eric Carle (edição cartonada de 2016); entre muitos outros. Nestes volumes referidos, e em outros mobilizados no decurso da prática pedagógica, "(…) observa-se um notório investimento/cuidado gráfico ou visual." (Silva, 2016: 924). Estamos, por isso, perante volumes visual, textual e graficamente plurais e bastante envolventes.

Através dos numerários, pretende-se que haja um envolvimento da criança, que esta se entusiasme e desenvolva um gosto especial pelos números, pela sua contagem e, concomitantemente, pelo livro enquanto objeto especial, com uma peculiar configuração estética. Livros como os numerários permitem aproximações pedagógicas variadas e potenciam inúmeras atividades relacionadas, ou não, com competências numéricas. As crianças têm a possibilidade de estar em contacto com pequenas narrativas ou álbuns poéticos, podendo efetuar o reconto destes ou até, tal como está implícito na utilização e exploração dos numerários, explorar sequências numéricas e participar em processos de contagem e de associação. Retomando Silva (2017), é possível compreender a importância e pertinência da exploração e do contacto com numerários, por parte das crianças, pois "(…) estes livros permitem vários tipos de exploração, sendo as mais comuns as atividades de identificação de objetos, de os nomear e de relacionar, para além de poderem promover a colaboração da criança no reconto de pequenas histórias." (Silva, 2017: 52).

O adulto assume uma função extremamente importante no momento de leitura e exploração de um numerário, sendo que a sua interação com o livro e a forma como a criança o recebe requer alguma atenção. Carlson reflete sobre esta interação, fazendo referência a um jogo simples e discreto, um diálogo de "andaimes" (expressão que remete para o apoio dado pelo adulto à criança, no decurso da interação, que permite o crescimento gradual da mesma), no qual a criança e o adulto

vão efetuando trocas verbais: "ritualized dialogue, also referred to as scaffolding dialogue and turn-taking in vocal exchanges, is a simple and undeviating game in which the adult and child take turns verbally." (Carlson). Cabe ao adulto proporcionar estes momentos à criança, momentos em que esta contacta com objetos visualmente atrativos e estimulantes relacionados com números, considerando estes momentos "(…) um convívio especial com livros nos quais se reúnem o exato e o livre, o objetivo e o subjetivo, ou a ciência e a arte, propostas que, na verdade, materializam uma forma valiosa de educação (literária, artística e científica) (…)" (Silva, 2020: 222-223).

Relato breve da prática pedagógica

Tendo em conta o contexto do primeiro estágio, as suas necessidades e a escassa investigação existente em relação aos numerários, considerámos interessante problematizar e concretizar o projeto em torno da seguinte temática: "Os numerários e o desenvolvimento de competências sociais das crianças". Esta decisão partiu da observação realizada, pois era notória a necessidade do grupo em desenvolver as suas competências sociais e, consequentemente, melhorar as suas relações interpessoais, necessitando de desenvolver diversos valores, como o respeito e a partilha, e, também, requerendo a perceção e o estabelecimento de algumas regras de convivência em grupo. Além disso, a reduzida investigação existente relativa aos numerários também motivou a pesquisa sobre esta tipologia de livro, sendo que os números, na verdade, representavam um dos interesses (aliás, manifestados) das crianças. Quando iniciada a prática pedagógica no contexto do 1.º Ciclo, mostrou-se pertinente dar continuidade ao projeto, adequando o mesmo, de igual forma, às necessidades e interesses da turma. Esta turma manifestava um grande interesse pela literatura, sendo, por isso, sua vontade explorar e conhecer obras literárias diferentes, tais como os numerários. A questão das competências sociais era de extrema relevância nesta turma, sendo que se estende esta temática até às questões da cidadania, estando estas intimamente relacionadas.

Assim, como explicitámos, através da implementação do projeto, pretendeu-se convocar uma tipologia textual/literária singular, o numerário, e, além de a interpretar literariamente, procurando, deste modo, contribuir para a conformação de uma competência literária precoce e para noções de numeracia, potenciar as suas qualidades ao nível da formação pessoal, acentuando, portanto, e também, a sua função educativa/pedagógica.

Em contexto pré-escolar

O projeto de intervenção em contexto de pré-escolar desenvolveu-se e foi implementado com base na planificação e na promoção de quinze atividades principais, todas elas interligadas.

Uma das maiores preocupações foi estabelecer um fio condutor, algo que tornasse a substantivação de todas as atividades numa prática coerente e coesa, devidamente refletida e sequenciada, transformando-as em aprendizagens significativas para as crianças e, também, relevantes para o projeto. As atividades desenvolvidas foram indo ao encontro das variadas áreas de conteúdo propostas para a educação pré-escolar.

Uma das atividades do projeto desenvolvidas com o grupo foi a "representação fotográfica das ações, de modo a elaborar os dados das "ações mágicas" do grupo".

Através das ideias sugeridas pelo grupo, numa atividade anterior (exploração da obra *As Mãos Não São Para Bater*, de Martine Agasse), foram elaboradas as frases, as tais "ações mágicas", que iriam constituir o "dado das ações mágicas". Posto isto, estabelecemos uma conversa com as crianças, dando-lhes a conhecer essas mesmas "ações mágicas", que tinham sido elaboradas a partir das suas próprias sugestões. Posteriormente, foram produzidos os registos fotográficos para elaborar as faces dos dados. Cada frase continha um número e, desta forma, cada fotografia associada tinha o número de meninos correspondente. Por exemplo, a frase elaborada com o número 1 era ilustrada através de uma fotografia com uma criança.

Algumas das palavras-chave, recolhidas através do diálogo com o grupo, na atividade a que vimos de nos referir, foram: "miminhos", "abraços", "brincar", "obrigada", "partilhar", "trabalhar em equipa", "beijinhos", "desculpa", "arrumar" e "conversar". Através destas palavras-chave, estabelecemos as seguintes "ações mágicas", que acabaram por representar as regras de convivência do grupo: 1 de cada vez para falar; 2 ouvidos para escutar; 3 pedidos de desculpa que poderei dar; 4 amigos para em equipa trabalhar; 5 amigos que tenho de respeitar; 6 áreas da sala para arrumar; 7 dias da semana em que "obrigada" posso usar; 8 amiguinhos para brincar; 9 brinquedos que posso emprestar; 10 miminhos que posso partilhar; 11 abraços para dar; 12 amigos, ou mais, com quem posso conversar.

Estas são 12 ações, e têm sempre o número, do 1 ao 12, representado antes das ações, com uma intencionalidade. Foi a partir destas 12 ações que elaborámos o numerário do grupo. Por isso é que a questão dos números se reveste aqui de uma enorme relevância. Desta forma, a elaboração das "ações mágicas", para além de estimular o desenvolvimento das competências sociais das crianças, pretende promover a numeracia e o desenvolvimento do sentido de número das mesmas. Decidimos que seriam 12 as ações, pois, assim, conseguíamos construir 2 dados completos e necessitávamos de 12 ações para corresponder às 12 faces dos 2 dados. Estes dados representam

uma forma lúdica de explorar estas regras de convivência do grupo e também, como já referi anteriormente, desenvolver a numeracia das crianças.

Relativamente ao facto de cada frase conter um número e, dessa forma, cada fotografia associada conter o número de meninos correspondente, permite afirmar que tal opção facilitou o processo de contagem que as crianças efetuaram, possibilitando uma melhor compreensão por parte das mesmas e estimulando o desenvolvimento da associação do número à quantidade. Assumindo como exemplo o número 9, a ação "9 brinquedos que posso emprestar" seria acompanhada por uma fotografia com 9 meninos, sendo que o processo seria o mesmo para as restantes ações. Foi desta forma que se processaram os registos fotográficos, ao longo de alguns dias, tentando variar as crianças que apareciam nas fotografias, promovendo a participação ativa de todas e de cada uma delas.

Em contexto de 1.º Ciclo

O projeto de intervenção em contexto de 1º ciclo desenvolveu-se e foi implementado através do ensino à distância, em específico, através da realização de pequenos vídeos, sofrendo, pois, o seu curso algumas alterações e adaptações relativamente ao projeto que estava idealizado previamente. Apesar das dificuldades e impedimentos que este ensino à distância nos acarretou, fomos capazes de dinamizar e implementar o projeto, envolver os alunos no mesmo e chegar ao objetivo final, que era a elaboração do numerário da turma. Este assumiu uma essência bastante peculiar (que não estava prevista), pois tratou-se/trata-se de um numerário digital, naturalmente devido às circunstâncias em que foi desenvolvido. O projeto de intervenção denominou-se "Elaboração de um numerário digital" e integrou cinco atividades, todas elas interligadas e respeitando uma sequência lógica e necessária. Assim como sucedeu no pré-escolar, foi extremamente importante a existência de um fio condutor que permitiu estabelecer uma ligação entre cada uma das atividades, conferindo consistência e sentido ao projeto. Para além disso, e tendo em conta as circunstâncias em que se desenvolveu o projeto, foi crucial respeitar o tempo ou o ritmo de cada aluno no desenvolvimento das tarefas que eram pedidas destinadas à concretização de cada uma das atividades planeadas. O projeto assumiu-se como um conjunto de atividades multidisciplinares, pois, através destas, foram exploradas as variadas áreas de conteúdo e foram consolidados alguns conteúdos programáticos.

Uma das atividades desenvolvidas com a turma foi, por conseguinte, como vimos de referir, a construção do numerário da turma, interligando os números selecionados (nomeadamente, as dezenas) com algumas regras de convivência social elaboradas, previamente, pelos alunos.

Esta terceira sessão do projeto foi a impulsionadora do início da elaboração dos textos que deram forma ao conteúdo do numerário digital da turma. Primeiramente, foi efetuada uma seleção de apenas vinte e duas regras/atitudes, de entre todas aquelas que os alunos enviaram. De seguida, foi explicitado aquilo que se pretendia que cada aluno fizesse, ou seja, cada aluno deveria elaborar um texto, selecionando a tipologia textual à sua escolha, respeitando o número e a regra/atitude que lhe foi atribuído. Por exemplo, ao aluno A foi atribuído o número 10 e a regra "respeitar os outros" e, utilizando estes dados, o aluno tinha de elaborar um pequeno texto e uma ilustração. Na ilustração, de forma a respeitar a estrutura do numerário, a representação gráfica do número em questão assumia um carácter obrigatório, resultando, assim, numa expressão visual de caráter concreto ou experimental. Foram fornecidas mais indicações aos alunos, tais como utilizar uma folha branca na vertical, para que conseguissem obter alguma homogeneidade no momento de criar, efetivamente, o numerário digital. Devido ao facto de estarmos a elaborar o numerário à distância, através das tecnologias, sentimos a necessidade de estabelecer estas regras, para que o produto final fosse mais apelativo. Estando nas suas próprias casas, os alunos acabaram por ter uma maior liberdade e desenvolveram os seus trabalhos de uma forma muito própria ou individual, o que tem o seu lado positivo. No entanto, visto que o numerário da turma culminaria na junção dos trabalhos de todos, a formulação de algumas regras pareceu-nos bastante necessária.

A título de exemplo, foi explorada, novamente, a obra *ABC & 123*, de Luísa Ducla Soares, demonstrando aquilo que os alunos poderiam fazer com o seu texto e com a sua ilustração. Por último, nesta sessão, foram atribuídos aos alunos os seus números e regras/atitudes, tendo sido esta informação enviada aos pais num documento, para que não existissem falhas de comunicação.

Balanço das práticas pedagógicas desenvolvidas

Ao longo de todas as atividades do projeto desenvolvidas com as crianças, foram notórios um grande envolvimento e um visível entusiasmo, mesmo com as crianças do 1.º ciclo no regime de ensino à distância. Os numerários explorados e as dinâmicas promovidas, sendo estas relacionadas com as competências sociais, foram bem recebidas, por parte das crianças, que estavam sempre dispostas e entusiasmadas com a realização das atividades propostas, qualquer que fosse a temática. Ainda assim, a atividade mais significativa e enriquecedora foi quando as crianças

viram/receberam o seu numerário, ou seja, o numerário elaborado pelo grupo/turma. No contexto de pré-escolar, sendo que a elaboração do numerário requereu imenso tempo e trabalho, as crianças ficaram bastante animadas ao ver o resultado e ao perceberem que o mesmo resultou de um trabalho cooperativo, no qual todos foram fundamentais e especiais. As crianças efetuaram, de imediato, a ligação entre o numerário e um objeto que tinham na sala, que era o dado das "ações mágicas", sendo que este dado era o maior impulsionador do desenvolvimento das competências sociais das crianças. No contexto do 1.º ciclo, a dinâmica do projeto foi um pouco diferente, mas isso não diminuiu o impacto que o numerário teve na turma. Ao longo das sessões do projeto, os alunos revelaram-se bastante motivados e estavam extremamente ansiosos por ver o resultado do seu numerário digital (é um numerário digital, pois esta foi a adaptação/designação que nos pareceu mais adequada). As reações e respostas obtidas foram bastante positivas e, sabendo que os alunos nunca tinham estado envolvidos em nenhuma atividade do género, não podíamos estar mais satisfeitas com o resultado.

Considerações Finais

Através das práticas pedagógicas vivenciadas foi possível compreender a importância e a pertinência da interação precoce, e contínua, das crianças com a literatura para a infância, em concreto com uma tipologia peculiar: os numerários. Os numerários representam uma tipologia literária bastante específica e com inúmeras potencialidades de aprendizagem. Através da leitura e exploração destes objetos literários, podemos potenciar o desenvolvimento da numeracia das crianças, a apropriação do sentido de número, além de favorecermos, também, o desenvolvimento da capacidade de associar os números à sua quantidade respetiva. O desenvolvimento destas competências e capacidades é alavancado pela exploração, consecutiva e consistente, de diversos numerários. Esta exploração pode integrar diálogos significativos, jogos corporais, atividades de expressão plástica, entre outros. Não nos devemos restringir apenas à leitura expressiva e exploração semântica da obra, apesar de estas serem imprescindíveis ou fundamentais. É necessário explorar o seu conteúdo e dinamizar atividades lúdicas, divertidas e significativas com as crianças. Desta forma, conseguimos auxiliar o desenvolvimento de diversas competências, como a numeracia, entre outras.

Promover o desenvolvimento das competências sociais do grupo através da literatura para a infância, ou seja, através da exploração de obras literárias, de numerários, da dinamização de atividades lúdicas relacionadas com as obras, foi extremamente prazeroso e revelador da influência

que a literatura pode ter no desenvolvimento destas, e de outras, competências. Tal como já foi referido, a literatura para a infância assume-se como um dos melhores instrumentos disponíveis para proporcionar às crianças a possibilidade de se tornarem cidadãos mais cultos, críticos e competentes. Sabendo que uma das funções da literatura e dos livros é formar a criança e transmitir-lhe valores, esta é a maior aliada no desenvolvimento das competências sociais das crianças. A literatura para a infância, a par da sua vertente lúdica e estética, permite o desenvolvimento das competências sociais do grupo. No decurso do projeto, foram explorados diversos numerários e foi explorado e potenciado o desenvolvimento das competências sociais das crianças, sendo que a interligação entre estas duas questões se tornou mais evidente e significativa quando se elaborou o numerário do grupo (e o numerário digital, no 1.º ciclo). Este foi um numerário criado pelas próprias crianças e que permitiu estabelecer uma ligação bastante interessante entre estes dois núcleos, sendo esta bastante enriquecedora e significativa para todos.

Posto isto, reafirma-se a pertinência da elaboração do numerário do grupo/turma, sendo este um objeto que resulta de uma combinação de atividades lúdicas, significativas e enriquecedoras para as crianças. De facto, o numerário que as crianças elaboraram é extremamente importante para as mesmas, primeiramente porque é algo próprio ou pessoal, feito por elas, e, depois, porque resulta de uma sequência lógica de atividades, tornando o numerário ainda mais significativo e enriquecedor.

Referências

Carlson, A. (s./d.). *Concept Books and Young Children*. Obtido de https://pdfs.semanticscholar.org/6c75/f39b7ae060543c284d97f7904f1c55975f4e.pdf em 19/03/2020.

Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores?*. Casa da Leitura. Obtido de http://www.casadaleitura.org/ em 13/03/2020.

Silva, S. R. (2016). "O livro-jogo na literatura para a infância: brincar às/com as histórias". In *CONFIA-Conferência internacional em ilustração e animação*. pp. 426-431. Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA).

Silva, S. R. (2016). "A brincar com números: alguns contributos para o estudo dos numerários literários". *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância "Investigação, formação docente e culturas da infância"*. Braga. pp. 921-934.

Silva, S. R. (2017). "Pedagogia e/com arte: os Actividários de Ricardo Henriques e André Letria". *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, (4),* pp: 48-50.

Silva, S. R. (2017). *Livros formativos para pré-leitores: palavras (e) numeradas, palavras contadas*. Obtido de http://hdl.handle.net/1822/56731 no dia 20/05/2020.

Silva, S. R. (2020). "Números vestidos de letras: acerca dos numerários literários para a infância" pp. 209-224 in Pereira, P. A., Madalena, E., & Costa, I. (2020). *Mix & Match. Poéticas do Hibridismo*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Silva, V. M. D. A. (1981). "Nótula sobre o conceito de literatura infantil". *A Literatura Infantil em Portugal. Achegas para a sua história (Catálogo bibliográfico e discográfico)*. Braga: Editorial Franciscana, pp. 11.15.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La autobiografía y su reflexión como metodologías artísticas de investigación educativa

The autography and its reflection as artistic methodologies in educational research

Tiffany López-Ganet (https://orcid.org/0000-0003-1467-8181) *, José María Mesías-Lema (https://orcid.org/0000-0001-8278-7115) **

* Universidad de Granada, ** Universidad de A Coruña

Resumo

El presente trabajo de Investigación Educativa Basada en las Artes pretende mostrar las posibilidades metodológicas de la autobiografía en el campo de la Educación Artística con vistas a hallar un vínculo entre el profesorado y su propia realidad y hacer partícipe de toda esa búsqueda al alumnado. A través de una introspección personal se genera por medio de las artes una reflexión capaz de armar estrategias artísticas que entren en las aulas para fomentar un ambiente para el aprendizaje cargado de empatía y respeto. Incorporar las historias de vida del profesorado y del alumnado y convertirlas en el eje vertebrador de la planificación, desarrollo y reflexión de las acciones artísticas permite emprender un viaje desde lo más individual e íntimo hasta lo común y colectivo que fortalece lazos y permite una evolución orgánica del proceso investigador. Compartir nuestras propias experiencias e historias de vida nos libera, sana y conciencia, permitiéndonos hablar de realidades colectivas desde las individuales e integrar lo personal y subjetivo en un discurso académico. El diario, la fotografía y el vídeo del archivo fotográfico familiar —y toda la reflexión interior que pueden provocar— se convierten en elementos primordiales para la producción artística capaz de articular respuestas metodológicas en contextos educativos. Estos instrumentos de investigación artística documentan el proceso y validan la investigación: un viaje personal a través de la memoria que busca conectar las narrativas personales y biográficas de docentes e investigadores con su contexto sociocultural con vistas a construir en colectivo una posible transformación social.

Palavras-chave: investigación basada en las artes, investigación educativa basada en las artes, educación artística, diario, fotografía, archivo fotográfico doméstico, autobiografía, historias de vida del profesorado.

Abstract

This Art-based Educational Research work pretends to show the methodological possibilities of the autobiography in the Art Education field in order to connect teachers with their own story and share their search with the students. Through a personal introspection a reflection able to generate art strategies is generated using artistic methodologies. From this personal reflection, artistic research strategies are extrapolated to use them in the classroom and promote a respectful environment for learning through empathy. Including the live stories of teachers and students and making them the backbone of planning, developing and reflection of the artistic actions allows for undertaking a journey from the most individual and intimate to the common and collective; a journey which strengthens ties and allows an organic evolution of the research process. Sharing our own experiences and life stories liberates us, heals us and raises awareness in us, allowing us to talk about collective realities from the individual ones and integrate the personal and subjective in the academic discourse. Research tools such as photographies from family albums, domestic videos or the own diary —and all the reflection that they cause— become key elements for the artistic production, which is able to articulate methodological responses in educational contexts. These artistic research tools document the process and validate the research: a personal journey through memory which seeks to connect the personal and biographic narratives of teachers and researchers with their sociocultural context to build collectively a possible social transformation.

Keywords: art-based research, art-based educational research, art education, diary, photography, domestic photographic archive, autobiography, teachers' life stories.

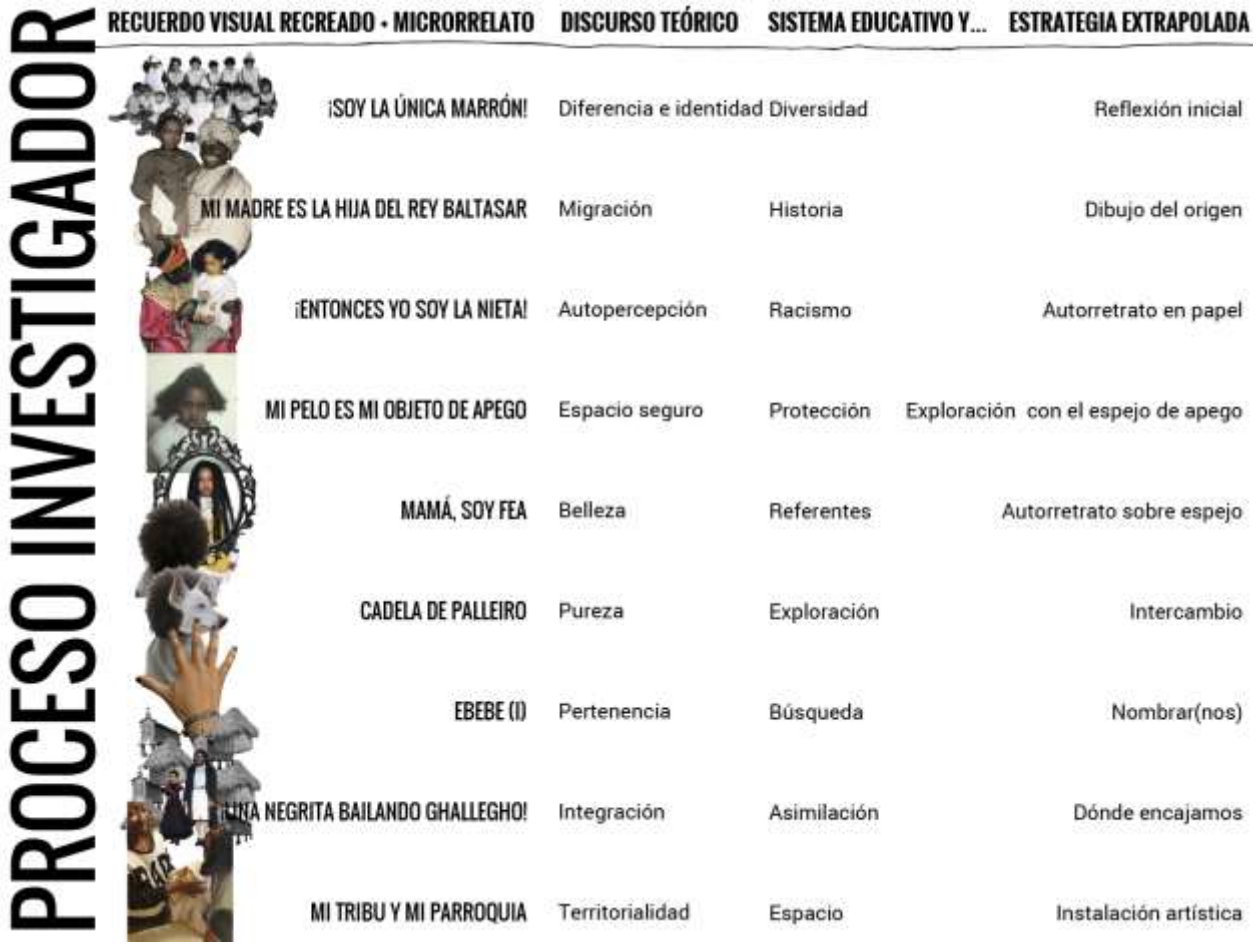
El presente trabajo de investigación parte de la necesidad de hallar un vínculo entre el arteducador y la realidad que le rodea y de la importancia de hacer partícipe de esta búsqueda al alumnado. Analizados trabajos previos sobre la incorporación de las historias de vida tanto del profesorado como del alumnado en el aula, se ha comprobado lo difícil que es relatar esas autobiografías y compartir la búsqueda. Una de las aportaciones de esta investigación espera ser el mostrar las posibilidades de la historia de vida como elemento vertebrador de las acciones posteriores en el aula, creando una conexión entre las personas involucradas en ellas.

A pesar de los avances y cambios a nivel social, sigue existiendo un vacío en el sistema educativo español respecto de la diversidad en el aula y en la sociedad; del respeto a otras realidades e identidades; y del autocuidado, entendido como un espacio personal para pensarse y quererse. El término diversidad se reserva la mayoría de veces para las situaciones en las que están presentes los Otros, lo que no es "lo normal." En el proyecto que compartimos hablamos de realidad social: diversidades a nivel cultural, racial, nacional, religioso, sexual, funcional, de género, de clase, etc. Se plantea si incorporar en el aula la propia historia de vida del profesorado ayuda a generar una empatía y un vínculo con el alumnado capaces de crear un ambiente que favorezca el aprendizaje. En este caso, género, raza y cultura son las tres realidades que protagonizan la identidad de la arteducadora, convirtiéndose en el centro del trabajo.

Fueron rescatadas situaciones de la vida de la arteducadora en las que ser mujer negra y bubi hija de la diáspora cobraba protagonismo y, a través de una investigación aubiográfica, se pasó a comprender una realidad colectiva a partir de la suya propia. Se trata de acercar esa historia de vida de la arteducadora al alumnado por medio de estrategias artísticas en contextos educativos. Estas están inspiradas en la realidad que ocultan cada una de esas situaciones personales, el discurso generado por ella como forma de empoderamiento y autocuidado y las referencias bibliográficas y artísticas que fueron apareciendo en el transcurso de la investigación (ver Figura 1).

Figura 1

Esquema del proceso de investigación que muestra el paso de los recuerdos a las estrategias artísticas para el aula. Fuente: López-Ganet (2021)



Metodologías de investigación educativa basada en las artes

A diferencia de muchos campos de investigación que cuentan con una metodología y lenguaje vehicular que pueden resultar algo rígidos, la Investigación Basada en las Artes (IBA) —metodología en la que se sitúa el presente trabajo— permite expresar significados a los que no sería posible llegar si no fuese a través de los procesos creativos. Es por ello que Barone y Eisner (2012) definen la IBA como un medio de aproximación mediante el cual "profundizamos y hacemos más complejo nuestro conocimiento sobre algunos aspectos del mundo" (p. 3). De ahí las posibilidades de mayor implicación social que permite esta metodología de investigación y

que Finley (2008) describe como "radical, ética y revolucionaria . . . que puede explorar múltiples, nuevos y diversos modos de comprender y de vivir el mundo" (p. 71).

Las artes nos permiten visibilizar reflexiones en torno a nuestra identidad, nuestra memoria y nuestra historia de vida y no hay duda de que suponen una importante plataforma para el cambio en aulas y comunidades. La investigación y diversas acciones producidas en el encuentro entre la educación artística contemporánea y la IBA son una acción necesaria para revisar la práctica en educación (De Bruin et al., 2018). Así, el presente trabajo bebe de la Investigación Educativa Basada en las Artes (*Arts-based Educational Research*, [ABER]) una forma de investigar en educación en la que el investigador/a recurre a procedimientos, técnicas, metodologías y estrategias artísticas para compartir su experiencia e interpretarla en un contexto (Mesías-Lema, 2012, 2018, 2019, 2021). Una de las mayores ventajas de la ABER en relación a este trabajo es la reflexividad. Según Weber y Mitchell (2004), esta metodología revela aspectos personales del yo a través de una reflexión profunda con nosotros mismos.

Dentro de la ABER, la investigación a/r/tográfica es una metodología que expone las tres identidades que forman parte de toda persona comprometida con esta línea de investigación en Educación Artística: artista, investigador y docente (Springgay et. al, 2008). Con esto se pretende sacar al profesorado del lugar despersonalizado en el que nos tiene la investigación educativa, configurando así un desenvolvimiento para el desarrollo profesional y personal y contextualizando nuestras voces para convertirlas en "historias de vida" (Bolívar, 2014).

Muchas vivencias que quedan aisladas en su contexto recobran sentido al encontrarse con otros escenarios de nuestras vidas e identidades; la a/r/tography nos permite experimentar lo que nos es aún desconocido (Irwin et al., 2018). Efectivamente, cuando hablamos de a/r/tography hablamos de nuestra triple identidad que nos interconecta como artistas, investigadoras y docentes. Sin embargo, es igual de importante o más nuestra propia historia de vida, cada vivencia, sentimiento y emoción. El planteamiento de esta investigación invita a la autoexploración y autodescubrimiento por medio de las artes, a la empatía y el reencuentro con nosotros mismos (investigadores, arteducadores, profesorado), nuestro pasado como presente, a repensar y valorar nuestra historia y, en ocasiones como las del proyecto que se comparte, a enorgullecernos de quiénes somos. La a/r/tography explora nuestra triple identidad, pero la autobiografía pone en valor esa triple identidad al incluir el Yo que va más allá de cualquier perfil profesional y tendencia investigadora.

Recurrimos a nuestra historia de vida para buscar el sentido y justificar, de alguna forma, quiénes somos. Sin embargo, no es lo mismo una vida vivida que el hecho de hacer de una vida una historia. Esto último exige un esfuerzo reflexivo para encontrar un sentido que permita establecer una conexión coherente entre los distintos acontecimientos y experiencias que se consideren relevantes (ver Figura 2). El planteamiento autobiográfico del que se propone que parta la investigación hace que esta evolucione orgánicamente, pudiendo incluir avances que modifiquen su planteamiento inicial —lecturas, conversaciones, reflexiones, referentes artísticos, teóricos o educativos, entre otros— y enriquezcan la investigación.

> Las historias de vida explicitan y hacen visibles (para sí mismo y para otros) aquel conjunto de percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que han influido y configurado, de modo significativo, quien se es y por qué se actúa como se hace. (Bolívar, 2016, p. 252)

Figura 2

[*Fotos de carné sacadas a lo largo de mi vida*. Fuente: archivo personal de la autora]

Hablamos de una realidad colectiva desde lo personal, porque lo vivimos y nuestra experiencia es lo primero que podemos compartir. Lo sacamos para liberarnos, para sanarnos y

hasta concienciarnos. Así lo hacemos en este proyecto autobiográfico con recuerdos personales que, como sugiere Kilomba (2019) con los *episodios de racismo cotidiano*, "no son historias personales o lamentos íntimos, sino historias de racismo" (p. 57). La autora apela por "una epistemología que integre lo personal y lo subjetivo en el discurso académico, pues todas/os hablamos de un tiempo y de un lugar específicos, de una historia y de una realidad específicas—no hay discursos neutros" (p. 58). La descolonización del saber se producirá a base de discursos tan políticos como personales y poéticos, capaces de producir un conocimiento alternativo emancipador.

El diario visual a partir del archivo fotográfico y audiovisual doméstico como instrumento de investigación

Los instrumentos para lograr desde nuestro planteamiento cohesión y coherencia en una investigación que parte de nuestra historia de vida deben estar ligados a nuestro campo: el de las artes y la Educación Artística. Así, estos instrumentos visuales son el medio para lograr la introspección personal que nos permita entrar en la academia y en las aulas desde lo personal. El diario, el archivo fotográfico familiar o la recreación de recuerdos pueden embarcarnos en un viaje a través de la memoria por medio de las artes. La incorporación de la producción artística en la búsqueda permite experimentar con otros lenguajes como el collage, la performance, la danza, el cine, el vídeo o la fotografía, para así obtener modos alternativos de búsqueda, representación de la investigación y producción de conocimiento.

El trabajo que se comparte desde la realidad negra consiste en un estudio autobiográfico a través de fotografía y vídeo domésticos, proceso que bebe de la postfotografía. La era digital en la que estamos inmersos ha traído consigo la "superabundancia visual" de la que habla Fontcuberta (2016, p. 7), y de la fotografía que fluye en este entorno hablamos cuando hablamos de postfotografía: un nuevo lenguaje en el que la imagen ha entrado en nuestra forma de relación con los demás, pero también con nosotros mismos. Fontcuberta (2016) añade un punto importante a la descripción de la postfotografía afirmando que se desmaterializa la autoría, se disuelven las nociones de originalidad y propiedad (ver Figura 3). Crear en esta era, por tanto, puede conllevar la reencarnación de las imágenes, a su reutilización y reinvención.

Fotografía en este caso es memoria, una forma de recordar. La organización, diálogo y análisis visual de estas fotos y vídeos son la clave para poder construir y compartir a partir de este archivo. A pesar de que las imágenes se presentan como hechos reales, son creadas a partir de un

proceso selectivo que las ordena, clasifica, elige y nombra (Desai, 2019) en relación a una identidad, una historia y/o un contexto. En función de cómo las agrupemos, de qué intereses se muestren más repetidamente y qué narrativas se creen, estaremos sacando a la luz una introspección personal, íntima y única capaz de armar una metodología artística educativa que vaya mucho más allá.

Conclusión: creación de estrategias artísticas para contextos educativos desde una introspección personal

A raíz de la investigación autobiográfica (archivo visual e historia de vida en relación a las imágenes domésticas) así como los hallazgos realizados en torno a los *episodios de racismo cotidiano* vividos, se llevaron a cabo estrategias artísticas en otros contextos—desde A Coruña hasta Malabo (Guinea Ecuatorial), pasando por Ottawa (Canadá) o Anantapur (India)—. Extrapolando recuerdos personales, se generaron estrategias con estudiantes para crear una conciencia, sensibilización y empatía hacia las exclusiones vividas por otros. Supone una transferencia de la investigación al campo de acción activista y antirracista en la enseñanza y aprendizaje de las artes, en distintos territorios y con distintas edades (educación primaria, secundaria, escuela de artes y futuros docentes).

Se acerca la historia individual de la arteducadora como mujer negra en España —y la colectiva que cuenta esta a su vez—, se comparte con el alumnado, se busca generar conciencia social a partir de ella y recoger impresiones y reflexiones desde las acciones artísticas iniciadas desde lo personal. Lo orgánico y versátil de las vivencias de una mujer negra, bubi y gallega hace de esta investigación una posible referencia: lo íntimo del archivo fotográfico doméstico, la autoexploración a través de la cámara, los viajes de regreso al origen, cada intervención en el aula (en A Coruña, Ottawa, Anantapur y Malabo) y la construcción de un discurso a partir de todo lo que envuelve esa historia de vida.

Cada uno de los recuerdos visuales y correspondientes producciones artísticas a partir de ellos —fotografías, vídeos, collages o performances— fueron el motor de un discurso que, junto con referencias bibliográficas y artísticas, llevaron a crear cada estrategia artística extrapolada para poner en práctica en el aula. De manera orgánica, y tal y como sucedió en la búsqueda personal, esas estrategias salidas de la propia experiencia de la arteducadora van de lo más individual a lo más colectivo, llevándose a sí misma y al alumnado a explorar desde lo más íntimo y privado hasta crear lazos y compartir en comunidad.

Referências

Barone, Tom y Eisner, Elliot (2012). *Arts Based Research*. [La investigación basada en las artes]. Sage.

Bolívar, Antonio (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(62), 711-734.

Bolívar, Antonio (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. H. Abrahão, L. Frison y C. Barreiro (Eds.), *Nova Aventura (Auto)Biográfica* [Nueva Aventura (Auto)Biográfica] (pp. 251-287). EdiPUCRS.

De Bruin, Leon R.; Burnard, Pamela y Davis, Susan (2018). Connecting Creativities in the Arts: Exploring Diverse Creativities in Arts Practice and Arts-Based Research [Conectando creatividades en las artes: explorando creatividades diversas en la práctica artística y la Investigación Basada en las Artes]. En L. R. De Bruin, P. Burnard y S. Davis (Eds.), *Creativities in Arts Education, Research and Practice: International Perspectives for the Future of Learning and Teaching* [Creatividad en Educación Artística, investigación y práctica: perspectivas internacionales para el futuro del aprendizaje y la enseñanza] (pp. 1-11). Brill Sense.

Desai, Dipti (2019). Cultural Diversity in Art Education [Diversidad cultural en Educación Artística]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 1023-1043). Wiley.

Finley, Susan (2008). Arts-Based Research [Investigación basada en las artes]. En J. Gary Knowles y Ardra L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* [Manual de las artes en la investigación cualitativa: perspectivas, metodologías, ejemplos y cuestiones] (pp. 71-81). Sage.

Irwin, Rita; LeBlanc, Natalie; Ryu, Jee Yeon y Belliveau, George (2018). A/r/tography as Living Inquiry [A/r/tografía como investigación vital]. En P. Leavy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* [Manual de la Investigación Basada en las Artes]. The Guilford Press.

Kilomba, Grada (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo quotidiano* [Memorias de la plantación: Episodios de racismo cotidiano]. Orfeu Negro.

López-Ganet, Tiffany (2017). Microrrelatos autoetnográficos. Historias de vida interculturales para la transformación social. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación,* (04), 140-144. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2700

López-Ganet, Tiffany (2017). Raíces que asoman. Creación de estrategias artísticas a través de una introspección personal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación,* (04), 089-094. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2601

López-Ganet, Tiffany (7 de octubre de 2018). Explorando lo invisible: proyecto de Educación Artística en el High School for Inclusive Education. *Communiars*. https://communiars.org/2018/10/07/explorando-lo-invisible-proyecto-de-educacion-artistica-en-el-high-school-for-inclusive-education/

Mesías-Lema, José María (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. http://hdl.handle.net/10481/23310

Mesías-Lema, José María (2017). Art teacher training: A photo essay [La formación del profesorado de artes: un foto-ensayo]. *International Journal of Education through Art*, *13*(3), 395-404. https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1

Mesías-Lema, José María (2018). Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint [Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad]. *Comunicar, 26*(57), 19-28. https://doi.org/10.3916/C57-2018-02

Mesías-Lema, José María (2019). Artistas habitantes: una metodología contemporánea, participativa y colectiva en Educación Artística. *Observar, 13*, 74-104. https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/104

Mesías-Lema, José María (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores.* Graó.

Mesías-Lema, J. M. (2021). La investigación educativa basada en las artes ya no necesita mártires: Un pequeño homenaje a la práctica docente de Mark Rothko. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, *1*(1), 1-6. https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7617

Springgay, Stephanie; Irwin, Rita; Leggo, Carl y Gouzouasis, Peter (Eds.) (2008). *Being with A/r/tography* [Siendo con A/r/tography]. Sense Publishers.

Weber, Sandra y Mitchell, Claudia (2004). About Art-Based Research [Sobre la Investigación Basada en las Artes]. En J. Loughram, M. Hamilton, V. Laboskey y T. Rusell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* [Manual internacional de autoformación en enseñanza y prácticas docentes]. Kluwer Press.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

El viaje de la autobiografía de una arteducadora afrogalega a un instituto canadiense

The trip of an Afro-Galician arteducator's autobiography to a Canadian high school

Tiffany López-Ganet (https://orcid.org/0000-0003-1467-8181) *

* Universidad de Granada

Resumo

Pisar la isla de Bioko por primera vez —tierra de mis raíces—, supuso un antes y un después en mi autopercepción como mujer negra y gallega. Con ese viaje comencé una búsqueda para acercarme a la comunidad negra, al pueblo bubi autóctono de la isla y al que pertenezco, a mi familia y a mí misma. Por medio de la Educación Artística he construido un proyecto de investigación basada en las artes que habla de raza, género, diáspora y pertenencia y que comparto a través de estrategias artísticas en las aulas. Tras su puesta en práctica en A Coruña, tuve la oportunidad de viajar a Canadá y dedicar un año a conocer su sistema educativo, lo que supuso un salto cultural y un cambio drástico en mi planteamiento investigador. Pasé de la individualidad y sentimiento de soledad a la generación de lazos y abrazo de la comunidad. El descubrimiento de otras realidades indígenas, el acercamiento a la comunidad afro y el conocimiento de su historia migrante se ven reflejados en las acciones artísticas que compartí de nuevo con el alumnado, esta vez en el Gloucester High School de Ottawa. En el presente trabajo de investigación comparto la puesta en práctica de las estrategias extrapoladas de mi introspección personal en las materias de World Cultures (Culturas del mundo) y Native Studies (Estudios indígenas) de este instituto, pudiendo dar a conocer mi historia y conectar con las del resto. Encontrarme con una realidad multicultural en la que la historia migrante y el peso de la raza eran comunes en buena parte del alumnado cambió el significado de mi presencia en el aula, que pasa de la condición de profesora negra en un contexto blanco a la condición de espejo en la que el alumnado puede verse reflejado.

Palavras-chave: investigación basada en las artes, investigación educativa basada en las artes, educación artística, a/r/tography, pedagogías decoloniales, antirracismo, autobiografía, historias de vida del profesorado.

Abstract

Setting foot on the Bioko island for the first time —land of my roots— was a turning point in my self-perception as a black and Galician woman. With that trip I began a search to get closer to the black community, the indigenous Bubi people of the island and to which I belong, my family and myself. Through Art Education I have built an arts-based research project that talks about race, gender, diaspora and belonging and which I share through artistic strategies in the classrooms. After its implementation in A Coruña, I had the opportunity to travel to Canada and spend a year getting to know its educational system, which meant a cultural leap and a drastic change in my research approach. I went from individuality and a feeling of loneliness to the generation of bonds and embracing of the community. The discovery of other indigenous realities, the approach to the Afro community and the knowledge of its migrant history are reflected in the artistic actions that I shared again with the students, this time at Gloucester High School in Ottawa. In this research work I share the implementation of the strategies extrapolated from my personal introspection in the subjects of World Cultures and Native Studies of this high school, being able to make my story known and connect with the rest. Finding myself with a multicultural reality in which the migrant history and the weight of the race were common in a good part of the students changed the meaning of my presence in the classroom, which went from the condition of black teacher in a white context to the condition of mirror in which the students could see themselves reflected.

Keywords: art-based research, art-based educational research, art education, a/r/tography, decolonial pedagogies, anti-racism,autobiography, teachers' life stories.

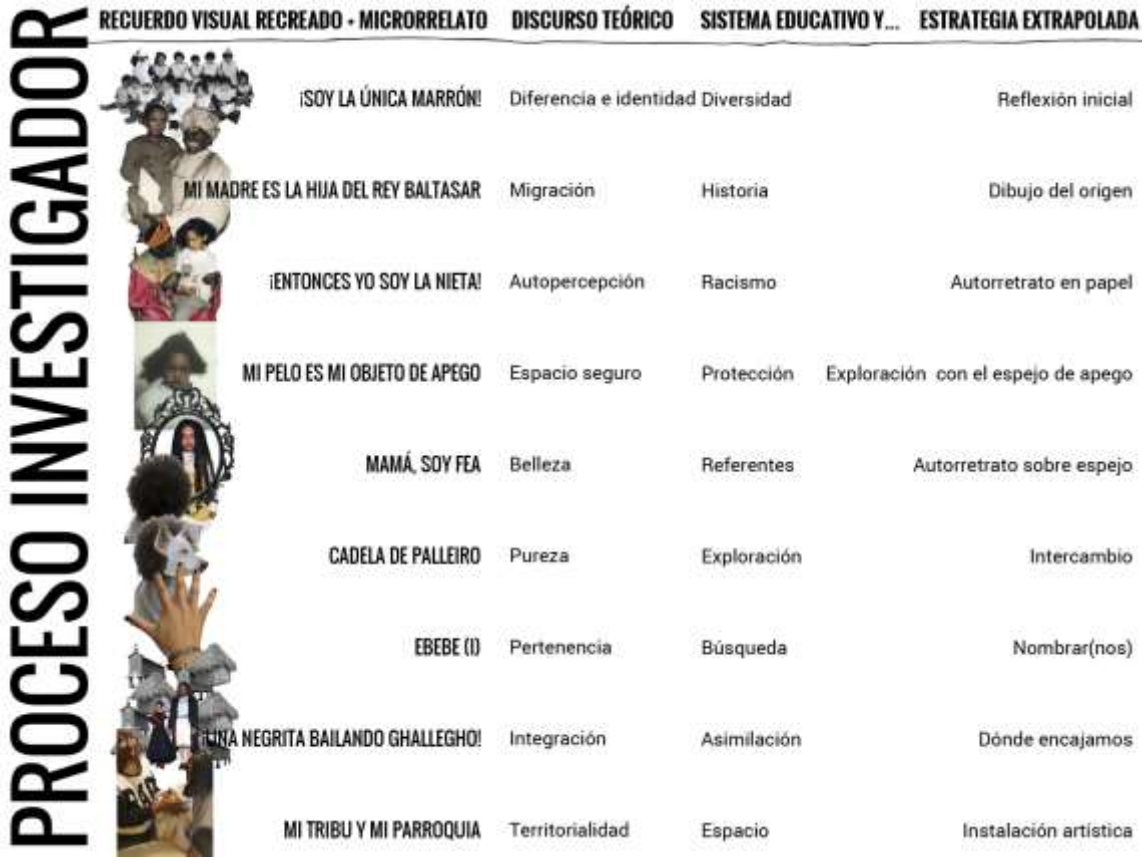
En 2014 pisé la isla de Bioko por primera vez. En cuanto volví a casa empecé una búsqueda en la que he estado sumergida desde entonces para acercarme a la comunidad negra, al pueblo bubi, a mi familia y a mí. La Educación Artística se convirtió en mi herramienta de autoconocimiento, exploración y altavoz de los avances de la investigación. Mi autobiografía me servía para pensarme de forma individual, generar lazos, compartir mi experiencia en las aulas y conectar con la historia colectiva. En 2019 volví a Bioko.

A través de una introspección personal, creo una metodología de IBA protagonizada por recuerdos visuales y microrrelatos, mediante los cuales reflexiono acerca de hechos importantes de mi vida que conectan mi autopercepción con un discurso común y colectivo, que pone lo afro en el centro. Extrapolando esta experiencia —y completándola con bibliografía y la obra de artistas referentes contemporáneos—, se obtienen estrategias artísticas educativas para trabajar con el alumnado el autoconocimiento, el respeto y la no discriminación (Figura 1). Un trabajo pedagógico y artístico con perspectiva decolonial, antirracista, afrofeminista y disidente en Educación Artística que transcurre en diferentes partes del mundo: A Coruña (España), Ottawa (Canadá), Anantapur (India) y Malabo (Guinea Ecuatorial).

Las artes, la educación, los viajes y la memoria me han permitido armar un proyecto investigador que recuerda, una vez más, lo importante que es contarnos para que no nos cuenten. El poder de nuestra historia contada desde nuestras propias voces recuperada en forma de investigación en educación artística. Hablo de origen, de pertenencia y de identidad; de la que se usa para rechazarnos y de la que abrazamos para protegernos. Idealizo un lugar a 4712km llamado Bioko para intentar resolver mi conflicto personal mientras habito Galicia, la tierra que me vio nacer y que, aun teniéndome aquí, se muestra tantas veces ajena, distante y extraña. Compartir esta búsqueda es un paso más para mí y un paso más para el cambio.

Figura 1

Esquema del proceso de investigación que muestra el paso de los recuerdos a las estrategias artísticas para el aula. Fuente: López-Ganet (2021)



Canadá como trampolín para la investigación

Hasta mi llegada a Ottawa todo iba sobre ruedas. Ser la única negra en mi entorno me diferenciaba y, de alguna manera, ayudaba a que mi discurso tuviera toda la coherencia del mundo; me agarraba a esa diferencia. Comprobar que en Canadá todas las personas tenían una historia de migración e identidad cultural "diferente" me hizo cuestionarme hasta dónde tenía sentido que dedicara mi tiempo y esfuerzo a hablar de algo tan supuestamente obvio. "A ver si no voy a ser tan especial," me dije. El año en Canadá fue el momento de pasar de esa sensación continua de ser la única negra en un pueblo de Galicia a ser una negra más en uno de los países más multiculturales del mundo.

El año en Canadá supuso un salto en la investigación, que pasó de esa individualidad por la sensación de soledad a la colectividad que otorgaba la comunidad y suma de individualidades

próximas a la tuya. Esa creación de lazos y construcción grupal que me dio Ottawa supuso en la puesta en práctica una continuación del viaje, una exploración de otras realidades en la que, además de compartir mi historia, conocía muchas más.

Raíces que asoman en Gloucester HS

Después de pasar los primeros días prestando atención a todo lo que me rodeaba, entrando en muchas clases de materias distintas y preguntando mucho, me decanté por dos materias para poner en práctica mi investigación doctoral: World Cultures (Culturas del Mundo) y Native Studies (Estudios sobre lo indígena, cultura de First Nations, Inuits y Métis). Las acciones se llevaron a cabo en paralelo, los mismos días, pero por separado, cada alumnado con su grupo, en su materia y a su hora.

La presencia de la cultura indígena en la educación formal era real; no solo a través de las artes, sino con materias como Native Studies, clases de cocina tradicional de los pueblos indígenas del país o ciencias explicadas desde el punto de vista tradicional de estos mismos pueblos. Pero, sin duda, lo que más destacaría es la Indigineous lodge, un punto de encuentro al que el alumnado First Nation, Inuit o Métis podía acudir en horas libres, para comer o en los recreos y descansos y en el que el profesorado podía dar clase si le interesaba tratar algún tema relacionado con la realidad aborigen del país. En esta cabaña que nos alejaba completamente de la rigidez de la H que formaba la planta del edificio pude ver rituales y ceremonias, escuchar reflexiones del alumnado o ver cómo cruzar esa puerta les ayudaba a sentir tranquilidad, recordar quiénes eran y pertenecer.

Dinámica y temporalización

Sesión 1

- **Abriendo el ciclo en círculo**. Me presento y comparto con el resto mi historia mientras se proyecta la vídeo-performance desenredándome el pelo. [15’]
- **Dibujo de su pasado**. Dibujo rápido de los padres, abuelos, padrinos o personas que consideren referentes adultos en la infancia, expresando sus características y reflejando qué les hace especiales. En caso de preferir otro soporte, podrían proponer compartirlo de forma escrita, cantando, etc. [20’]
- **Reflexión individual y privada** acerca de las características recibidas de estas personas (familia y amigos de la primera infancia), comprobando su importancia y centrándonos en lo cultural, los orígenes y raíces. [10’]

- **Instalación artística.** Explicación de qué es una instalación artística, presentación de ejemplos y conversación en torno al tema. [10’]
- **Diseño de una instalación artística I.** Pensamos qué nos gustaría crear y porqué y en qué necesitaríamos para conseguirlo. [20’]

  Sesión 2
- **Extraña bienvenida**. Cambios en el espacio del aula para recibir al alumnado de forma desconcertante y reflexionar acerca de qué pensaron y sintieron.
- **Autorretrato sobre un espejo** incluyendo las ideas recogidas del ejercicio anterior y utilizando las técnicas que se consideren más adecuadas. [20’]
- **Intercambio de los espejos** para repetir la acción superponiendo su autorretrato sobre el del compañero o compañera ya plasmado, para así crear una nueva identidad, un tercer personaje. [20’]
- **Bautizo** de los nuevos personajes como punto de partida del ser. [10’]
- **Diseño de una instalación artística II.** Pensamos qué nos gustaría crear y porqué y en qué necesitaríamos para conseguirlo. [20’]

Figura 2, 3, 4 y 5

[*Autorretratos e intercambio en World Cultures*. Fuente: López-Ganet (2018)]

Sesión 3

- **Reflexión personal e individual**. Una sesión para pensar y reflexionar acerca de lo que llevamos trabajado. Recogen la experiencia en un formato libre, pudiendo recurrir a un texto, una selección de fotografías del proceso, etc. Esto permitirá continuar con el proceso personal y constituirá una autoevaluación.

Sesión 4

- **Recorremos la escuela** para elegir un lugar para nuestra instalación artística. [10’]
- **Instalación artística** hecha entre todos como elemento singular motor de cualquier grupo social. Una experiencia conceptual en un ambiente determinado ─ escogido por ellos mismos en el espacio de la escuela ─, que representa la identidad colectiva del grupo. Una construcción en la que múltiples espejos autorretratados simbolizando el yo individual cuelgan de un espacio, apropiándose de él y generando comunidad. [40’]
- **Cerrando el ciclo en círculo.** Al igual que al comienzo, cuando compartía mi historia, esta vez nos sentamos de nuevo para escuchar las historias del resto. Todos los que quieran, podrán compartir qué han querido representar y por qué, qué han sentido, etc. [20’]

Figura 6 y 7

[*Espejos en las instalaciones artísticas de Gloucester HS*. Fuente: López-Ganet (2018)]

Evaluación y conclusiones

Fue emocionante ver el proceso: cómo pasaban de la timidez, actitud reservada y tendencia a preferir trabajar con auriculares al diálogo, a las ganas de contar su historia a la persona que tuvieran cerca y con la que se sintieran cómodos e incluso al grupo. Destacaría la explicación que me dio una de las participantes sobre el porqué de su intervención en el espejo de su compañera: cuando les propuse que intercambiaran su espejo e incorporaran algo al del otro, ella decidió dibujarle un hiyab. Mi realidad era extrapolable a otras realidades. Al contarles mi experiencia como mujer negra en Galicia y compartir cómo me había sentido y con qué herramientas contaba ahora, ella se vio reflejada. El autorretrato sobre el que dibujó el hiyab era el de su mejor amiga de clase, quería mostrarle cómo se veía, imaginarse a su compañera cubierta con su velo y compartir uno de sus rasgos identitarios más significativos. Su amiga dibujó sobre su autorretrato unos rayos de luz, dijo que veía con un aura sobre ella.

Mi realidad pasó a ir a la par con otras realidades. Tanto la historia migrante como el peso de la raza eran comunes para buena parte del alumnado. Me di cuenta, entonces, del cambio de significado de mi presencia en el aula: en la primera puesta en práctica había sido su primera profesora negra en un contexto blanco y en la segunda, sin embargo, pasé a ser un espejo en el que verse reflejados por haber vivido situaciones similares y sentirse identificados. Tanto en un caso como el otro, sentí importante mi aportación.

A pesar de que las acciones partían en ambos casos del mismo punto (mi historia de vida), las conversaciones que produjeron y la fluidez de la intervención varió de un sitio a otro. El discurso teórico de mi investigación aparece en el aula en forma de estrategias artísticas extrapoladas del mismo que fomentan el diálogo, el intercambio y la empatía. Las artes facilitan que conceptos como identidad, negritud, cultura, antirracismo, comunidad, autoconocimiento o respeto puedan formar parte de la conversación.

Estaba al otro lado del charco, en el entorno multicultural con el que soñábamos muchas personas como yo por pensar que al haber más diversidad nuestros problemas se habrían acabado, y, sin embargo, la puesta en práctica seguía teniendo sentido. Que el alumnado canadiense se viera reflejado en las acciones confirmaba la idea de diáspora, la historia común que tenemos y cómo se repiten los episodios de otredad. El racismo nos atraviesa estemos donde estemos y el deseo de erradicarlo reforzó el sentimiento de comunidad del aula.

La intervención lucha contra la asimilación al aparecer nuestras propias culturas en el diálogo. Anima al alumnado a encaminar su búsqueda, a iniciar su investigación personal. Así como la primera puesta en práctica se vinculaba con los referentes artísticos o con ellos mismos, en esta ocasión se iniciaba una puesta en valor de una identidad cultural minorizada: partía de lo bubi, pero cada persona, además de conocer mi origen, se metían de lleno en el suyo.

Referências

Bolívar, Antonio (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(62), 711-734.

Desai, Dipti (2019). Cultural Diversity in Art Education [Diversidad cultural en Educación Artística]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 1023-1043). Wiley.

Irwin, Rita; LeBlanc, Natalie; Ryu, Jee Yeon y Belliveau, George (2018). A/r/tography as Living Inquiry [A/r/tografía como investigación vital]. En P. Leavy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* [Manual de la Investigación Basada en las Artes]. The Guilford Press.

Kilomba, Grada (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo quotidiano* [Memorias de la plantación: Episodios de racismo cotidiano]. Orfeu Negro.

López-Ganet, Tiffany (2017). Microrrelatos autoetnográficos. Historias de vida interculturales para la transformación social. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación,* (04), 140-144. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2700

López-Ganet, Tiffany (2017). Raíces que asoman. Creación de estrategias artísticas a través de una introspección personal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación,* (04), 089-094. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2601

López-Ganet, Tiffany (7 de octubre de 2018). Explorando lo invisible: proyecto de Educación Artística en el High School for Inclusive Education. *Communiars*. https://communiars.org/2018/10/07/explorando-lo-invisible-proyecto-de-educacion-artistica-en-el-high-school-for-inclusive-education/

Mesías-Lema, José María (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. http://hdl.handle.net/10481/23310

Mesías-Lema, José María (2017). Art teacher training: A photo essay [La formación del profesorado de artes: un foto-ensayo]. *International Journal of Education through Art*, *13*(3), 395-404. https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1

Mesías-Lema, José María (2018). Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint [Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad]. *Comunicar, 26*(57), 19-28. https://doi.org/10.3916/C57-2018-02

Mesías-Lema, José María (2019). Artistas habitantes: una metodología contemporánea, participativa y colectiva en Educación Artística. *Observar, 13*, 74-104. https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/104

Mesías-Lema, José María (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores.* Graó.

Mesías-Lema, J. M. (2021). La investigación educativa basada en las artes ya no necesita mártires: Un pequeño homenaje a la práctica docente de Mark Rothko. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, *1*(1), 1-6. https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7617

Springgay, Stephanie; Irwin, Rita; Leggo, Carl y Gouzouasis, Peter (Eds.) (2008). *Being with A/r/tography* [Siendo con A/r/tography]. Sense Publishers.

Weber, Sandra y Mitchell, Claudia (2004). About Art-Based Research [Sobre la Investigación Basada en las Artes]. En J. Loughram, M. Hamilton, V. Laboskey y T. Rusell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* [Manual internacional de autoformación en enseñanza y prácticas docentes]. Kluwer Press.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

El abecedario: juegos, letras y formatos en el álbum ilustrado

The alphabet: games, letters and formats in the picture book

Carmen Ferreira-Boo (https://orcid.org/0000-0002-6069-568X)*, Ángeles Díaz-Seoane (https://orcid.org/0000-0002-1586-8924)*

*Universidade da Coruña, Grupo de Investigación Arte-facto

Autor de contacto: Carmen Ferreira-Boo, m.fboo@udc.es.

Resumo

El objetivo de esta investigación es proponer y analizar una selección de abecedarios postmodernos que, por sus especiales características, se ofrecen como un artefacto híbrido entre el denominado libro-álbum y el libro de artista. Esta selección supone el punto de partida para desarrollar, a través de la experiencia estética, la educación artística y la competencia de la lectoescritura, una propuesta didáctica transversal e interdisciplinar que desenvuelva en el alumnado las competencias artística y lingüística, mediante el fomento de la creatividad y el juego visual y textual. El abecedario postmoderno surge en el siglo XXI como una evolución de los abecedarios clásicos que, liberado ya de su función didáctica, se presenta y configura como un soporte abierto a diversas experimentaciones lúdicas y formales: un artefacto híbrido entre las creaciones artísticas contemporáneas y el álbum ilustrado allroad. Pensados como un objeto de arte, este tipo de abecedarios permiten múltiples lecturas y aprendizajes transversales que se abren a un lector diverso, que debe ser co-autor o partícipe creativo de este reto apasionante al tener que interpretar los diferentes códigos, tanto visuales como tipográficos y textuales, que presentan esos productos literarios; además también debe tener habilidades para comprender los juegos metaficcionales e irónicos, la ambigüedad semántica y las referencias intertextuales que emplean estos abecedarios, posibilitando así distintos itinerarios de lectura.

Palavras-chave: educación artística, álbum ilustrado, didáctica de la lengua, literatura infantil, arte contemporáneo.

Abstract

The study intends to propose and analyze a selection of postmodern alphabet books that, due to their special characteristics, are a hybrid between picturebook and artist's book. This selection of titles is the base to develop a transversal and interdisciplinary learning proposal to improve the artistic and linguistic skills, through the development of creativity and the aesthetic experience based on the links between image and text. The postmodern alphabet emerges in the XXI century as an evolution of the classical alphabets released from the educational role, it is presented as a space open to experimentation: a hybrid artefact between contemporary art and allroad picturebooks. As a piece of art, this type of alphabets allow multiple readings and transversal learnings for diverse readers, that means that the reader must be co-author and have particular strategies to understand and decode the metafictional nods, the semantic ambivalence and the intertextual references used to allow different reading itineraries.

Keywords: art education, picturebook, language didactics, children’s literature, contemporary art

En sus inicios, los abecedarios tenían una función primordial, enseñar las letras y su asociación con los sonidos correspondientes, apoyando el primer paso en el aprendizaje de la lectura, una facultad cultural y socialmente adquirida que requiere de motivación y que está sujeta a una progresión compleja que depende de competencias cognitivas y lingüísticas, relacionadas con las capacidades de descodificación y codificación. Por lo tanto, los abecedarios se pueden definir como un tipo de libros que

> presentan las letras del alfabeto haciéndolas corresponder con palabras y/o imágenes. En ciertos casos, están compuestos por letras mayúsculas y las correspondientes minúsculas, palabras-clave iniciadas con letras específicas o ilustraciones de palabras-clave. Pueden, además, integrar frases o parágrafos de índole literaria y bajo una apariencia poética o narrativa, por ejemplo, o de tenor no literario. Se señala, de hecho, la pluralidad de forma(tos) gráficos, ilustrativos y textuales, plasmada, por ejemplo, en volúmenes visualmente muy creativos, con juegos de ilusión óptica, con tiras o pestañas para arrastrar o levantar, con piezas para encajar, por ejemplo. (Reis, 2016, p. 146)

Desde el punto de vista pedagógico, los abecedarios tradicionales cumplen cuatro finalidades en el proceso de alfabetización de una lengua (Le Moal, 2012): interiorización del alfabeto; representación, al reconocer la tipografía de las letras; orden, al mostrar estructura arbitraria, y denominación, al tener el niño que establecer una correspondencia entre imagen visual y letras. No obstante, Sanjuán (2015) identifica seis funciones: la didáctica esencial, que consiste en iniciar en la lectura a la infancia, asociando letras con sonidos correspondientes; la didáctica secundaria, es decir, instruir en contenidos religiosos, morales o saberes enciclopédicos o temáticos; la estética y lúdica del lenguaje, centrada en los juegos rítmicos y fonéticos; la estética de las ilustraciones, basada en la interrelación que se mantiene entre texto e imagen; la lúdica, propia de la composición tipográfica de las letras; y la lúdica del libro infantil como objeto que experimenta con sus posibilidades matéricas.

Sin embargo, con el paso del tiempo, los abecedarios han recogido diversidad de corrientes literarias, filosóficas, pedagógicas, pictóricas y pictográficas que reflejan los cambios sociales y culturales acerca de la infancia. Con las nuevas teorías sobre la lectura y el avance de las técnicas de diseño, muchos de ellos han pasado a configurarse como libros-álbum, libros-objeto e incluso libros de artista, en los que la materialidad es un elemento importante en su configuración, diversificando funciones y formatos y predominando los componentes lúdico, literario y estético

sobre el didáctico (Sanjuán, 2015). Ya Bruno Munari (1983) reflexionó sobre la narratividad de los elementos materiales del libro, al ser capaces de expresar ideas, sensaciones, sugerencias y estimular el pensamiento, sin depender del texto, propiciando un lector colaborador y una lectura interactiva (Van der Linden, 2015), que se basa en el juego manipulativo.

> Antes de se saber ler palavras ou descodificar o complexo sistema de signos verbais que é a língua escrita, o livro começa por ser entendido como um brinquedo (já que o prazer de ouvir e de jogar precede o de ler), cuja apreensão goza de uma maior liberdade e se inscreve, essencialmente, no domínio do jogo, que suscita prazer. (Martins, 2017, p. 26)

Por su parte, Scott (2001, p. 40) señala que la materialidad interactúa con la historia y el lector, al manipular la obra, le da vida. Así, la lectura se configura como un viaje que realiza el lector a través del libro en el que el formato incita a la imaginación y comunica ideas y emociones. Por lo tanto, "las diferentes técnicas de elaboración del libro proporcionan una trayectoria narrativa que afecta al proceso lector: abrir, pasar, desplegar, tirar, empujar y otros movimientos con las manos conducen a una aventura tridimensional estéticamente placentera" (Calvo, 2019, p. 212).

El papel del lector en el objeto libro ha sido estudiado por Tabernero (2017, 2018, 2019), quien elabora una poética de la lectura desde la materialidad, aspecto que se ha desarrollado en la producción literaria actual y que incide en el acto de lectura al exigir un lector interactivo que juega y lee con las manos. La concepción del libro como objeto hereda la metodología proyectual de Munari (1983) que se centra en la percepción, la página y el movimiento, destacando el aspecto táctil y lúdico del libro. En ese sentido, la aprehensión del objeto por el lector ha sido señalada por Sipe (2001) y Styles y Arizpe (2004), propiciando la posibilidad de transformar el arte, mediante el contacto de la infancia con el libro en su vertiente material, que adquiere funcionalidad discursiva al condicionar la interpretación y la comprensión (Littau, 2008). De esta forma, la manipulación se configura como elemento clave para el desarrollo lector (Perrot, 1999) desde las primeras lecturas.

En la producción actual, Colomer (2010) incluye los abecedarios dentro de los "libros para no lectores y libros-juego", dirigidos a la infancia hasta los seis años, una de las ofertas editoriales más innovadoras con nuevos materiales y formas más imaginativas. Concretamente en el tipo de "libros de imágenes" para identificar y nombrar, que se refieren a objetos y situaciones familiares a la infancia, emparentados con los antiguos abecedarios, obras que "han continuado apareciendo esporádicamente al convertirse en una especie de reto personal para los autores que gustan de situarse en géneros de tanta tradición" (Colomer, 2010, p. 173). En estos novedosos libros, las

imágenes se pueden encadenar en secuencia lógica temporal, causal o temática con normas claras de formato y presentación y suelen ser nítidas, de colores vivos, recortadas sobre fondos claros y que se reproducen en múltiples soportes. Muchos abecedarios experimentales también se pueden clasificar como "libros interactivos", al presentar pop-up, tiras, lengüetas, troqueles… y explorar los nexos entre la literatura y el juego.

Sanjuán (2015) va más allá al establecer una poética de este "archigénero literario de gran vitalidad que explora nuevos terrenos estéticos" (p. 60), clasificando los abecedarios modernos según cinco líneas de innovación que afectan a los abecedarios temáticos, a la creación de textos poéticos con juegos vanguardistas, a los abecedarios constituidos por series de cuentos en prosa, a la relación compleja texto-imagen y a los formatos y al libro como objeto estético. Si se avanza en el tiempo, los abecedarios posmodernos destacan por la "ambigüedad producida por la presencia y ruptura simultánea de los rasgos convencionales del género, con clara intención paródica y metaficcional" (Sanjuán, 2015, p. 57) con respecto a la función referencial de los abecedarios tradicionales; y la construcción como series de minificciones con juegos de intertextualidad irónica o paródica e hibridación de géneros. Se convierten, por lo tanto, en obras de arte para receptores de cualquier edad implicados y con buenas habilidades de lectura, que puedan captar los juegos verbales e intertextuales.

Por lo tanto, teniendo en cuenta todas las cuestiones históricas, didácticas y estéticas señaladas, el objetivo de este trabajo consiste en seleccionar y analizar una serie de abecedarios que experimentan con los formatos, para reivindicar su uso en propuestas didácticas interdisciplinares que desarrollen en el alumnado las competencias artística y lingüística, mediante el fomento de la creatividad y el juego visual y textual, a través de la experiencia estética, la educación artística y la competencia de la lectoescritura, posibilitando distintos itinerarios de lectura que, además de ayudar en el proceso de alfabetización, sirvan para explorar otros contenidos como el volumen, la animación y transformación.

Selección y Análisis

Tomando como criterio la importancia de la materialidad y la implicación del formato como objeto dentro de las aplicaciones didácticas en los proceso de aprendizaje de lectoescritura y educación artística, se seleccionan tres niveles en su relación acción-texto-imagen a los que se asocian cuatro abecedarios en formato álbum ilustrado*, Hasta el infinito*, *ABCD, Abecedario escondido* y *El secreto de las vocales.*

Como se recoge anteriormente, la manipulación es un elemento clave en las primeras lecturas, *Hasta el infinito*, de Kveta Pacovska (Figura 1) abre esta puerta como posibilidad de juego al público adulto. Este primer abecedario seleccionado, se presenta como un libro de artista asociado plenamente a los códigos pictóricos. El peso y tamaño, así como la reiteración de elementos, generando estructuras complejas a nivel visual en sus páginas, hace que transite ese espacio intermedio en el que, aprovechando la necesidad de mediación para los primeros lectores, el público adulto se sumerge, implicando un cambio de prioridad en las funciones establecidas por Sanjuán (2015). Esta obra presenta la posibilidad de manipulación de una pieza artística como un fin en sí mismo, en contraposición a la observación hierática propia del museo.

Figura 1

Páginas de Hasta el infinito*, de Kveta Pacovska*

El abecedario, hilo conductor y elemento central de la construcción, se adivina en una segunda o tercera lectura, las formas se abstraen para dar paso a la mancha y el lenguaje plástico prioriza una observación pausada que, al ir deconstruyendo la imagen, dibuja el texto.

ABCD de Marion Bataille (Figura 2) explora la arquitectura de las letras como construcción formal. A través del *pop-up*, este pequeño libro-objeto, desgrana el abecedario en una lectura que, al contrario que en el caso anterior, primero presenta la letra -a través de una tipografía que permite un reconocimiento rápido y sencillo de la misma- y luego asombra al explicitarla a través de los volúmenes. Las técnicas de *pop-up* y *papercut* no funcionan únicamente como un recurso estilístico

en la ilustración, sino que se presentan como un sistema para entender, a través de la manipulación, la propia construcción gráfica de la letra; explora las coincidencias formales en las estructuras y establece, en el orden de lectura, el orden de los movimientos de la mano necesarios para realizar el grafismo.

Figura 2

Páginas de ABCD*, de Marion Bataille*

En la Figura 3 se recogen dos títulos en conjunto, *Abecedario escondido* y *El secreto de las vocales*. Este último no puede ser considerado un abecedario en sí mismo al trabajar únicamente, como su título indica, las cinco vocales correspondientes a la lengua española; sin embargo, se presenta con la misma estructura y funcionalidad, abarcando la mayoría de características señaladas por Reis (2016).

En ambos títulos, la representación gráfica de las letras pasa a formar parte de la ilustración; ya no son la ilustración en sí misma, sino que se camuflan en la imagen conformando nuevas posibilidades mediante una poética visual basada en la forma.

Figura 3

Páginas de El secreto de las vocales*, de Ediciones Tralarí y páginas de* Abecedario escondido*, de Imapla.*

Si bien en los títulos anteriores, como se señala, texto e imagen son el mismo elemento, aquí funcionan a través de una relación complementaria de ampliación, asociada a la estructura de álbum ilustrado más habitual. Sin embargo, la manipulación del libro como objeto sigue siendo imprescindible, no únicamente por el ritmo generado al pasar las páginas- inherente a cualquier álbum, que necesita de formato físico- sino para poder completar su lectura.

El secreto de las vocales y *Abecedario escondido* incluyen la construcción de una historia narrativa generada a través del texto, de la imagen y de la acción, que se desgrana en estos tres niveles, evidenciados en el soporte físico en el caso de *El secreto de las vocales* y a través de la forma en la ilustración en el caso de *Abecedario escondido*, que comienza por la localización consciente de la letra en las palabras y en la imagen .

Conclusiones

Como se ha demostrado, los abecedarios analizados necesitan de una interpretación articulada y complementaria entre dos códigos, el de las palabras y el de las imágenes, además de la importancia de los componentes materiales, que requieren de manipulación física o sensorial, al explorar la dimensión del movimiento, para la construcción del mensaje. Esta unión implica niveles de interpretación distintos, motivando pluralidad de lecturas y significados, que necesitan de una

lectura conjunta y dialogada, cuya variedad de experimentaciones busca desafiar y sorprender al lector de cualquier edad. Así, se concuerda con las afirmaciones de Reis (2016), quien señala que el libro abecedario "permite ampliar horizontes, estimular nuevas imágenes y, consecuentemente, desarrollar la imaginación de los potenciales receptores. En síntesis, el *libro-abecedario*, objeto con una larga tradición editorial, ha vuelto a reinventarse y a asumir una estimulante pluralidad de formas, encerrando, por tanto, potencialidades fundamentales al nivel de la lectura, de la literatura y del arte, en general" (p. 161).

Referencias

Bataille, M. (2008). *ABCD*. Kókinos

Calvo, V. (2019). ABCD de Marion Bataille: El objeto libro en el proceso de inmersión de un grupo de madres inmigrantes. In I. Mociño (coord.), *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 209-221). Universidad de Vigo.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.

Imapla (2017). *Abecedario escondido*. Editorial Juventud.

Le Moal, L. L. (2012). *Rendering the visible world: A critical examination of internalization, representation, order, and naming in a selection of contemporary metafictive alphabet books*. Tesis de graduación. University of British Columbia.

Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura*. Bárbara Fiore.

Martins, D. (2017). Livro-brinquedo: contributos para uma tipologia. In A. M. Ramos (coord.), *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 25-41). Tropelias&Companhia.

Munari, B. (1983). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Gustavo Gili.

Ortega, E. y Martín, C. (2019). *El secreto de las vocales.* Ediciones Tralarí.

Pacovska, K. (2020). *Hasta el infinito.* Factoría K - Kalandraka Ed.

Perrot, J. (1999). *Jeux et enjeux du libre d'enfance et de jeunesse*. Electre-Éditions du Cercle de la Libraire.

Silva, S. y Martins, D. (2016). Con letras se hacen palabras: contribuciones para una caracterización del libro-abecedario para la infancia. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 3, 143-165. DOI http://dx.doi.org/10.15304/elos.3.3413

Sanjuán, M. (2015). Los abecedarios ilustrados como "artefactos" estéticos y literarios: aproximación a su poética. *Ocnos*, 14, 42-64. doi: 10.18239/ocnos_2015.14.04

Scott, C. (2001). Artist' Books, Altered Books, and Picturebooks. In M. Nikolajeva y C. Scott (coords.), *How picturebooks work* (pp. 37-51). Garland Publishing.

Sipe, L. (2001). Picturebooks as Aesthetic Objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6 (1), 23-42.

Styles, M. y Arizpe, E. (2004). *Lectura de imágenes*. Fondo de Cultura Económica.

Tabernero, R. (2018). Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva. In R. Tabernero (coord.), *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp. 75-85). Octaedro.

Tabernero, R. (2017). O leitor no espaço do livro infantil. Para uma poética da leitura a partir da materialidade. In A. M. Ramos (coord.), *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 181-199). Tropelias&Companhia.

Tabernero, R. (2019). Descubriendo lo oculto: el espacio del lector en los libros de solapas. In R. Tabernero (coord.), *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso* (pp. 73-85). Prensas Universitarias de Zaragoza.

Van der Linden, S. (2015). *Livro-álbum[s]*. Ekaré/Banco del Libro/Variopinta Ediciones.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La enseñanza musical en el conservatorio en los inicios del siglo XX en Galicia: un estudio de caso

Music teaching in the conservatory at the beginning of the 20th century in Galicia: a case study

Francisco César Rosa Napal (https://orcid.org/0000-0003-2916-8707)*, Isabel Romero Tabeayo (https://orcid.org/0000-0002-4695-0138)**

*Universidade da Coruña, **Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

La enseñanza musical en el conservatorio a lo largo de la primera mitad del siglo XX asiste a numerosas reformas que han ido conformando los diferentes sistemas reglados, así como, su ordenación en las provincias españolas. En este sentido, se inicia un proceso de transformación educativa, que pretende la especialización rigurosa de la profesión musical a partir de los reglamentos pertinentes, y, la actualización de las estructuras organizativas, en relación, a los conceptos culturales, que se debían asumir desde la enseñanza musical. La presente investigación, de enfoque cualitativo y situada en el marco de la perspectiva interpretativa, pretende el estudio de la personalidad docente del compositor Rodrigo A. de Santiago, como referente del sistema educativo de la época en el conservatorio de A Coruña. En este sentido, se presentan las aportaciones del compositor, con el propósito de divulgar la singularidad de su obra, su perspectiva docente, así como, el análisis del contexto educativo al que pertenece. Para la obtención de datos, se acude a diferentes fuentes documentales, relativas a la actividad musical del caso de estudio, materiales manuscritos de su obra para piano, y, finalmente, a los testimonios de personalidades relacionadas con el autor. Atendiendo al modo en que se integran, en el contexto compositivo del autor la relación entre, tradición, modernidad y vanguardia, se pretende indagar sobre las características de su lenguaje estilístico, con otros modelos compositivos, así como, las posibles influencias que todo ello conlleva en su práctica docente.

Palabras clave: enseñanza musical, conservatorio de música, análisis musical, Rodrigo A. de Santiago.

Abstract

Musical teaching in the conservatory throughout the first half of the 20th century has witnessed numerous reforms that have shaped the different regulated systems, as well as their organization in the Spanish provinces. In this sense, a process of educational transformation begins, which seeks the rigorous specialization of the musical profession based on the pertinent regulations, and the updating of organizational structures, in relation to cultural concepts, which should be assumed from musical teaching. This research, with a qualitative approach and situated within the framework of the interpretive perspective, aims to study the teaching personality of the composer Rodrigo A. de Santiago, as a reference of the educational system of the time in the A Coruña Conservatory. In this sense, the contributions of the composer are presented, with the purpose of disseminating the uniqueness of his work, his teaching perspective, as well as the analysis of the educational context to which he belongs. To obtain data, different documentary sources are used, relative to the musical activity of the case study, handwritten materials of his piano work, and, finally, the testimonies of personalities related to the author. Considering the way in which the relationship between tradition, modernity and avant-garde are integrated into the author's compositional context, the aim is to investigate the characteristics of his stylistic language, with other compositional models, as well as the possible influences that all this entails in his teaching practice.

Keywords: music teaching, music conservatory, music analysis, Rodrigo A. de Santiago.

El panorama musical del siglo XX está caracterizado por la transición, en los primeros años, hacia una serie de nuevas concepciones estéticas, técnicas y estilísticas, no solo en Europa, si no a nivel global en el marco de la cultura occidental. Las convenciones propias del lenguaje musical establecidas desde el barroco hasta finales del siglo XIX, necesitaban transformarse para ser coherentes con los grandes cambios sociales que se produjeron en la época (Morgan, 1999).

En el ámbito español, y en concordancia con los cambios descritos anteriormente, es posible encontrar la influencia de las nuevas tendencias compositivas muy marcadas por el nacionalismo musical, aunque con rasgos acordes con el lenguaje contemporáneo (Latham, 2010). Rodrigo A. de Santiago forma parte de una generación de compositores que desarrollaron su actividad artística bajo una realidad musical extremadamente compleja. Se podría identificar, por una parte, la tarea de reflejar y de incorporar las tendencias propias del panorama europeo y, por otra, la de construir —y la de reconstruir— una cultura musical en un estado plurinacional marcado por la posguerra. Estos cambios no solo afectaron a la producción musical, sino que, de alguna manera, influyeron en el campo de la enseñanza musical.

Estructura y diseño de las enseñanzas de música en la primera mitad del siglo XX

Las enseñanzas de música a principios del siglo XX, desarrollan un profundo proceso de transformación impulsado por la creación en 1901 de un Ministerio con exclusividad a la Instrucción Pública. La modernización del Estado contemplaba la profesionalización del sistema educativo musical, así como, la calidad formativa del mismo (Delgado, 2003).

Es decir, comienza a analizarse la problemática relativa a la masificación de alumnado en las aulas, la idoneidad de los tiempos lectivos, y la supervisión de los procesos de evaluación y de calificación. Bajo la situación cronológica del *Período Renovador,* conformado por los años 1901- 1939, se identifican los siguientes reglamentos en las enseñanzas de música —como se indican en la Figura 1—, que inciden en las características biográficas, formativas y profesionales del caso de estudio a presentar, así como, en la comprensión del contexto en el que se desarrolla.

En este sentido, Curbelo (2031) destaca que, a partir de 1917, se fijarán muchos de los principios organizativos que orientarán los planes académicos subsiguientes, incluso, hasta la actualidad, en lo relativo a los contenidos establecidos en las programaciones y los métodos oficiales.

Figura 1.

Secuenciación de los Reales Decretos de los conservatorios entre 1901 y 1917.

Real Decreto reformando la Escuela Nacional de Música y Declamación y aprobando el adjunto Reglamento Orgánico del Conservatorio de Música y Declamación. *(Gaceta de Madrid del 15 de septiembre de 1901).*
Real Decreto del 11 de Septiembre de 1911, aprobando el Reglamento para el funcionamiento del Conservatorio de Música y Declamación *(Gaceta de Madrid del 14 de septiembre de 1911)*
Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto del 11 de septiembre de 1911. *(Gaceta de Madrid del 9 de febrero de 1913).*
Real Decreto del 25 de agosto de 1917 y Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación. *(Gaceta de Madrid del 30 de Agosto de 1917).*

Nota. Elaboración propia en base de los reales decretos citados.

Posteriormente, el período determinado por el *Plan del 42 (Decreto de 15 de Junio de 1942)* presenta un panorama educativo en las enseñanzas musicales, que Turina, (1994) explica "corresponde a la necesidad de la unificación de sus enseñanzas, con el fin de que fueran válidas en todo el territorio nacional" (p.89). Consiguientemente, se procedió a la reorganización de todos los Conservatorios nacionales a través de la promulgación del *Decreto del 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación* (BOE 4 de julio de 1942). La relevancia del *Plan del 42,* según Moltó Doncel (2015), se justifica con la distinción y la creación de grados o etapas formativas: Grado Elemental, Grado Profesional y Grado Superior.

A partir del análisis y la profundización en el estudio de los diferentes documentos, se pone de manifiesto las siguientes características que pretenden describir una determinada cultura profesional:

- Relación alumnado- profesorado, fundamentada en la atención individual y personalizada sobre el estudio del repertorio.
- Convivencia del sistema de enseñanza público con un sistema de enseñanza privado.
- La planificación docente implica la problemática por diseñar y por estructurar el conocimiento, así como, los materiales a trabajar.
- Los constantes exámenes ante tribunal favorecen la selección del alumnado.
- Los intérpretes requieren de la integración de los conocimientos de aquellas materias no instrumentales para su desarrollo profesional.
- Se evidencia y se promueve un gran interés por la formación pedagógica y por la elaboración de materiales didácticos.

Diseño de la investigación

Objetivos

La presente investigación pretende estudiar la cultura profesional docente en el conservatorio en la primera mitad del siglo XX. Para ello, se indagará sobre la personalidad musical de Rodrigo A. de Santiago, como docente en el Conservatorio de A Coruña —a partir del análisis de su contexto biográfico, de su trayectoria profesional, y de los materiales musicales— así como, de las fuentes documentales y normativas que permitan la comprensión del pensamiento artístico del contexto y de su práctica docente. Se pretenden alcanzar, por lo tanto, los siguientes objetivos específicos de investigación.

- Distinguir los principales rasgos identitarios que definen la estructura organizativa y académica de los estudios de música en la primera mitad del siglo XX en España.
- Identificar un posible modelo compositivo en la obra de Rodrigo A. de Santiago que permita la comprensión de la evolución de su estilo musical desde las principales influencias, y su interacción en el aula.
- Contrastar la relevancia de la obra didáctica de Rodrigo A. de Santiago a través de fuentes documentales y de diversos testimonios de su realidad.

Enfoque metodológico: fases e instrumentos de investigación

El presente trabajo de investigación se sitúa en el marco de la perspectiva interpretativa, y se desarrolla bajo una metodología cualitativa que vincula los requerimientos de investigación de las ciencias sociales, así como, musicológico. Se estudiarán las relaciones, los asuntos y los escenarios procurando una descripción holística que intente analizar exhaustivamente la interacción de las variables que confrontan el tema de estudio. En la Figura 2, se describen las fases que articularon la investigación

Figura 2.

Fases de la investigación

FASES EN EL DISEÑO Y EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN		
Concreción del tema objeto de investigación		
FASE I	Revisión bibliográfica. Consulta de las fuentes documentales (ERESBIL) y Centro de Estudios locales de A Coruña.	
FASE II	Contacto con informantes que estuvieran relacionados con el tema de investigación	
	Contacto inicial a través de ERESBIL	Contacto a través de antiguo profesorado
	Maribel Roldán (E3) Aitor Amilibia (E4)	Andrea. (E1) Beatriz. (E2)
FASE III	Diseño de la entrevista	
FASE IV	Acceso al campo de investigación: Realización de las entrevistas	
FASE V	Transcripción de las entrevistas y análisis de los materiales documentales	
FASE VI	Redacción del informe de investigación	

Nota. *Elaboración propia*

Las fuentes documentales y el estudio de caso como estrategia metodológica: diseño y realización de las entrevistas

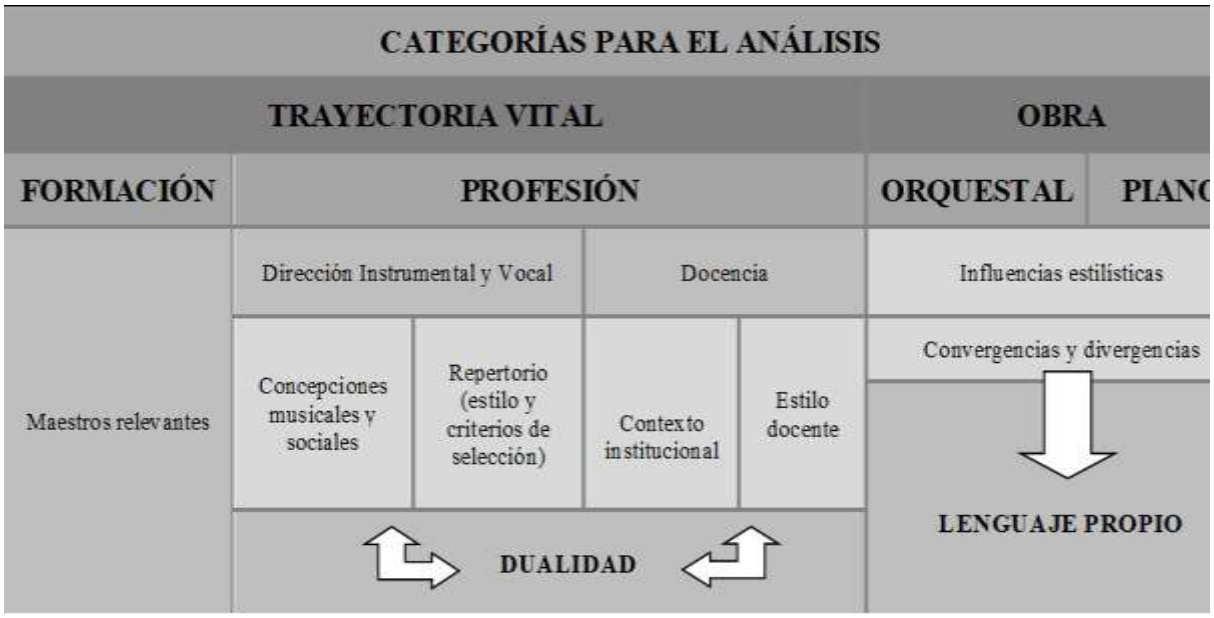
Tal y como se indica en la primera fase del proceso de investigación, se procedió al contacto con ERESBIL (Archivo Vasco de la Música) y se accedió al centro de Estudios Locales de A Coruña para la adquisición del siguiente material: manuscritos de su obra para piano, programas de concierto (PC), correspondencia (C), entrevistas (E), otros documentos (OD) y publicaciones (PB) del compositor. Igualmente, para la participación en el presente estudio, se ha contactado con antiguo alumnado del conservatorio de A Coruña (Andrea y Beatriz), y con la presencia de Maribel Roldán —como vínculo fundamental con la familia de Rodrigo, y por haber sido la persona responsable del traslado del fondo documental a Rentería—, y Aitor Amilibia como conocedor de la obra de Rodrigo A. de Santiago en la especialidad de Txistu. Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se ha desarrollado una entrevista definida en cuatro bloques o categorías: *Caso de estudio y entorno profesional del compositor; Datos biográficos y formativos; Datos profesionales; Concepciones estéticas e ideológicas de su actividad creativa y docente*.

Análisis de los datos

En este caso, las principales categorías y códigos de análisis, tal y como se pueden observar en la Figura 3, pertenecen a la trayectoria vital del compositor, representada por sus experiencias formativas y experiencias profesionales, y a su obra tanto orquestal como para piano. Igualmente, se atenderá a los maestros más relevantes, y su práctica profesional, tanto desde la dirección como desde la docencia.

Figura 3.

Categorías y códigos de análisis



Nota. Elaboración propia.

Resultados

Contexto institucional y trayectoria biográfica

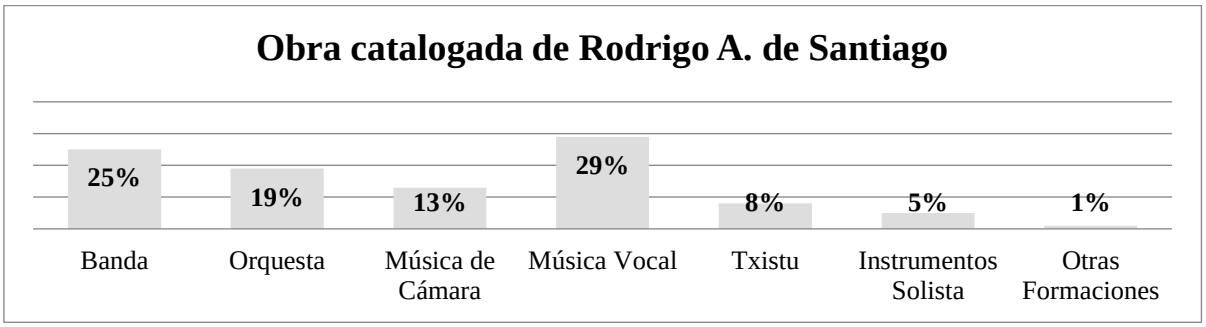
La trayectoria biográfica de Rodrigo A. de Santiago, se desarrolla a través de cuatro etapas, que se corresponden con la residencia geográfica de cada momento:

- Etapa vasca (1907-1940)
- Etapa leonesa (1940-1947)
- Etapa coruñesa (1947-1967)
- Etapa madrileña (1967-1977)

En A Coruña, se consolida como director de la Orquesta Sinfónica Municipal y de la Coral Polifónica El Eco. Por otra parte, la docencia representa otra de sus grandes inquietudes, desempeñando el cargo de subdirector en el Conservatorio de Música de A Coruña y asumió la cátedra en Armonía y Composición. Cabe destacar su presencia como Académico Numerario en la Real Academia de Artes de Nuestra Señora del Rosario, Académico Numerario del Instituto José Cornide de Estudios coruñeses y Académico de la Real Academia Gallega. El catálogo relativo a la obra de Rodrigo A. de Santiago, corresponde a una extensa producción de composiciones en las que se incluye repertorio para orquesta, banda, música de cámara, música vocal, así como material didáctico para instrumentos solistas. En la Figura 4, es posible apreciar el porcentaje de producción en las diferentes áreas creativas.

Figura 4.

Relación y porcentajes de la producción musical y didáctico-musical del compositor



Nota. Elaboración propia, basada en los archivos de ERESBIL

En su etapa en A Coruña, era considerado un director y un compositor de prestigio, tal y como revela el siguiente testimonio del caso 1, —"Aquí fue muy bien acogido…, los años que estuvo aquí, te digo que a ese nivel de director la gente lo valoraba…" (E1- 3.3.); "… sobre todo como director…, como director de la banda era carismático" (E1- 3.1) — y el documento OD-2 de la Real Academia Gallega en 1963 sobre el premio "José Espí Ulrich" de la ciudad de Alcoy en 1963. Por otra parte, resulta evidente que, en esta etapa, surgen los primeros interrogantes sobre los significados referentes a la construcción de una identidad profesional en el desempeño de las artes. No obstante, la realidad educativa del momento en A Coruña presentaba numerosas dificultades, tal y como manifiesta Beatriz…pues, no estaba para nada reglado" (E2- 1.4.), y añade "cuando empezábamos, a penas, se podía personalizar, eso era difícil" (E2- 1.6.).

Principales influencias musicales

La expresión artística en España a finales del siglo XIX, y buena parte del siglo XX, obedece a los cánones marcados por la actividad desarrollada en Francia. En este sentido, París se había convertido en la principal capital cultural donde se evidenciaban los principales debates intelectuales sobre los procesos compositivos, sus significados, y las tendencias que debían incorporar al público. Por lo tanto, la figura de Rodrigo ha permanecido vinculada a los movimientos, de carácter francés, que demandaba el momento.

No obstante, la etapa formativa de Rodrigo adquiere una gran relevancia a partir de sus estudios con el Maestro Guridi. El trabajo compositivo realizado, le permitió conocer y desarrollar los medios técnicos necesarios para la creación de una escritura sinfónica, y de música de cámara, en un país carente de una sólida tradición orquestal. Tal y como recoge el documento OD-6, de 1991: "Con 18 años, ya escribió su primera composición importante, que

anteriormente he citado, dedicada a Guridi". Del propio Guridi, se podría decir que adquiere el respeto, el interés y la admiración por la música folklórica, o música tradicional.

Otra de las grandes influencias que se pueden identificar en el lenguaje compositivo de Rodrigo, es la relativa al compositor Marcial del Adalid, quien mostraba interés por el canto popular (Queipo, 2015). En este sentido, cabe destacar la representación de estos elementos en la obra Bocetos gallegos (Impresiones sinfónicas), tal y como narra el programa P4 de 1952, y con especial interés en *Canto de Berce*. Adquiere especial relevancia la expresión comunicativa que vincula música folklórica con música culta, en lo que Guridi identificaba como *el nexo de unión* entre el pueblo, los campesinos y la vida urbana, entre lo popular y lo intelectual. Y del mismo modo, el propio Rodrigo alude a la obra de Marcial como "la primera publicación en su género, cuando la ciencia folklórica, por su reciente aparición, no era gustada ni valorada en su justa medida PB1. Al respecto, destaca:" el rasgo melódico, en contraposición al armónico, menos dominado, menos fluido y técnico en el maestro coruñés (…) es un enamorado de la música, por lo que es rabiosamente sincero con su arte" (p. 2).

El compositor en el aula: del análisis a la creación de materiales para la enseñanza

Rodrigo asumía en aquellos años la docencia de la asignatura de armonía, en este sentido, y se enfrentaba a un sistema educativo marcado por sus inicios y con un alumnado muy diverso. Andrea sobre el trabajo, recuerda la siguiente realidad en las aulas de la época: "Era muy heterogéneo…, desde una señora con repollos hasta yo, que era una niña 14 años. Luego había gente mayor, en realidad, aquello no estaba muy profesionalizado. Había gente que iba con la intención de no terminarlo… sin ninguna proyección" (E1- 1.5.).

Por su parte, Beatriz alude a que: "… hacían lo que podían, el alumnado era muy diverso… había estudiantes de diferentes edades. Como te digo, no estaba ordenado" (E2- 1.5.). La asignatura de armonía se desarrollaba con una carga lectiva de una hora semanal, aunque Rodrigo, tal y como relata Andrea, sobrepasaba el tiempo:

> …íbamos un día a la semana a clase, era una hora y pico de clase…, lo estipulado era una hora, pero él nos daba más porque había bastante gente para mirar. Normalmente era hora y media…, allí, al menos, éramos 12 personas…, en el grupo que yo iba (E1- 1.7.).

En lo relativo al trabajo de aula y el estilo docente de Rodrigo, concebía las clases desde el desarrollo de la práctica combinando análisis — "Sí, nos daba ejercicios para analizar" (E2- 1.7); "Nos daba unas piezas para que las analizáramos armónicamente" (E2- 1.8) — y armonización de bajo-tiples: "Los exámenes también los hacía Rodrigo, era solo un examen al

año, no había exámenes por trimestre. Al terminar el curso nos ponía un ejercicio para realizar, no sé si era un bajo o un triple" (E1- 1.7).

Por otra parte, lo recuerdan como un profesor detallista, tal y como comenta Andrea:

> En clase era detallista. A la hora de corregir iba como muy al detalle sí, sí. Se iba deteniendo en las cosas y cuando veía algo que a él no le encajaba., ponía unas rayas en color rojo… pienso que él quería otras cosas (E1- 3.2.).

Por otra parte, resulta de interés detenerse en la dicotomía que presentaba en su trabajo docente donde se percibía su faceta de director y compositor. Aunque acudía a los materiales tradicionales de la materia, elaboraba sus propias propuestas para el alumnado: "Tal vez, sí veía una dualidad. Creo que componía algunos ejercicios de clase. Pero te los llevaba a casa, los hacías y él te decía lo que faltaba" (E2- 1.9.).

En ambos casos, lo describen como un hombre muy recto dentro de un contexto complejo determinado por un alumnado heterogéneo en edad y en proyección académica. En concreto, Andrea, reconoce la asignatura con gran dificultad:

> Todo el mundo estaba muy callado, era un silencio sepulcral. Rodrigo te iba llamando, y entonces ibas con tu libretita a su mesa. Se revisaba el tema que por ejemplo tocaba…, yo al principio más o menos iba comprendiendo (E1- 1.8.).

Desataca la actividad que realizaba con los conjuntos del conservatorio, especialmente, el conjunto coral, tal y como explica Andrea "Pienso, que tal vez, lo que le gustaba hacer era conjunto coral… (E1- 1.10) …, preparaba los coros muy bien. (E1- 3.5.). Del mismo modo, su inquietud e implicación docente, le impulsaron a proponer métodos instrumentales, en concreto, para el desarrollo instrumental de la gaita (OD-3) y del txistu: "Es un material de gran calidad para todo aquel que quiera profundizar en el estudio del txistu a altos niveles" (E4- 4.3).

Finalmente, como parte de su aportación al desarrollo instrumental del piano, destaca Melodía- Estudio. Op. 8, y Estudio. Op. 11. En ambos casos, se corresponde a pequeñas piezas con un claro objetivo didáctico, como se observa en el análisis estilístico de la pieza Melodía-Estudio. Op. 8 en la Figura 5.

La Melodía-Estudio Op. 8, presenta las dificultades propias de la ejecución de una textura como la melodía acompañada. Por una parte, la independencia de manos que requiere del *legato cantabile* en la melodía de la mano derecha, y de la comprensión del acompañamiento como elemento rítmico- armónico. En este caso, la estructura rítmica del acompañamiento en tresillos de la mano izquierda y el diseño melódico, recuerdan a las fórmulas propias del Bel Canto. Es lo que García Pérez (1997) identificaba como "la influencia italianizante y la práctica del *Bel Canto* dentro de la concepción nacionalista" (p. 43).

Figura 5.

Análisis estilístico de la pieza Melodía- Estudio. Op. 8.

Melodía- Estudio. Op. 8

PRINCIPALES INDICACIONES:

- **Cassi Andante**
- **Si menor**
- **Compás 2/4.**

FORMA

c. 1-6 (legato)	c. 7-16	c. 17-30	c. 31-34 (menos)	c. 35- 52 (1º tempo)	c. 53-61
Introducción	Tema Principal (si menor)	Tema principal con desarrollo	Enlace	Tema principal (Fa# mayor)	Coda (si menor)

TEXTURA

Melodía acompañada

MELODÍA

La melodía presenta un ámbito de novena y se desarrolla, generalmente, por grados conjuntos. En algunos pasajes se duplica por terceras generando movimiento a partir del cambio tímbrico. Por otra parte, los valores más largos suelen presentar una construcción en acorde, por lo que se modifica la densidad sonora en los puntos de distensión melódica.

RITMO

En cuanto a la organización general del ritmo se percibe una convivencia de subdivisiones binarias y ternarias al coincidir, al mismo tiempo, grupos rítmicos en tresillo con motivos formados por corchea con puntillo y semicorchea.

ARMONÍA

Predominan los grados tonales y estructuras cuadradas. Contiene dominantes secundarias a partir del compás 31 que tienen contactos tonales con el IV grado, y que llevan al V de la tonalidad principal.

Nota. Elaboración propia.

Conclusiones

Los principales rasgos que caracterizan los estudios reglados de música, en los primeros cincuenta años del siglo XX en España —atendiendo al primer objetivo específico de esta investigación, y según los resultados obtenidos— presentaban, como norma general, la intención de regularizar los estudios musicales desde una óptica profesional, tal y como se planteaba, con mucha anterioridad, en el Conservatorio de París y en sus posteriores réplicas en el ámbito occidental tanto europeo como americano (Rosa-Napal, 2015).

Atendiendo al estilo compositivo de Rodrigo A. de Santiago, y a su actividad docente, se puede concluir que su obra pone de manifiesto la necesidad de integrar las tendencias propias del marco internacional, con la elaboración de un discurso musical que significase un concepto de identidad individual vinculado a la esencia de la cultura tradicional. En este sentido, destaca su sensibilidad y afectividad intelectual por el lenguaje materno de tradición, y por la expresión nacionalista, entendida como un valor compositivo y artístico.

A partir de los datos obtenidos en la presente investigación, se identifican las siguientes características en la concepción musical de Rodrigo A. de Santiago. Por una parte, el desarrollo del simbolismo y la descripción de lo cotidiano, y, por otra parte, la búsqueda de la naturalidad y la esencia del lenguaje de tradición como principales elementos para el desarrollo de nuevos materiales musicales.

Finalmente, destaca el compromiso y la implicación con la enseñanza de la música. Destaca su presencia en la creación de planes educativos, así como, su participación en numerosos proyectos de divulgación. Sus métodos para gaita y para txistu, han contribuido al desarrollo de dichos instrumentos minoritarios sin precedentes.

Referencias

Curbelo, O. (2013*). Estudio de la enseñanza del pedal de resonancia del piano a través del análisis de las obras pedagógicas* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Delgado, F. (2003). *Los gobiernos de España y la formación del músico (1812-1956)*. Universidad de Sevilla.

García Pérez, M. (1997). La música popular como materia de composición musical. ¿Un uso exclusivo del Nacionalismo Musical? *Jentilbaratz*, 6, 41-56.

Latham, A. (2010). *Diccionario enciclopédico de la música*. México: F.C.E.

Moltó Doncel, J.L. (2015): *La enseñanza de piano en España. Etapas, hitos y modelos*. Cuadernos de Bellas Artes 44. Latina.

Morgan, R. (1999). *La música del Siglo XX: una historia del estilo musical en la Europa y en la América modernas*. Akal. Madrid.

Queipo, C. (2015). *Élite, coleccionismo y prácticas musicales en La Coruña de La Restauración (ca. 1815-1848): el fondo musical Adalid* (Tesis doctoral). Universidad de la Rioja.

Rosa-Napal, F. (2015). La formación musical del futuro profesorado de educación primaria (Tesis doctoral). Universidade da Coruña. http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15952

Turina. J.L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, Individuo y Sociedad,* 6, 87-104.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Da memória patrimonial às tradições regionais: a não formalidade educativa e o educador de museu

From heritage memory to regional traditions: the non-formal education and the museum educator

Marília Castro (https://orcid.org/0000-0002-8952-7970)*, Maria do Céu Ribeiro (https://orcid.org/0000-0002-2616-2716)*

*Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação, Centro de Estudos em Educação e Inovação – UG-Guarda, Portugal

Contacto das autoras: mcastro@ipb.pt, ceu@ipb.pt

Resumo

As preocupações educativas em contexto museológico devem assumir-se como uma prática discursiva corrente e encerra potenciais comunicativos muito enriquecedores para o processo de construção cultural e artística de todo o indivíduo. Têm sido preocupações assumidas pela própria legislação em vigor que relativamente às instituições museus, as proposições educativas não formais e a inclusão sociocultural têm de estar presentes nas suas preocupações, como instituição de interesse público que se considera. Este espaço é responsável pela preservação e conservação do património que integra o seu espólio, mas igualmente pelo estudo, análise e investigação, logo produtor de saber, para além da comunicação e estruturação de um pensamento reflexivo e crítico. Uma atitude que ultrapassa a responsabilidade pelo património material mas também pelo património imaterial. A atitude consciente e refletida por parte do educador de museu permite-lhe ser um profissional responsável e atento dessas potencialidades na divulgação dos valores patrimonais nacionais e regionais, de memória e de tradição, isto é, mediador de conhecimento. O recurso às aprendizagens nas várias expressões artísticas transportam os envolvidos para as suas vivências, tornam-se meios facilitadores de superação, numa construção de identidade humana e criativa. Nessa dinâmica construtora são apreendidos conteúdos, condutas, saberes num diálogo consistente entre as instituições educativas e formativas. Num cruzamento entre perceções e interações que ultrapassa todos os espaços delimitados tradicionalmente, o projeto dos contextos museológicos permite transpor os seus espaços e "visitar" novos palcos numa estratégia de aprendizagem ativamente (re)construída. As representações socioculturais e estético-artísticas assumem-se como parte de um imaginário criativo, inovador e, simultaneamente, perene para todos os envolvidos. Não sendo pioneiro, o trabalho estruturado e implementado pela educadora do Museu Etnográfico pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Bragança, reconhecidamente de mérito, desafiou-nos ao presente estudo avaliativo. As atividades planificadas sob temáticas variadas (dos festevos carnavalescos às atividades artesanais, da primavera às datas mais comemorativas) foram implementadas com variados públicos utentes da instituição (crianças do pré-escolar, 1.º CEB, utentes do Centro de Educação Especial e da Estrutura Residencial de Pessoas Idosas), pretendiam divulgar o património local junto destes públicos e perceber que importância lhe atribuem. Trata-se de um estudo qualitativo de natureza descritiva e interpretativa, que utilizou grelhas de registo de recolha de dados, preenchidas no final de cada atividade, por auscultação direta aos públicos presentes. Da análise dos dados recolhidos conclui-se que os sujeitos reconheceram a importância dos momentos de partilha proporcionados pelas atividades que se reportavam às atividades tradicionais, aquisição de novos conhecimentos, interiorização de valores normativos e ultrapassar de receios pelos costumes desconhecidos. Dessa análise destaca-se a importância que os públicos mais velhos atribuiram a estes momentos, referindo que os viam como passagem de testemunho aos públicos mais novos.

Palavras-chave: memória patrimonial, educação não formal, educador de museu

Abstract

Educational concerns in a museological context should be assumed as a current discursive practice and contains very enriching communicative potentials for the process of cultural and artistic construction of every individual. Concerns have been assumed by the legislation in force that, in relation to museum institutions, non-formal educational propositions and sociocultural inclusion have to be present in their concerns, as an institution of public interest that is considered. This space

is responsible for the preservation and conservation of the heritage that is part of its collection, but also for the study, analysis and investigation, therefore a producer of knowledge, in addition to the communication and structuring of reflective and critical thinking. An attitude that goes beyond responsibility for material heritage but also for intangible heritage. The conscious and reflected attitude on the part of the museum educator allows them to be a responsible and attentive professional of these potentialities in the dissemination of national and regional heritage values, of memory and tradition, that is, a mediator of knowledge. The use of learning in the various artistic expressions transports those involved to their experiences, they become a means of overcoming, in a construction of human and creative identity. In this constructive dynamic, contents, behaviors and knowledge are apprehended in a consistent dialogue between educational and training institutions. At a crossroads between perceptions and interactions that go beyond all traditionally delimited spaces, the project of museological contexts allows them to transpose their spaces and "visit" new stages in an actively (re)constructed learning strategy. The sociocultural and aesthetic-artistic representations are assumed as part of a creative, innovative and, simultaneously, perennial imagination for all involved. Not being a pioneer, the structured and implemented work by the educator from the Ethnographic Museum belonging to the Santa Casa da Misericórdia de Bragança, admittedly of merit, challenged us to this evaluative study. The activities planned under various themes (from carnival celebrations to craft activities, from spring to more commemorative dates) were implemented with various users of the institution (preschool children, 1.º CEB, users of the Special Education Center and the Residential Structure of Elderly People), intended to disseminate the local heritage to these audiences and understand the importance they attach to it. This is a qualitative study of a descriptive and interpretative nature, which used data collection registration grids, filled at the end of each activity, by direct consultation with the audiences present. From the analysis of the collected data, it is concluded that the subjects recognized the importance of the moments of sharing provided by activities related to traditional activities, acquisition of new knowledge, interiorization of normative values, overcoming fears for unknown customs. This analysis highlights the importance that older audiences attributed to these moments, referring that they saw them as a passage of testimony to younger audiences.

Keywords: heritage memory, non-formal education, museum educator

Educação não formal em museu

Numa relação de reforço e colaboração ao processo educativo, a educação não formal apresenta critérios de intencionalidade facilitadora e caráter metódico ou sistemático, numa conexão consciente e funcional, mesmo de complementaridade a uma educação que se propõe integral para todo o indivíduo. Reconhecidas e valorizadas todas as aquisições adquiridas em contextos não formais cujo acento se dirige ao educando numa aprendizagem social, cultural e educativa (Trilla, 2008) – "además, el estudio de los procesos educativos que se dan fuera de la escuela puede contribuir incluso a mejorar la acción de la misma"; uma educação que se pretende "permanente" numa adequação de imensos recursos educativos; uma necessidade de integração de instâncias formadoras pedagógico-educativas, pois "lo realmente importante debiera ser la calidad y la pertinencia personal y social del aprendizaje en cuestión, y que el proceso para llegar a él haya sido el más eficaz" (Trilla, 2013, pp. 28 e 50). Assim, sendo igualmente um processo planeado, sistematizado e institucional, este processo educativo com critérios de não formalidade, relembra Pastor Homs (2001), destaca-se por contribuir positivamente para o desenvolvimento de indivíduos e comunidade, bem como para o auto enriquecimento cultural e auto realização pessoal com impacto em grupos diferenciados (adultos e crianças), através de atividades de duração breve, que podem ser operadas como parte integrante de objetivos perfeitamente identificados, com um programa variado que almeja reconhecida universalidade, sendo um processo igualitário, participativo e democrático. A educação não formal concorre juntamente com a educação formal para o incremento do processo de aprendizagem informal, preparando e sensibilizando para uma melhor experiência numa "visita a una exposición en una galería de arte o museo una persona que tenga una formación de base artística, que conozca algo del artista y sus circunstancias, que tenga desarrollada por su educación una sensibilidad hacia el arte" (Pastor Homs, 2001, p. 529); e apresentando-se como agente facilitador de um consciente desenvolvimento/crescimento livre e voluntário, parceiro reconhecido no processo de aprendizagem ao longo da vida – "a formação cultural, cimento das sociedades no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento e, deste modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas" (Delors, 1996, pp. 91-92). Desenvolver pessoal e socialmente através de intervenção sobre as competências e respetivos processos de desenvolvimento em contextos variados, configura-se como esse processo alargado às diversas esferas vivenciais de cada indivíduo; numa consolidação dessas competências e capacitando para uma adaptação ao ambiente social em contínua mudança, tal

como preconizou a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, em 2000, na sua recomendação 1437 (Gomes, 2010). Nos "processos de compartilhamento de experiências" articulados ao campo da educação cidadã, voltados para a formação do cidadão pleno, via diálogos temáticos (Gohn, 2014), porque "não basta ficar lendo eternamente sobre as obras de arte, é preciso vê-las, contemplá-las. É preciso aprendizagem sociocultural para compreender esta nova experiência de vivenciamento do sonho, da vontade, do desejo" (p. 46). A mesma autora acrescenta que "a arte, utilizada como meio de inclusão social, contribui para a democratização do acesso à cultura e impulsiona o exercício dos direitos culturais que todos devem ter", permitindo aos espaços museológicos contribuírem para uma visão ampliada da história, da cultura, do folclore e da arte" (Gohn, 2015, pp. 11 e 20). Reconhece-se o potencial de intervenção à instituição museu, à qualidade educativa museal (relação com o público, aprendizagens, processos e ações educativas), num paradigma emergente que coloca o museu num lugar promotor do diálogo entre o contexto de vida do visitante e a experiência da visita, tornando os objetivos desta última "múltiplos e escolhas individuais, os significados são construções sociais, a experiência museal é simbólica, subjetiva e intersubjetiva, alcança as dimensões ritualísticas e lúdicas, provoca as emoções, é multissensorial e transcende o espaço do museu" (Cury, 2014, p. 62), permitindo ao visitante ser ativo e agir autonomamente; assumindo o museu um papel de provocador ativo na construção de memórias, bem como estimular o encontro (inter)geracional, uma construção identitária nem sempre tranquila.

O museu etnográfico

A diversidade cultural e patrimonial dos povos, de reconhecida riqueza e originalidade, abrange os seus bens materiais e imateriais, móveis e imóveis, devendo ser assegurada a sua proteção e promoção. Os museus considerados como intrinsecamente zeladores desse património, com papel de responsabilidade no estímulo à criatividade, geradores de oportunidades, bem como proteção, preservação e transmissão desse património, que se define como o conjunto de valores e expressões das "identidades, crenças, saberes e tradições, e ambientes que demandem proteção e melhoramento pelas gerações contemporâneas e transmissão às gerações futuras" (ONU, 2005, 2015, n.p.) e acumulam uma função social como um dos seus propósitos fundamentais. Na legislação portuguesa de proteção e valorização do património cultural, identifica-se o seu âmbito patrimonial (nº 3, artº 2º) que define como de "interesse cultural relevante, designadamente histórico, paleontológico, arqueológico, arquitectónico, linguístico, documental, artístico, etnográfico, científico, social, industrial ou técnico, dos bens [refletindo] valores de memória,

antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade" (Lei nº 107/2001). As especificidades do património imaterial aglutinam expressões culturais e tradições (saberes, festas, danças populares, música, usos e costumes, lendas, língua, artesanato e gastronomia), entendendo-se património etnográfico como de vasta área cultural de um determinado local.

Com a industrialização, as alterações económicas e consequente mudança de mentalidade, constatou-se um desprendimento no meio rural para com o espólio de peças etnográficas, constatando-se a sua destruição, certamente por ignorância. O colecionismo surge com a revalorização do objeto etnográfico, apesar de uma alarmante degradação e da complexidade na sua conservação – a partir de finais do século XX, inicia-se a conservação, recolha e aquisição de peças etnográficas de forma sistemática, tanto por instituições públicas como privadas como por pessoas a título individual. Reconhecido o seu caráter insubstituível e irrecuperável, assume o espaço museológico esta responsabilidade: "el património etnográfico no fue creado para ser musealizado y, sin embargo, el museo se há convertido en un buen destino para este tipo de bienes que tienen una entidade socio-cultural" (Herrero Móran, 2013, p. 138).

O Museu Etnográfico brigantino, apelidado de Dr. Belarmino Afonso, foi inaugurado em 1996, mas só aberto ao público em 2000. Agrega entre o seu acervo, recolhido pelo seu patrono e mentor ao longo de largos anos, temáticas variadas e representativas da cultura tradicional transmontana - nas palavras do Cónego Belarmino Afonso, o Museu "é aquilo que nos vai na alma, representa o que é ser transmontano". Este espaço aglutina a recriação do modo de vida rural, a casa tradicional de inícios do século XX, os espaços da cozinha e do quarto de dormir, onde a rusticidade transmontana se destaca notoriamente do mobiliário aos pequenos utensílios; a transformação do linho que requere dedicação e um conhecimento exímio desde a sementeira à colheita da planta, passando pelas restantes fases do processo – do curtir ao malhar até à dobadoura; a produção de cereais para o fabrico do pão, do processo de moagem até à confeção no forno a lenha. As alfaias agrícolas estão presentes no seu espólio como registo de um trabalho dedicado à terra e importante fonte de sustento, entre essas ferramentas estão o arado e a charrua. De raízes ainda celtas, as máscaras dos caretos usadas aquando das festas do solstício de inverno, carregam um misto de ruralidade e mistério, num conjunto em que o traje e os chocalhos se complementam. Identificamos, ainda neste espaço, as oficinas do ferreiro e do carpinteiro, numa possibilidade de exploração minuciosa a todas as suas ferramentas de trabalho (cf. Ribeiro et al., 2020).

Numa união incondicional entre o material e o imaterial "la principal tarea de estos museos no es la contextualización del arte sino la contextualización de las ideas culturales y sociales que el patrimonio etnográfico posee ya que coadyuva a explicar costumbres, creencias, pensamientos tradiciones…" (Herrero Móran, 2013, p. 140).

O educador de museu

Reconhecido o espaço museológico e os atuais conceitos e critérios expositivos que se pretendem dinâmicos, cativantes e interativos com os públicos visitantes, a estruturação das aprendizagens devem responder a *narrativas expositivas e educativas*. Esta responsabilidade assume-a o educador de museu, conhecedor das particularidades e pluralidades do acervo, "seduzindo" todos os públicos (Jacobucci, 2008), independentemente do seu capital cultural, pois "aquele educador que espera, alcança ser um transmissor que consiste em um decodificador para recodificar para o seu público" (Cury, 2013, p. 16), transformando o momento de aprendizagem numa experiência de qualidade; fazendo parte do projeto de gestão, o educador é também curador, mediador e comunicador – a comunicação cultural integra a educação e permite a participação do visitante, numa mensagem articuladora da cultura material e os significantes do quotidiano dos diferentes públicos – "O museu é o espaço propício para elucidação dos mecanismos da memória e a educação é auxílio preponderante nesse alcance" (p. 20).

Ultrapassados os modelos de deficit e unidirecionais dos conteúdos expositivos, é privilegiada uma comunicação extensiva, propiciadora de um processo ativo de transmissão de informação e conhecimento num diálogo entre educadores, técnicos e visitantes. É valorizada uma abordagem de comunicação que "propõe a incorporação de estratégias de participação e envolvimento do público que valorizem, justamente, o que o público sabe e que coloquem esses saberes no mesmo nível que os dos especialistas, na perspectiva de possibilitar um diálogo entre eles" (Marandino, 2008, p. 17), num encontro recetivo entre diferentes visões do mundo a partir da centralidade dos objetos museológicos, conjugando contemplação e interatividade. Paralelamente, a responsabilidade de uma curadoria educativa apresenta-se reveladora da importância do papel do educador de museu, numa articulação entre "equipes inter-relacionadas, que trabalham de forma multidisciplinar, concebendo, desenvolvendo, produzindo e mantendo exposições e projetos educativos" (Neto et al., 2017, p. 36).

Um trabalho que segue as palavras de Delors (1996) "Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento" (p. 92).

Opções metodológicas

O momento formativo a que se reporta este estudo foi concretizado em espaço Museu Etnográfico Dr. Belarmino Afonso. As ações educativas aqui apresentadas envolveram diversos públicos-alvo; crianças de Educação Pré-escolar, crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Idosos Institucionalizados em Estruturas Residenciais para Pessoas Idosas e Adultos Institucionalizados Portadores de Deficiência, com um fator comum, todos estes públicos pertencem à mesma Instituição, integrando unidades orgânicas diferentes de acordo com as suas especificidades. As ações educativas visavam divulgar o património local junto de diversos públicos e perceber que importância atribuem às atividades desenvolvidas. Os registos de recolha de dados centram-se no recurso a grelhas de auto e heteroavaliação da atividade (Estrela, 2008; Gonçalves, 2006). A educadora de museu complementou ainda com notas de campo, com registos dos seus diálogos com os participantes nas diferentes atividades, considerando notas de campo como "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo" (Bogdan e Biklen, 2013, p. 150).

O museu é um contexto que encerra em si muito mais que um espaço social onde podem ser vistas, analisadas, perpetuadas obras de arte e relíquias dos antepassados. Este agrega, também, espólios de valor indiscutível, que poderão contribuir, com este enriquecimento, para a operacionalização de atividades, contextualizadas no património local. O mesmo transformando-se em espaço onde se respira vida, ação educativa, interação e dinamismo converge em desenvolvimento de competências no campo histórico, cultural, recreativo, artístico e lúdico, onde quem o visita e integra essas atividades se sinta como parte do percurso etnográfico que se pretende evidenciar. Tendo por base estes pressupostos apresentamos um conjunto de atividades levadas a efeito neste Museu Etnográfico.

As atividades apresentadas foram organizadas em duas categorias: (1) temáticas/lúdicas e (2) costumes e tradições. Em relação à categoria atividades temáticas/lúdicas, estas tiveram como tema central o Natal, Páscoa e Primavera. Em relação à categoria costumes e tradições, implementou-se um conjunto de workshops que levaram os participantes a viver/recordar experiências que refletem os costumes e tradições da região onde estão inseridos. Para muitos dos presentes, população sénior e pessoas portadoras de deficiência, adultos, estas tradições fazem parte das suas vivências. O mesmo não acontece com as crianças da Educação Pré-escolar e 1.º CEB, manifestando algum desconhecimento sobre estas tradições. Este sentir refletiu-se,

igualmente na realização dos workshops de construção de instrumentos musicais, olaria (modelação de cantarinhas) e produção de sabão natural. Assim para a categoria (1) apresenta-se uma atividade e na categoria (2) apresentam-se duas atividades. Simultaneamente far-se-á a análise e interpretação dos dados e, considerações finais sobre este percurso.

Apresentação e discussão de resultados

Integrada na categoria (1) temáticas/ lúdicas a educadora de museu incluiu uma ação cujo tema se intitulava Natal, com o subtema "O Pai Natal cansado". As crianças que frequentavam a Educação Pré-escolar, sala dos 5 anos, dos 3 jardins de infância da instituição, deslocaram-se ao museu e, num ambiente natalício, com apelo a espólios também natalícios que ali se encontravam, a educadora de museu, com o apoio das educadoras de infância que acompanhavam as crianças, apresentou o conto "O Pai Natal cansado". Esta era uma pequena história elaborada pela educadora de museu e tinha como objetivo levar as crianças, através da figura do Pai Natal, às vivências natalícias do tempo dos seus avós, recorrendo, sempre que possível, a encenações previamente organizadas em circuito no interior do museu. Nas designadas estações do circuito evidenciavam-se costumes e tradições transmontanas da época natalícia.

A observação participante, uma das técnicas de recolha de dados, com recurso a registos em grelhas de observação e dos pequenos trechos que analisamos das notas de campo, permitiu-nos perceber que a observação e os registos da mesma possibilitam ao educador de museu ter uma atitude de construção e de mudança, que de acordo com Gonçalves (2006) o orientará para uma postura de consciencialização e crítica face à atividade que estava a desenvolver. Deste modo poderá adaptar, continuamente, a dinâmica à medida que a mesma progredia e, por conseguinte, tornar-se num "construtor de êxitos", o que se enquadra com a perspetiva de Perrenoud (2002) ao referir que a formação contínua dos profissionais "tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso" (p. 17). Com esta visita/atividade pretendia-se consolidar o conhecimento da sua herança cultural transmontana, material e imaterial. Integrada na categoria (2) costumes e tradições a atividade a descrever organizada igualmente pela educadora de museu com a presença das investigadoras. Neste dia convidaram-se três públicos distintos e que interagiram em perfeita harmonia (idosos, crianças do 1.º CEB e pessoas portadoras de deficiência). Pretendia-se realizar um workshop misto (que incluía os costumes, tradições e rituais carnavalescos), com recurso a um vídeo, onde se convidavam os presentes a "viajar" pelos

costumes e tradições carnavalescas, muito alicerçadas nesta região transmontana e a modelação de máscaras, em miniatura. O vídeo era interativo e, em diferentes momentos, era solicitado ao público que, com recurso a indumentárias presentes no museu, representassem a tradição carnavalesca que era referenciada, só depois se via a parte do vídeo para a apresentação da mesma. Isto aconteceu no decurso da apresentação e foi dada oportunidade aos diferentes públicos presentes que participassem. Esta ação integra-se na necessidade de cativar os visitantes e ampliar as relações dos museus com as escolas, com os idosos, com as pessoas portadoras de deficiência olhando para estes espaços como "vivos" onde se realizam atividades socioculturais diversas com o foco em diferentes públicos (Jacobucci, 2008). Após este momento "vivo" os diferentes públicos deram largas à sua imaginação na construção e decoração de uma máscara, adereço muito específico usado nesta época carnavalesca. Este pretendeu ser um trabalho educativo, desenvolvido à medida, com estratégias e metodologias complementares, consoante o grupo (Neto et al., 2017). No decorrer desta atividade foram realizados registos de observação da satisfação da atividade quer pela educadora de museu, pelas investigadoras e ainda foi solicitado um registo escrito, sob a forma de grelha, aos participantes. Nestes registos percebeu-se um claro envolvimento nas duas atividades e registos de elevado grau de satisfação, oito em 10 crianças, classificaram a atividade em Muito Bom, 2 crianças em Bom, justificando que no início sentiram medo dos mascarados, mas depois até gostaram muito. Referiram também que não imaginavam que num museu se pudessem fazer atividades tão interessantes. Em relação aos idosos, verificou-se um grande entusiasmo e envolvimento nos nossos registos, mas também nos auto registos dos idosos, realizados através de smiles, já que alguns não sabiam ler nem escrever os seus registos. Os idosos referiram ser uma atividade a fazer mais vezes, recorrendo a outros costumes e tradições porque assim sentiam que estavam a passar os seus testemunhos "vivos" aos mais novos. O mesmo tipo de registo foi efetuado para as pessoas portadoras de deficiência com resultados muito similares em relação aos públicos anteriormente apresentados.

De referir que estas atividades são planificadas de forma flexível atendendo à especificidade do grupo, são frequentadas voluntariamente, sem estarem sujeitas a estruturas rígidas e formais. No entanto estamos conscientes que instituições onde este tipo de atividades acontece necessitam de uma estrutura interna muito bem organizada, uma vez que se propõem trabalhar com atividades muito variadas e com públicos muito diversificados (Porcher, 1997).

Em síntese da análise dos dados recolhidos conclui-se que os diferentes públicos reconheceram a importância dos momentos de partilha proporcionados pelas atividades que se reportavam às atividades tradicionais, aquisição de novos conhecimentos, interiorização de valores normativos e ultrapassar de receios pelos costumes desconhecidos. Dessa análise destaca-se a importância que os públicos mais velhos atribuiram a estes momentos, referindo que os viam como passagem de testemunho aos públicos mais novos.

Referências

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cury, M. (2013). Educação em museus: Panorama, dilemas e algumas ponderações. *Ensino Em re-Vista*, *20*(1), pp. 13-28.

Cury, M. (2014). Museologia e Conhecimento, conhecimento museológico – uma perspectiva dentre muitas. *Museologia & Interdisciplinaridade*, *3*(5), pp. 55-73.

Delors, J. 1996). *Educação um tesouro a descobrir.* Cortez/Unesco.

Diário da República I série-A, nº 209, de 8 de setembro de 2001. Lei nº 107/2001. https://data.dre.pt/eli/lei/107/2001/09/08/p/dre/pt/html

Estrela, A. (2008). *Teoria e prática da observação de classes: uma estratégia de formação de professores.* Porto Editora.

Gohn, M. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, IIª série, nº 1, pp. 35-50. SPCE.

Gohn, M. (Org.) (2015). *Educação não formal no campo das artes.* Cortez.

Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa.* Porto Editora.

Herrero Morán, B. (2013). La conservación del patrimonio etnográfico a través de la musealización. *Ge-conservación*, 5, pp. 135-147. https://doi.org/10.37558/gec.v5i0.191

Jacobucci, D. (2008). Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista Em Extensão*, *7*(1), 55-66.

Marandino, M. (Org.) (2008). *Educação em museus: a mediação em foco.* Geenf/FEUSP.

Neto, A., Fortunato, I & Lopez, J. (2017). *Educação não formal e museus: aspectos históricos, tendências e perspectivas.* Hipótese.

Organização das Nações Unidas (2005). Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais. ONU.

Organização das Nações Unidas (2015). Recomendação relativa à proteção e promoção dos museus e das coleções, da sua diversidade e do seu papel na sociedade. ONU.

Pastor Homs, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogia*, *LIX* (220), pp. 525-544.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva*. Artmed Editora.

Porcher, L. (1977). *A Escola Paralela*. Livros Horizonte

Ribeiro, M, Castro, M. & Pires, P. (2020). O espaço museológico no processo educativo: reflexões sobre as aprendizagens. In Lopes, R., Mesquita, C., Silva, E. & Pires, M. (Eds.). *V Encontro Internacional de Formação na Docência. Livro de Atas* (pp. 620-630). IPB.

Trilla, J. (2008). A educação não formal. In Trilla, J., Ghanem, E. & Arantes, V. (Org.). *Educação formal e não-formal* (pp. 15-58). Summus.

Trilla, J. (2013). La educación no formal. In Morales, M. (Org.). *Educación no formal: Lugar de conocimientos* (pp. 27-50). Ministerio de Educación y Cultura.

Agradecimentos: As autoras registam o seu público agradecimento à Mestre Patrícia Pires (Santa Casa da Misericórdia de Bragança) pelo seu rigor profissional, empenho e imensa sensibilidade no trabalho desenvolvido e implementado.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 6

Família, Escola e Comunidade

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Educadores e suas perspectivas sobre a relação da indisciplina com o insucesso escolar/acadêmico

Educators and their perspectives on the relationship between indiscipline and academic / academic failure

Jacira Medeiros de Camelo (https://orcid.org/0000-0003-1809-3535)*, Armando Paulo Ferreira Loureiro, (https://orcid.org/0000-0003-3039-3872)*, Maria José Quaresma Portela Corrêa (https://orcid.org/0000-0002-8517-7213)**, Sônia Régia Pinheiro de Moura (https://orcid.org/0000-0002-1964-6499)*

*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro –UTAD, ** Secretaria Municipal de Educação de Nina Rodrigues – SEMD/NR***

Autor de contacto: jaciramedeiros2007@hotmail.com

Resumo

A indisciplina é um dos problemas mais frequentes nos ambientes escolares na atualidade, tornando-se preocupação constante dos gestores e docentes, pois os desvios das normas e regras inviabilizam a aprendizagem dos alunos. Sua elevada incidência tem levado muitos pesquisadores a considerá-la como uma das causas associadas ao insucesso escolar/acadêmico. Frente a essa problemática, o referente estudo tem como objetivo analisar, na perspectiva dos educadores, a relação entre indisciplina e insucesso escolar/acadêmico. O presente texto apresenta uma abordagem teórica sobre as categorias indisciplina e insucesso escolar e sua relação e, em seguida, discute os dados provenientes da pesquisa de campo, realizada mediante a aplicação de uma entrevista semiestruturada a trinta profissionais, que integram o quadro de educadores de uma escola municipal na cidade de Fortaleza-CE-Brasil. Os educadores envolvidos no estudo dispuseram-se voluntariamente para esta investigação. Os resultados do trabalho demonstraram que o fenômeno da indisciplina gera sérias consequências no processo de ensino/aprendizagem, compromete o rendimento escolar do aluno e a prática educativa dos docentes. Demonstra-se, portanto, que há uma relação direta entre a indisciplina e o insucesso/acadêmico escolar, que resulta em danos diretos na vida dos alunos e dos profissionais da escola.

Palavras chaves: indisciplina, insucesso acadêmico, relação, escola.

Abstract

Indiscipline is one of the most frequent problems in school environments today, becoming a constant concern of managers and teachers, as deviations from norms and rules make student learning unfeasible. Its high incidence has led many researchers to consider it as one of the causes associated with academic / academic failure. Faced with this problem, this study aims to analyze, from the perspective of educators, the relationship between indiscipline and academic / academic failure. This text presents a theoretical approach on the categories of indiscipline and school failure and their relationship, and then discusses the data from the field research, carried out through the application of a semi-structured interview to thirty professionals, who are part of the group of educators from a municipal school in the city of Fortaleza-CE-Brazil. The educators involved in the study volunteered to do this research. The results of the work demonstrated that the phenomenon of indiscipline generates serious consequences in the teaching / learning process, compromising the student's academic performance and the educational practice of teachers. It is shown, therefore, that there is a direct relationship between indiscipline and academic failure / academic, which results in direct damages in the lives of students and school professionals.

Key words: indiscipline, academic failure, relationship, school.

Em se tratando do insucesso escolar, a temática sobre indisciplina pode ter forte ligação com esse fenômeno, em decorrência de suas consequências para convivência escolar e a aprendizagem dos alunos, pode acarretar situações que possam comprometer a vida escolar do aluno, inclusive originar problemas emocionais, relacionais, desinteresse do aluno, baixo rendimento escolar, reprovação e até abandono escolar (Mendonça, 2006; Miguel e Lima, 2012; Ngungu 2017; Aguiar, 2013). Dessa forma, essa questão se apresenta como uma das principais discussões de abordagem no campo da educação, pois a problemática da indisciplina afeta os alunos, professores e o processo de ensino-aprendizagem, em que indica entrave para o sucesso escolar dos alunos.

Neste entendimento, Aguiar (2013), relaciona o fenômeno da indisciplina ao insucesso escolar. Como se ver, o olhar apurado sobre os aspectos comportamentais dos alunos em contexto escolar, podem traduzir em informações que comunicam que os aspectos comportamentais incidem com forte poder em relação ao desempenho dos alunos na sua vida escolar. Essas ideias nos possibilitam discorrer que a relação existente entre os atores escolares para a indisciplina, estabelece impedimento na aprendizagem do aluno (Miguel e Lima, 2012).

Dessa forma, importa analisarmos as diferentes posições em relação a dramática situação de indisciplina existentes na realidade escolar. Por esse motivo, a pertinência de investigações e estudo de aprofundamento quanto ao assunto, para os diversos pesquisadores da área educacional. Apesar de ser difícil articular a relação entre as categorias indisciplina e insucesso escolar, como parte de um total, leva-se em conta a subjetividade que permeia os diferentes conceitos e fatores quantos a esses fenômenos, como ponto de estudo, se pretende saber se a indisciplina tem influência sobre o insucesso acadêmico/escolar.

Na escola, muitos não sabem lidar com as situações de indisciplina, tornando-se concorrente para agravamento da problemática, alguns educadores reclamam a realidade, lamentavelmente, as escolas não têm encontrados respostas satisfatórias para o enfrentamento dessas manifestações (Aguiar, 2013). A partir desse ponto de vista, temos como objetivo de estudo, analisar na perspectiva dos educadores a relação entre indisciplina e insucesso escolar/acadêmico.

Insucesso escolar

A garantia de uma escola para todos trouxe à tona esta grande problemática, o insucesso escolar. Uma vez que o insucesso na escola, o aluno lida com grande sofrimento e é de preocupação

de pais, educadores e sociedade de forma geral, por conseguinte, sobre esse assunto sócio institucional precisa haver profunda reflexão da escola, família e sociedade (Ngungu, 2017).

Considera pertinente dizer, que insucesso escolar se transfigura numa problemática social com um determinado nível negativo de experiências, que compromete primordialmente a participação na vida social, pessoal e na vida profissional (Miguel e Lima, 2012).

Para Mendonça (2006), dependendo dos intervenientes educativos, o insucesso escolar pela sua complexidade, configura-se como fenômeno polissêmico de difícil compreensão, pelos seus significados diversos. Ainda para a autora, este processo relacionado ao (in)sucesso se forma como a razão entre o que se pretende alcançar (objetivos) e o que efetivamente se alcançou (os resultados).

Investigações atuais sobre essa abordagem educacional, direciona para diferentes vertentes, dessa forma, requer análise sobre as questões conceituais desse fenômeno tão complexo que se estruturam a partir da multiplicidade de causalidades que contribuem para essa problemática. Os fatores que indicam as causas que conduzem alguns discentes a um percurso escolar (in)satisfatório são classificados em fatores individuais, extraescolares, intraescolares (Mendonça, 2006; Miguel e Lima; 2012, Ngungu, 2017).

Dessa maneira, é necessário analisar as várias tentativas expositivas sobre o insucesso escolar. De acordo com Mendonça (2006), o insucesso escolar está ligado aos fatores sociais e culturais que agem juntos no contexto familiar dos alunos, já que nenhum deles tomado isoladamente o conseguiria provocar. Assim, a combinação de características pessoais dos alunos, associado ao grau de experiências educativas, a constituição de embate entre a cultura escolar e a familiar, bem como as influências de tantos outros fatores sociais e culturais mais abrangentes, concorrerão para tornar bastante possível o percurso de insucesso.

Como corrente explicativa do insucesso escolar, defende Ngungu, (2017), que existem fatores a nível pessoal, há casos em que alguma disfunção cognitiva, sensorial ou motora, por isso, importa antever de forma diagnóstica a realidade de vida aluno e suas necessidades, para que se possa realizar um trabalho de atenção individualizada com esses discentes. A realidade sobre o aluno, muitas vezes são tardiamente detectadas, situação que desvia o aluno do desempenho desejado, condições essas, que por vezes unem-se com os fatores escolares, socioeconômicos e familiares.

Segundo Miguel e Lima (2012), outro fator de risco é a desvantagens dos alunos pertencentes as classes populares, por conta das condições socioculturais e econômicas, conduzem a uma série de dificuldades para os alunos, assim, relaciona o insucesso ao âmbito familiar. Nesta medida precisa escola e família aproximar-se, num trabalho conjunto com comunicação partilhada, assumir participação e papéis cooperantes nos processos democráticos e tomada de decisões.

Quanto aos fatores intraescolares de insucesso, estes estão relacionados com o que acontece dentro da própria escola. Vários estudos defendem que as práticas escolares podem acarretar o insucesso escolar (Mendonça, 2006; Miguel e Lima, 2012; Ngungu,2017), pois o insucesso escolar pode se associar a estrutura, a organização, ao método escolar e a sua adequação aos currículos abstratos e uniformes, os conteúdos não têm funcionalidades e significação para o aluno, problemas nas interações pessoais, as formas e os tipos de avaliações das aprendizagens, além das expectativas dos professores, são algumas das ameaças enfrentadas pelos alunos.

Mediante as consequências nefastas que ocasionam o insucesso, é de extrema importância mobilizar esforços com todos atores escolares, pais, direção, professores, alunos e funcionários, para tentar atenuar este fenômeno na instituição escolar.

Indisciplina

Para assimilar sobre os aspectos da indisciplina, é válido estudo mais específico, que busque compreender esta problemática, por sua complexidade, a questão suscita diversidade de sentidos e variáveis de diferentes naturezas, que influencia para que ocorra o problema, que parece não ser possível apontar soluções definitivas (Neves, 2012).

Quando se volta ao estudo dos acontecimentos, percebe-se que é mais complicado do que aparenta, a luz de não podermos questionar o comportamento inadequado do aluno de uma forma descontextualizada, simplista e imediatista. Dessa forma, trabalhar com a indisciplina é um processo bastante desafiador, tendo essa questão em consideração, o docente não consegue ter êxito ao efetivar essa ação solitariamente.

A reflexão sobre a indisciplina tem grande dimensão, seu estudo não pode se resumir unicamente nas atitudes e comportamentos dos alunos, perpassa a vida na escola, as questões políticas, os princípios conceituais, a forma de organização, avaliação e metodologias utilizadas pela escola, como também, pode situar no contexto sócio-histórico-cultural em que o aluno está inserido (Martins, 2014).

Quanto definição de indisciplina, esta pode ser caracterizada como um domínio do não cumprimento de normas ou regras, desrespeito para os acordos de convivência, sem uma causa convincente, objeção contra qualquer norma definida, criando perturbações, incapacidade de se acomodar e de se relacionar de acordo com as regras e valores estabelecidos por um grupo (Neves, 2012).

Nesse estudo, a indisciplina se apresenta como uma incitação pelo descumprimento as convenções sociais, define Amado (2001, p. 65): "... um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade". Conforme se observa, um dos aspectos inerentes a problemática da indisciplina é a complexidade em caracterizar um fenómeno que se apresenta de diferentes formas e tem influência de diferentes fatores (Neves, 2012).

Outro aspecto que é importante como parâmetro de compreensão desse problema multifacetário, é compreender, que a indisciplina se origina de diversas causas, podem ser estruturadas nos fatores internos e/ou externos à escola e aos aspectos pessoais do aluno (Amado, 2001; Neves, 2012; Martins, 2014).

Um outro quesito importante é de que o educador não pode ser indiferente a nenhuma das esferas donde pode causar o problema, para isso, o conhecimento do mesmo é papel preponderante na tomada de posição para atuação na realidade. Nesta medida, há necessidade de compreendê-la de um modo sistêmico, na proporção que uma das consequências dessa visão é a de interligação entre seus fatores por mais afastados que possam apresentar (Amado, 2001).

Quanto aos fatores internos escolar, pode estar associados aos aspectos de intervenções e das condições de ensino e aprendizagem, nas práticas pedagógicas realizadas, como também, nas formas de relacionamentos entre os segmentos escolares (Martins, 2014).

Em se tratando dos fatores externos, como causa aos atos de indisciplina, mais diretamente, temos a família, alguns autores fazem indicação que as famílias podem desenvolver práticas que venham a dificultar ou facilitar o trabalho escolar em relação a indisciplina (Amado, 2001; Neves, 2012 Martins; 2014; Ngungu 2017).

Como ponto de dificuldade, dentro outros aspectos, podemos citar, as famílias com disfunção na agregação familiar, que renunciam a responsabilidade de acompanhar e orientar os filhos, negligenciam a função socializadora, em que geram diferentes estilos de autoridade familiar,

tal realidade, através dos alunos, pode repercutir, como problemas de indisciplina na escola (Martins, 2014).

A indisciplina pode ter como causa, origem no próprio aluno, exige-se aqui um detalhamento de seu comportamento, assim, pode-se também perceber a indisciplina como fator de natureza psicológica, emocional, cognitivo, e interpessoal com foco no aluno (Amado, 2001).

Relação entre indisciplina e o insucesso escolar/acadêmico

Recorrente a ideia de que o problema da disciplina é de possível solução, o que se pretende através desse estudo é refletir sobre conceitos e causas, que perspective trabalho pedagógico com atenção a essa problemática, em que se possa contribuir para a melhoria nas interações sociais e no processo ensino-aprendizagem escolar.

Importa indicar que as categorias da indisciplina e do insucesso escolar se aproximam e se interligam, sendo fenômenos associados as questões de carácter educacional, social e político, cuja obrigação de resolução implica o reconhecimento de que o aluno não é o único responsável por essas problemáticas, guia-nos a ter como implicados também outros aspectos, dentre eles: o aluno com sua trajetória de vida pessoal, inserido na sua família e no seu entorno social; a escola, com o sua organização e funcionamento, os seus mecanismos pedagógicos, vivências das relações interpessoais na escola, conteúdos e metodologias, as práticas exercidas pelos docentes, e ainda, a escola como promotora da política educativa que define objetivos (Rovira , 2004 e Miguel e Lima, 2012).

Para melhor compreender como se estrutura o insucesso escolar, Rovira (2004) define através da ordenação de três dimensões, que se relacionam e reforçam mutuamente, são: o baixo rendimento escolar, a dificuldade na adaptação às normas de convivência e a destruição da autoestima.

Contudo é na confluência dos indicadores de reprovação, repetência e abandono escolar, que se ver maior preocupação da escola na prevalência e caracterização do insucesso escolar (Mendonça, 2006). Em face ao exposto, percebe-se que a escola tem nível elevado de preocupação quanto à variável cognitiva, no entanto, precisa também ter em conta os aspectos emocionais dos alunos e os processos relacionais para uma boa convivência escolar.

A escola como corpo social, é um agente que exercita a socialização (Amado, 2001). Nessa medida, a questão comportamental que em seu âmbito tem a indisciplina, está ligada a vertente da

socialização, problemática que pode ocasionar prejuízos para o processo ensino e aprendizagem, situação que pode incidir no desempenho dos alunos, na vertente do insucesso acadêmico.

Quanto ao enfrentamento das situações problemáticas de indisciplinas recorrentes no cotidiano escolar, no que diz respeito aos procedimentos, muitas vezes, os educadores não se utilizam de ações satisfatória para solução, desse jeito, os problemas comportamentais e situações associadas a esses se ampliam, infelizmente. Tal perspectiva de entendimento e enfrentamento quanto a esses comportamentos inadequados tornam-se periféricos pela escola, embora essa problemática incida diretamente sobre os problemas de aprendizagens (Aguiar, 2013).

Na tentativa explicativa da indisciplina para o insucesso acadêmico do aluno, é preciso ter compreensão do desafio relativo a necessária e complexa tarefa de explorar os pensamentos que fundamentam as práticas educativas no trabalho com a indisciplina, dessa forma, precisa-se favoráveis processos democráticos na instituição escolar (Aguiar, 2012).

De maneira geral, importa ter ambiente proveitoso a um clima escolar de respeito, participação e colaboração de todos, em que as relações se tornem um facilitador para o processo de ensino e aprendizagem (Neves, 2012). Desta forma, a escola precisa organizar-se preventivamente e interventivamente de forma coletiva, para as possíveis manifestações de indisciplina, pois as atitudes inadequadas dos profissionais, pais e alunos na questão, podem ocasionar problemas na aprendizagem dos discentes.

A integração social do aluno precisa tornar-se fator de interesse das políticas públicas educacionais, como forma de favorecer o sucesso escolar. É necessário refletir e pensar estratégias no campo da socialização associada a questão disciplinar que reduzam o seu impacto no percurso escolar dos alunos, pois suaviza as consequências que este indício poderá trazer ao discente, a família, a própria escola e a sociedade (Martins, 2014).

Mendonça (2006) afirma que o sucesso escolar se encontra como sistema de aperfeiçoamento dos aspectos positivos de integração das famílias na escola, requer que esses dois elementos criem uma leal parceria, no sentido de criar e desenvolver esforços, com o propósito de proporcionar estímulos para que os alunos se motivem em querer aprender, onde cada um saiba perfeitamente qual o seu papel interveniente.

Metodologia

O percurso metodológico realizado no decorrer dessa pesquisa, determinou-se por estudo teórico e de campo interpretativo, dessa forma, recorreu-se as diferentes fontes com o objetivo de

compreender, interpretar, descrever, esclarecer e conferir significações aos fenómenos em análise, com a tipologia de estudo de caso (Yin, 2015).

Essa pesquisa ocorreu numa escola pública municipal de ensino fundamental. Para tal, utilizou-se como instrumentos metodológicos, entrevista semiestruturadas voltada aos educadores (professores, diretora e coordenadora), com a seleção de respostas que favoreceram melhores interpretações do estudo. Os entrevistados consistiram de 30 participantes, sendo 28 professores, 1 diretora e 1 coordenadora. Como identificação das entrevistadas, para distinção das respostas, utilizaremos as indicações (P) professora, (D) diretora e (C) coordenadora, acrescido da numeração, por ordem de participação,1,2,3...30. O estudo é parte de uma investigação mais profunda, recortes da tese de doutorado que aguarda defesa pública, referente a um tópico teórico e uma questão utilizada na entrevista, que possibilitou respostas ao objetivo indicado nesta investigação.

Resultados

Eexaminaremos através das entrevistas, as implicações da indisciplina no insucesso/acadêmico escolar. Nos dados de recolha, confirmou-se que todos os entrevistados indicam a relação da indisciplina com o insucesso escolar, nesta perspectiva, vemos pelas respostas, que todos os profissionais percebem a indisciplina ser algo muito prejudicial a todos que fazem a escola, pois incide diretamente nas interações e no processo de ensino-aprendizagem. Relata a diretora:

"Na minha percepção é diretamente proporcional, quanto maior a indisciplina, mais baixo é o sucesso, mais alto é o insucesso acadêmico dele...a cada intervenção ao aluno que atrapalha, o tempo pedagógico diminui, a cada momento que o professor precisa parar pra tentar controlar, concorrer diretamente com prejuízo para o tempo pedagógico, além de ser prejudicado o próprio indisciplinado, como os outros colegas, e a cada momento que esse garoto sai de sala, que ele não assiste aula, que ele se esconde, ele deixa de aprender"(D24).

Pode-se entender a partir do pronunciamento da coordenadora, que o nível elevado de gravidade da indisciplina, compromete o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos, pois dificulta a transmissão e aquisição dos conteúdos, e ainda, os alunos perdem por não aprenderem.

...o aluno quando não consegue acompanhar, além de atrapalhar o trabalho do professor, ele não consegue se concentrar para fazer uma atividade, para entrar numa discussão, para fazer um trabalho em grupo, fazer as atividades acadêmicas, ..." (C30).

Para Neves 92012), os alunos que não se introduzem no processo ensino e aprendizagem, passam a apresentar comportamentos de indisciplina. Entende-se com isso, pela condição de não dominar os conteúdos escolares, existem alunos com dificuldades de aprendizagem que passam a ser indisciplinados, como forma de ocupar tempo. Dessa forma, fica evidente que os alunos que têm comportamentos inapropriados, compromete o andamento da sala, gera desgaste físico e emocional do docente, pois a todos os instantes precisa intervir nas situações (Martins, 2014).

Fica explicito no trecho que o aluno com dificuldades na aprendizagem, também pode ser um condicionante para a indisciplina, portanto, pode-se interpretar que há uma inter-relação de causa e efeito dos resultados prejudiciais tanto da indisciplina para falta de aprendizagem, ou vice-versa. Dentre as implicações dessa relação, os próximos excertos indicam como ocorre essa relação:

"*...Você faz atividade de um jeito e modifica a forma pedagógica, atividades diversificadas e mesmo assim o aluno não participa, o aluno não se envolve... Então isso com certeza contribui de forma significativa para ele ser um insucesso" (P2); "Se o aluno brinca muito na sala de aula ou não faz nada, ele passa praticamente a não ter um bom rendimento...ele acaba não estudando, acaba não fazendo as atividades e avaliações direito...vai para o insucesso com certeza..." (P25); "...o professor se desgasta mais separando as brigas, fazendo conciliação entre os colegas do que dando o próprio conteúdo..." (P27).*

No seguimento da conversa de uma entrevista, por conta do que tem acarretado as situações de indisciplina para a aprendizagem, essa retrata a precarização do ensino, em que fica claro a indisciplina gerar o insucesso acadêmico.

...E na maioria das vezes o que é que acontece, a gente tem que parar a aula pra pedir que se comportem e esse tempo que a gente perde pedindo disciplina, pedindo respeito... é um tempo pedagógico perdido, ou seja, a gente vai deixando de dar alguns conteúdos. Se a gente vai deixando de dar alguns conteúdos, mesmo os alunos que se dedicam vão ficando com uma defasagem no conteúdo..." P(26).

Fica claro, que a indisciplina além de intervir negativamente nas relações entre alunos/alunos e educadores, ela provoca efeitos maléficos na aprendizagem dos alunos, sincrônicos para o baixo rendimento escolar.

Educadores e suas perspectivas sobre a relação da indisciplina com o insucesso escolar/acadêmico

A cada aumento da indisciplina na escola, mais configura-se problemas na aprendizagem do aluno, temos aí uma realidade que se configura no cotidiano escolar. *"...um aluno que é indisciplinado, geralmente ele não faz as atividades, obviamente ele não presta atenção nas aulas consequentemente, ele tira uma nota muito baixa, e o sistema funciona através de números, de uma nota né, e você dá nota baixa pra ele e no final do ano..." P (20).*

Na entrevista ficou identificável, que os discentes com problemas de indisciplina, têm muitas vezes resultados escolares baixos, conduzindo ao entendimento de que a indisciplina é um problema educativo associado frequentemente a imagem de insucesso escolar (Mendonça, 2006).

Tendo como base os fundamentos teóricos e a realidade estudada, pareceu-nos evidente um olhar mais apropriado e cuidadoso em relação as interações sociais e as práticas pedagógicas da escola.

Discussões

Após a pesquisa realizada no campo de estudo, pode-se trazer algumas reflexões:

- Conforme a literatura apreendida sobre a indisciplina escolar, os estudos apontam que a indisciplina do aluno e o insucesso/acadêmico escolar, podem estar atreladas as questões pessoais do aluno e/ou associada ao contexto escolar, como também, pode estar ligada a elementos extraescolares.

- Constatamos que as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina, interatuam de forma correspondente, assim, conclui-se que os problemas comportamentais relacionam diretamente com o mau rendimento escolar dos alunos, reciprocamente.

- Consoante a pesquisa, convém criar um melhor clima escolar, que valorize o respeito mútuo nos diferentes segmentos escolares e dentro de cada segmento. Cabe aos educadores da escola procurar meios que amenizam os problemas de indisciplina dentro de sala e na escola, ou seja, precisam criar espaço mais democrático, com o exercício de responsabilização e participação de todos os agentes escolares, através dos segmentos de pais, alunos, professores, funcionários e gestores, em que possam fomentar momentos de discussões e reflexões sobre a realidade escolar, a indisciplina do aluno e o insucesso/acadêmico escolar, podem estar atreladas as questões pessoais do aluno e/ou associada ao contexto escolar, como também, pode estar ligada a elementos extraescolares.com perspectivas de favorecer coletivamente, tomada de decisões compartilhadas em relação a criação de regras e normas.

- Cabe destacar a necessária construção de um ambiente escolar democrático, para isso, depende de uma série de elementos, entretanto, precisamos da parceria escola e família, no sentido de melhor assistirem os alunos em sua formação.

- Os educadores precisam repensar suas práticas pedagógicas, tendo como foco a sua maneira de se relacionar e ensinar, portanto, há necessidade de olhar atento e comprometido para com os alunos, assim, é fundamental que esses profissionais tenham conhecimentos da realidade de vida de cada aluno, e que possa oferecer apoio aos alunos, dentro de suas necessidades escolares.

É importante que se possa abordar novos estudos sobre as categorias de indisciplina e insucesso escolar, na medida de melhor compreender como se estrutura essa realidade dentro da escola, para que se possa atuar adequadamente, de forma pedagógica para a disciplina escolar.

Referências

Aguiar, R. M. R. (2013). Indisciplina na escola: reflexões a respeito de possíveis dispositivos de enfrentamento e desarticulação dos efeitos desta problemática no cotidiano escolar. Curitiba. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8086_6501.pdf. (consultado em 17 de agosto de 2020).

Amado, J. da S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula***.** Porto: ASA.

Martins, E. C. (2014). Incumpridores versus indisciplinados no 1º ciclo do ensino básico (Estudo de caso de dois alunos duma escola urbana portuguesa). *Interfaces da Educ. Paranaíba, v.5, n.15, p.165-187*, 2014. ISSN2177-7691.

Mendonça, A. M. F. (2006). *A problemática do insucesso escolar: a escolaridade obrigatória no Arquipélago da madeira em finais do séc. XX* (1994-2000). Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.

Miguel, R. R., Rijo, M. e Lima, L. N. (2012). Fatores de Risco para o insucesso Escolar: A relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamento do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* ANO 46-1,127-143.

Neves, S. M. D. das. (2012). *O diretor e a gestão da indisciplina na escola: estudo de caso.* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro. Portugal. Internet. Disponível em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10323/1/7230.pdf (consultado em 17 de fevereiro de 2018).

Ngungu, A. (2017*). Insucesso escolar Debilidade e perspectiva dos professores no contexto educativo angolano.* Tese de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Portugal.

Rovira**,** J. M. P. (2004). *Educação em Valores e Fracasso Escolar,* in Álvaro Marchesi e Carlos Hernández Gil et al., Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp. 82-90.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A gestão escolar e interações no trabalho da indisciplina

School management and interactions in the work of indiscipline

Jacira Medeiros de Camelo (https://orcid.org/0000-0003-1809-3535)*; Priscila Medeiros Camelo (https://orcid.org/ 0000-0002-5377-3109)**, Maria José Quaresma Portela Corrêa (https://orcid.org/0000-0002-8517-7213)***, Rosiomar Santos Pessoa (https://orcid.org/0000-0002-1472-5622)****, Silvia de Fátima Nunes da Silva (https://orcid.org/0000-0002-0885-1139)**

*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro –UTAD,; **Secretaria Municipal de Educação de Nina Rodrigues – SEMD/NR, ****Universidade do Estado do Pará- UEPA

Autor de contacto: jaciramedeiros2007@hotmail.com

Resumo

A indisciplina escolar trata-se de um assunto bastante complexo, que requer da gestão escolar grande esforço na articulação dos processos participativos dos agentes escolares, assim, o presente artigo científico propõe um novo olhar reflexivo sobre a dimensão relacional na escola. Nesta perspectiva, o artigo teve como objetivo analisar como ocorre a relação da gestão com os outros intervenientes escolares para atuação na indisciplina escolar. Para a metodologia da pesquisa realizou-se estudo teórico, na pesquisa de campo recorreu-se a abordagem qualitativa, estruturada a partir da realização de uma entrevista semiestruturada, voltada ao núcleo gestor de uma escola pública, na cidade de Fortaleza, CE-Brasil. Em relação aos resultados percebeu-se claramente a falta de conhecimentos teóricos para a prática dos gestores em saber lidar com a questão disciplinar. Portanto, essa problemática, pode revelar aspectos importantes da formação profissional e interesse no trato dessas questões pela comunidade escolar e, por conseguinte, conduções apropriadas da gestão com os demais profissionais, amenizando as situações de indisciplina a ponto de torná-las controláveis a priori.

Palavras-chave: gestão escolar, indisciplina, interação.

Abstract

School indiscipline is a very complex subject, which requires from school management a great effort in articulating the participatory processes of school agents, thus, this scientific article proposes a new reflective look at the relational dimension in school. In this perspective, the article aimed to analyze how the relationship between management and other school actors occurs in order to act in school indiscipline. For the research methodology, a theoretical study was carried out, in the field research, a qualitative approach was used, structured from the realization of a semi-structured interview, aimed at the managing nucleus of a public school, in the city of Fortaleza, CE-Brazil. Regarding the results, there was a clear lack of theoretical knowledge for the practice of managers in knowing how to deal with the disciplinary issue. Therefore, this problem can reveal important aspects of professional training and interest in dealing with these issues by the school community and, therefore, appropriate management approaches with other professionals, easing situations of indiscipline to the point of making them controllable a priori.

Keywords: school management, indiscipline, interaction

A gestão democrática aparece como questão fundamental, para a efetivação da escola pública na superação com o modelo excludente, autoritário e segregador de escola (Staudt e Porto, 2010). Em contrapartida, ainda persiste no cenário educacional o modelo autoritário e excludente de gestão, que nega a oportunidade de muitos alunos da permanência na escola com alegria e satisfação.

Devido à complicação nas diferentes formas de relações existentes na escola, essa é palco de conflitos e distúrbios, dos quais podem gerar agravamentos dos atos indisciplinares, assim, comprometendo as relações interpessoais e o processo ensino e aprendizagem. Dessa forma, segundo Estrela (2002), a indisciplina acarreta preocupações para todos os atores que fazem a escola. Como visto, repensar as relações da gestão escolar com todos os atores da escola para o trabalho da indisciplina é uma incumbência valorosa como prática educativa.

Considerando as dificuldades das escolas em lidarem com as diversidades individuais dos alunos, inclusive em se tratando das inapropriações das condutas dos mesmos, essa problemática pode revelar aspectos relevantes no trato e interesse dessa questão pela gestão escolar, por conseguinte, conduções de ações da gestão escolar para trabalho de amenização da indisciplina.

Assim, o que se observa na prática é que os profissionais não permitem espaço para o exercício do diálogo, participação e criatividade dos alunos. Essa conduta induz muitos discentes a condição de incapazes, acarretando a exacerbação de atos indisciplinares. Diante desse contexto, para Staudt e Porto (2010), a gestão escolar necessita de competências que aprimorem conhecimentos e atitudes acerca da indisciplina na condução, organização e planejamento dos processos pedagógicos coletivos, cumprindo sua função de instituição educadora e não apenas reguladora e punitiva.

A escola como ambiente de relações, constitui-se em espaço de conflitos e perturbações. Nesta perspectiva a gestão com os demais atores escolares, devem repensar sua forma de comunicação, tencionando pensar a disciplina coletivamente. Nesse ponto de vista, o estudo teve como objetivo, analisar como ocorre a relação da gestão com os outros intervenientes escolares para atuação na indisciplina escolar.

Causas e consequências da indisciplina escolar

Segundo Neves (2012), a indisciplina pode ser caracterizada como um domínio do não cumprimento de normas ou regras, desrespeito para os acordos de convivência, sem uma causa convincente, criando perturbações, incapacidade de se organizar e de se relacionar de acordo com

normas e valores estabelecidos por um grupo. Nessa perspectiva, salienta Amado (2001) que a ideia de indisciplina é algo produzido socialmente, como também a noção de discente indisciplinado representa um conjunto de valores, atitudes e crenças que transpassam as culturas das escolas.

Nesse sentido, a indisciplina é assumida como algo prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem, onde ela existente para além disso, ocasionando insucesso na vida acadêmica do aluno, e também em sua vida pessoal (Couto, 2013). Assim, é lamentável perceber o quanto a indisciplina pode ocasionar em termos de prejuízo para o cumprimento das atividades pelo professor e para o desempenho do aluno no desenvolvimento da aprendizagem.

Dessa forma, para Aguiar (2013) os profissionais sofrem diante dos desdobramentos de indisciplina na escola, tornando-se essa questão um desafio frequente para os mesmos, pois não existe dispositivos adequados quanto as estratégias no enfrentamento da problemática. Assim, é imperioso que os profissionais devam ter um olhar investigativo e específico para cada situação de indisciplina.

Inicialmente, a gestão escolar precisa compreender que a indisciplina se origina de diversos fatores. Segundo Amado (2001) a indisciplina escolar não apresenta um motivo único, ou mesmo fundamental. A realização de indisciplina, mesmo envolvendo uma só pessoa, costuma ter origem em conjunto de fatores diversos, e muito comumente reflete um embaraçado complexo de causas (Garcia, 1999).

As diversas causas da indisciplina escolar podem ser influenciadas por fatores internos e ou externos à escola (Agne, 2011; Arantes, 2015; Couto, 2013; Silva, 2016). Por um lado, temos como causas externas, as influências exercidas pelos meios de comunicação, a desigualdade econômica, a violência social e o ambiente familiar. Por outro lado, como causas de influência para indisciplina no interior da escola, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino e aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola (Arantes, 2015). Assim, na própria forma de relacionamento dentro da escola habitam motivos para a indisciplina.

Analisando uma das causas dos aspectos possíveis de intervenções diretas quanto as influências externas, a família é uma boa questão (Couto, 2013). Portanto, é de suma pertinência que os profissionais da escola analisem no decorrer de seu trabalho, que tipo de influência o comportamento dos pais tem frente aos seus filhos. Para Agne (2011), na verdade, o que se percebe é que cada vez mais os alunos vêm para a escola com menos entendimento do que sejam regras e

normas, oscilam entre os extremos dessa questão a permissividade dos pais ou o autoritarismo na relação com os filhos, sendo as duas situações tão prejudiciais ao desenvolvimento da criança.

Quanto as causas de indisciplina por influência internas da escola, as relações interpessoais na escola, constitui uma das causas, assim, os profissionais devem favorecer em todas as situações o exercício do diálogo com os alunos (Arantes, 2015). Ainda entre outros aspectos, na relação pedagógica quanto ao processo ensino e aprendizagem, os educadores precisam exercitar a reflexão sobre sua prática pedagógica, possibilitando aos alunos suporte necessário para que continuem com desejo de adquirir novos conhecimentos (Garcia; 2008).

Gestão escolar e a indisciplina

Um aspecto muito importante de interferência no ensino e aprendizagem, são as relações de afetos constituídas na escola, dessa forma, cabe aos gestores enquanto liderança, mediar as interações entre os segmentos de maneira a gerir relações de afeto no âmbito escolar. Dessa forma, a gestão escolar em suas práticas deve ter atenção a questão disciplinar, como maneira de garantir a melhoria das relações e do processo ensino e aprendizagem (Silva, 2016).

A escola concretizada como espaço de relações, vários autores, apontam para o fato de que o tema indisciplina é relevante. Contudo, no sentido de pensá-la na escola de forma isolada, pode trazer desesperança de que não existe alternativa de saída para a situação, significa isto dizer que a escola deve repensar suas práticas e participar da construção coletiva com possíveis soluções (Aguiar, 2013; Estrela, 2002; Couto, 2013; Silva, 2016). Este é um aspecto que deve ser analisado em vista da sua importância (Amado, 2001).

Nesta perspectiva, a disciplina fica mais clara se houver a justificada participação de todos na elaboração das normas e regras, o que aumenta ainda a expectativa de que sejam seguidas, pelo sentido de compromisso e responsabilidade que é observado aos participantes, (Couto, 2013). Caso contrário, a observância das regras será, provavelmente, muito mais fruto do medo de punição, do que consequência de um sentimento de acordo e adesão a elas (Silva, 2016).

Contudo, para as atitudes indisciplinadas dos alunos, pelo senso comum, os educadores têm mantido tratamento meramente punitivo. Para os gestores e professores persistem a visão e observância de que a disciplina é diretamente sustentada pela determinação e imposição de regras, em que é obtida através da rigidez de poder sobre os comportamentos dos alunos (Arantes, 2015).

Como se pode ver, essa proposta, pouco tem surtido efeito positivo para a realidade escolar. Daí decorre a importância da realização do processo formativo com estudos partilhados na escola,

em que a formação seja estruturada e orientada pelos gestores, de modo a permitir por meio da teorização, reflexões sobre conceitos e práticas ligadas ao trabalho profissional com a indisciplina, constitui essa questão, referências significativas nas atividades individuais dos profissionais e no trabalho coletivo.

Para tudo isso, torna-se imperioso que a gestão repense suas práticas, inclusive burocracias, dessa forma, precisa discutir coletivamente, de tal forma que possa rever o que deve ser alterado, o que está dando certo e quais ações precisam melhorar na escola (Gonçalves, 2015). Ainda defende a autora, que todos possam opinar com ideias coerentes, de acordo com as prioridades da instituição, permitindo um diálogo igualitário. Todas essas intenções conjuntas geram exercícios desafiadores, por vezes antagônicos e difíceis, mas necessários para a construção de uma gestão mais participativa.

Nessa perspectiva, sobretudo é necessário que se tenha entendimento do papel do gestor perante a escola, sabendo que a concepção da autonomia da escola e dos todos que fazem parte desta, está baseada no esforço e na participação coletiva. Assinala Silva (2016), para o trabalho da indisciplina é necessário que os gestores garantam a participação e envolvimento dos alunos, em termos da criação e do cumprimento das regras de disciplina, assim como as sanções previstas para as transgressões às mesmas, sejam aplicadas de modo justo e consistente.

Não significa conferir aos profissionais da gestão, o único com incumbência isolada pela qualidade do ensino, pelo bom clima escolar e pela garantia das regras e normas, pois escola não se faz com trabalho solitário. Segundo Staudt e Porto (2010), a gestão não é capaz de resolver tudo sozinha, nem é esse o seu papel, todos devem cooperar, se envolver com a realidade da escola, sabendo qual sua parte na colaboração. No entanto, se admite a importância e se reconhece a diversidade das responsabilidades atribuídas a gestão escolar, como articuladora das interações pessoais, das ações administrativas, financeiras e pedagógicas da escola, tendo como parceria as representações legitimadas dos diferentes segmentos, os órgãos colegiados: conselho escolar e grêmio estudantil (Fujita, 2015).

Nesse contexto, importa saber que a disciplina é responsabilidade de todos da escola (Estrela, 2002). Para o processo de construção das estratégias para as soluções de problemas de indisciplina, é preciso que a escola tenha competência técnica, compromisso político e coletivo, assim, é necessário a identificação, análise, consensos e acordos dos responsáveis em que visem

ações para superação dos desafios da escola, utilizando ações concretas que favoreçam as transformações (Gonçalves, 2015).

Assim, o melhor é que os encontros, reuniões ou assembleias com todos sejam organizadas na escola para discussão das normas e regras, e, sobretudo, os princípios que as sustentam, como, por exemplo, o respeito e a justiça, ou mesmo sua racionalidade, em termos dos custos decorrentes da indisciplina para a aprendizagem.

Metodologia

Essa pesquisa ocorreu no município de Fortaleza, Ceará, localizada na região Nordeste do Brasil. A escola é uma instituição pública municipal de ensino fundamental, da rede municipal de ensino. A pesquisa é parte de uma investigação mais profunda da tese de doutoramento, que aguarda defesa pública.

Para Minayo (1994) o trabalho de campo conduz-se como uma possibilidade de o pesquisador alcançar não apenas uma aproximação com o objeto que deseja conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento. Nesta perspectiva, a pesquisa de campo foi realizada por meio de uma pesquisa qualitativa.

A pesquisa de cunho qualitativo, não se baseias em números para garantir a representatividade de sua amostra, para a autora, a boa amostragem é aquela que engloba a totalidade da problemática investigada em suas múltiplas dimensões (Minayo, 1994).

A coleta de informações ocorreu através da aplicação de entrevista semiestruturada para a diretora e coordenadora escolar. As entrevistas após transcritas, foram analisadas através de técnica de análise de conteúdo. Como identificação das entrevistadas, para distinção das respostas, utilizaremos as palavras diretora e coordenadora.

Resultados

Concernente a análise quanto a integração dos diferentes seguimentos (pais, alunos, professores, gestão e funcionários), tendo em conta quando esses encontros ocorrem, e para que, de forma complementar na estruturação das falas, o núcleo gestor relatou a existência de encontros separados por segmentos, em que a gestão exerce papel de domínio no trabalho com os segmentos, vejam o que dizem a diretora e coordenadora:

"*...Existem os planejamentos pedagógicos que são realizados entre coordenação, direção, professores... existem as reuniões do Grêmio ...aí no caso do Grêmio ocorrem mensalmente, até as vezes eu digo que eles se reúnem todos os dias, eles conversam entre si, onde os alunos se reúnem*

com a gestão e entre si pra discutirem assuntos da escola...a reunião do Conselho Escolar da escola também... que agrega todos os segmentos, se reúne quando chega verba na escola né, quando é preciso fazer uma melhoria, alguma intervenção na escola, o conselho se reúne pra opinar sobre a realidade dos alunos também né, há essa possibilidade de reunião,... No caso da reunião de pais, ela acontece regularmente bimestralmente, e separadas por séries... porque temos interesses que são particulares de cada turma...” (Coordenadora); “...ocorrem uma média de quatro vezes ao ano, que é quando a gente faz a entrega de resultados... esse momento com todos os alunos e todos os pais, a gente não tem...” (Diretora).

De forma objetiva, pode-se constatar que em relação a participação dos pais, só ocorre bimestralmente, para assinatura de boletins e conhecimento dos resultados acadêmicos dos alunos, de outro modo, existe apenas encontro individualizado de alguns responsáveis, por necessidade de alguma intervenção junto ao aluno com problemas disciplinares, de forma individualiza. A relação escola e família precisa ser mais valorizada, no sentido de maior engajamento e fortalecimento dessas duas instâncias a fim de melhor assistir e orientar os alunos. Assinala Martins (2014), que a partir do apoio da família no acompanhamento e orientação aos filhos em casa, torna-se mais fácil a resolução dos problemas existentes na escola.

Mesmo que a coordenadora tenha deixado claro a sistemática de funcionamento dos órgãos escolares, grêmio e conselho escolar, pela falta de consolidação dos processos democráticos na escola, a sua existência pode ocorrer por exigências superiores, para sacramentar algumas decisões da gestão e por necessidades burocráticas. Nesta perspectiva, subtende que a gestão escolar não organiza espaço e tempos para a integração escolar com todos, de forma que possa favorecer discussões mais amplas sobre sua realidade. Desse jeito, o processo interacional na escola, suscita distanciamento entre os diferentes segmentos.

A gestão escolar precisa ter atenção quanto a indisciplina escolar, nessa perspectiva o núcleo gestor atua com ações na forma de subsidiar o trabalho dos docentes na escola, em se tratando dessa questão, defende a diretora *“...É usando as penalizações que a gente pode chamar assim, que tá no regimento... ... dependendo do grau na nossa avaliação do problema ou ele recebe só uma advertência... Dependendo ele pode ser suspenso e retoma pra escola com a presença de um responsável... É muito raro, mas gente também pode chegar uma transferência do aluno...”*. É pertinente considerar que a punição pode até dominar um comportamento inadequado, mas se não ocorrer o trabalho de reflexão quanto ao comportamento adequado, não surtirá efeito sobre a

conduta comportamental dos alunos. Por isso, a instituição precisa trabalhar com a formação do ser humano, ou seja, não pode considerar a escola como espaço social educativo, que o sujeito já sabe o que fazer, portanto, se praticar uma infração já deve ser penalizado (Arantes, 2015).

Como se ver, é frequente a gestão valer de prerrogativas de suas funções, como impor normas, fiscalizar e sobretudo determinar os critérios que serão empregados no funcionamento escolar, isso posto, torna a sua imagem autoritária, acarretando mais confrontos na escola. A leitura que se faz, diante desse contexto, é no sentido de que a gestão escolar, precisa buscar alternativas partindo de sua realidade, junto com os demais segmentos, dessa forma, conforme Neves (2012), existe a necessidade de antecipação de um trabalho coletivo e participativo, com discussões e reflexões, abordando temas ligados aos valores morais e de humanização, como também, criar com todos, as normas e regras de convivência na escola.

Em continuidade as análises das ações, não menos importante, foi o relato da diretora e coordenadora quanto retrataram o atendimento individualizado aos alunos que cometem indisciplina, onde as mesmas disseram utilizar o exercício do diálogo, e outras vezes, chamam a família, podemos destacar as expressões: (C) *"... as nossas intervenções elas vão mais para o conhecer o aluno, entender o aluno e conversar, orientar. São as coisas que eles não têm casa..."*; (*D) ... a gente vai até a sala, traz os envolvidos pra uma sala reservada, a gente primeiro tem um diálogo, dependendo do grau na nossa avaliação do problema ou ele recebe só uma advertência e volta a sala...dependendo do grau, a gente convoca as famílias...* Mediante as narrativas, é possível identificar que existem ações realizadas pela gestão escolar para o trabalho da disciplina, no entanto, as medidas não estão sendo suficientemente eficazes, de forma a surtir efeito para a redução do problema na escola.

As respostas validam a análise de que a gestão escolar trabalha numa perspectiva apenas individualizada, quando da ocorrência do ato de indisciplina, não há uma visão ampliada para trabalho proativo, com antecipação as ações que favoreçam o fortalecimento da rede de relações. A partir dessa ideia, subtende-se que o núcleo gestor precisa adquirir maior embasamento teórico para melhor atuar nas práticas pedagógicas de atenção ao aspecto relacional, de forma articulada com todo o coletivo escolar (pais, alunos, professores, gestores e funcionários), uma proposta disciplinar. Para tal, deve a escola ter um Plano Estratégico de Intervenção que abrace todos os atores, em que deverá de sensibilizar a comunidade educativa para prevenir e combater os casos de indisciplina escolar (Martins, 2014).

Discussões

Ainda hoje nas escolas, o problema da indisciplina suscita relações de enfrentamento negociados com postura mais disciplinadoras, na esfera punitiva, do que atitudes preventivas e interventivas educativas. Deve-se salientar que os desafios persistem inclusive na forma equivocada em querer resolver a situação, com ações ineficientes, por serem individualizadas e isoladas e pelo caráter apenas de coerção para o enfrentamento da problemática.

Neste estudo, verificou-se que para a tomada de decisões e responsabilidades, não há um trabalho compartilhado com os diferentes segmentos da escola. Dessa forma, a falta de interação, participação e cooperação entre os agentes escolares, inclusive dos pais e alunos, como falha do processo democrático, só contribui para mais indisciplina. Diante do exposto, os dados empíricos desse estudo, permitem sublinhar que a gestão escolar necessita ter maior atenção ao processo de mediação nas relações, e que possa envolver todos os segmentos da escola em torno desta reflexão.

Sendo assim, em conformidade com os fundamentos teóricos, requer que a escola trabalhe numa perspectiva coletiva, em que as deliberações sejam resultado do envolvimento de todos e consenso da maioria, em que pais, alunos, professores, funcionários e gestão possam ter compreensão de sua realidade para que sejam capazes de contribuírem com a transformação da mesma.

Repensar as relações na escola, torna-se uma tarefa de fundamental importância na prática educativa para minimizar a indisciplina. Dessa forma, os resultados indicam a importância de processos coletivos mais democráticos, em que é preciso a gestão escolar estimular o envolvimento de todas as pessoas que atuam na escola, daí é essencial criar planos de trabalho conjunto com todos.

Dentro dessa percepção a gestão escolar necessita de competências que aprimorem conhecimentos e atitudes acerca da relação disciplinar, na condução da organização e planejamento dos processos pedagógicos, cumprindo sua função de instituição educadora e não apenas reguladora e punitiva. Assim, a pretensão com a pesquisa foi ajudar os gestores da escola a refletirem suas práticas pedagógicas para atuação na indisciplina escolar.

Através do estudo detetou-se que o trabalho realizado pelos gestores da escola para a indisciplina, limitam-se as intervenções individualizadas aos alunos com o problema, em que se utilizam apenas de medidas punitivas, não há cuidado com o trabalho preventivo em que propicie

a sensibilização com todos da escola no sentido de refletirem sobre a importância das regras, como também, as normas e regras sejam construídas coletivamente.

Dessa forma, é necessário que os gestores tenham como prioridade a permanente formação continuada dos seus profissionais em serviço, por meio de grupo de estudo no momento do planejamento, com aprofundamento teórico, troca de experiências e discussões sobre a problemática na realidade escolar. Em relação aos demais segmentos, devem realizar mais reuniões, promover momentos de discussões em que possam valorizar as ideias e a participação de todos e decidirem coletivamente sobre as regras e normas para melhor convivência.

Muito ficou por investigar, muitos elementos por indicar nas relações interpessoais no âmbito escolar. Caberá a outros estudos, investigar mais sobre o assunto, de forma a promover um conhecimento mais profundo e encontrar os meios para assegurar as condições adequadas à minimização da indisciplina a ponto de torná-la controlável na escola. Nesta perspectiva, caberá a outros estudos encontrar novas linhas de investigação, que ampliem a amostra, que complementem este tipo de estudo.

Referências

Aguiar, R. M. R. (2013). Indisciplina na escola: Reflexões a respeito de possíveis dispositivos de enfrentamento e desarticulação dos efeitos desta problemática no cotidiano escolar. Grupo de trabalho-Violência nas escolas. Curitiba. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8086_6501.pdf Acesso em 21 de outubro de 2020.

Agne, M. do R. C. (2011). Estudar e refletir sobre a indisciplina escolar na busca de enfrentamento coletivo, www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../pdebusca/.../2010_ufpr_ped_pdp_marcia_do_roci... Acesso em 13 de outubro de 2020.

Amado, J. da S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula***.** Porto: ASA.

Arantes, A. R. V. (2015). Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula: Uma análise da realidade. 2015. *De Magistro de Filosofia,* Ano VIII – no. 15 http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2015/04/Rela%C3%A7%C3%A3o-Pedag%C3%B3gica-Disciplina-e-Indisciplina-na-sala-de-Aula-Uma-An%C3%A1lise-da-Realidade.pdf

Couto, V. S. L. F. de O. (2013). *Indisciplina na escola: Um estudo sobre os comportamentos de (in)disciplina de alunos de cursos profissionais***.** *(*Dissertação de Mestrado). Porto, 2013.

https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/71845/2/tesemestvaniacoutoindisciplina000222520.pdf (consultado em 20 de junho de 2020).

Estrla, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 4. ed. Porto: Porto.

Fujita, I. K. (2015). A gestão participativa na educação pública brasileira: desafios na implantação e o perfil do gestor. In: ENIAC Pesquisa, Guarulhos (SP). v. 4, n. 2, 2º sem: 194-205. Internet. Disponível em https://ojs.eniac.com.br/index.php/EniacPesquisa/article/view/260 (consultado em 08 de janeiro de 2020).

Garcia, J. (1999) Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**.** In: *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba. n. 95, 1º sem: 101-108. Internet. Disponível emhttp://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/275 (consultado em 10 de agosto de 2020).

Garcia, J. (2008). Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma. In: Contrapontos, Itajaí. v. 8, n. 3, 2º sem: 367-380.

Gonçalves, A. C. S. (2015). A gestão democrática no Brasil e o papel do gestor nas escolas**.** In: *Anuário Discente*, Goiânia, v.3, n.3, 1º sem: 91-115. Internet. Disponível em https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/anuario/article/view/272/245 (consultado em 14 de janeiro de 2020).

Martins, E. C. (2014). Incumpridores versus indisciplinados no 1º ciclo do ensino básico (Estudo de caso de dois alunos duma escola urbana portuguesa). Interfaces da Educ., Paranaíba, v.5, n.15, p.165-187, 2014. ISSN2177-7691

Minayo, M. C. de S. (1994). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade***.** Petrópolis: Vozes.

Neves, S. M. D. das. (2012). *O diretor e a gestão da indisciplina na escola: estudo de caso.* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, 2012. Internet. Disponível em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10323/1/7230.pdf (consultado em 17 de fevereiro de 2020).

Silva, A. C. S. (2016). *A gestão escolar e as consequências da indisciplina para o processo ensino-aprendizagem nas turmas da educação básica. A experiência da escola Estadual Nancinina Costa-Macapá-Amapá-Brasil***.** (Dissertação). Universidade Lusófona de Lisboa, Portugal.

Staudt, D. R. M. e Porto, P. (2010). Gestão Democrática e a Indisciplina**.** Internet. Disponível emhttp://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unio este_gestao_artigo_dionice_regina_mecking_staudt.pdf (consultado em 12 de janeiro de 2020).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Qualidade de vida em crianças e jovens: relevância da escola, família e grupo de pares

Quality of life in children and youth: relevance of school, family and peer group

Ana Félix (https://orcid.org/0000-0002-9061-5572)*, Rosina Fernandes (https://orcid.org/0000-0002-6630-9831)**, Emília Martins (https://orcid.org/0000-0002-3438-452X)**, Francisco Mendes (https://orcid.org/0000-0001-8504-8676)**

* ESEV – Instituto Politécnico de Viseu, ** ESEV e CI&DEI – Instituto Politécnico de Viseu

Apoio financeiro prestado pelo Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e Politécnico de Viseu.

Autor de contacto: Rosina Fernandes (rosina@esev.ipv.pt)

Resumo

A qualidade de vida (QV) manifesta-se, precocemente, em domínios fundamentais da vida (família, escola e grupo de pares) e na relação com variáveis sociodemográficas. Atualmente, as restrições no contacto com estes grupos, particularmente na infância e adolescência, exaltam a importância de estratégias promotoras da QV nos mais jovens. Caracterizou-se a QV de crianças e jovens, explorando a relevância da escola, família e grupo de pares, num estudo quantitativo não experimental, com 605 participantes (69.4% crianças, 8-12 anos e 30.6% jovens, 13-17 anos), maioritariamente do interior do país (77%), 56.8% femininos e 57.2% do meio rural. Utilizou-se um questionário sociodemográfico e o Kid-Kindl para avaliação das dimensões escola, família e pares, da QV. As crianças apresentaram melhores resultados em todas as dimensões e no total da QV (QVg), exceto na subescala família. Esta última destacou-se nas crianças femininas, enquanto a escola se mostrou negativamente associada à idade (r_s=-.144, p=.023). As crianças do meio rural e agregados familiares numerosos superiorizaram-se na QVg e subescala de bem-estar emocional. O género diferenciou favoravelmente os jovens masculinos no bem-estar emocional. A idade e o meio não foram relevantes neste grupo, mas a adoção de um estilo de vida saudável associou-se positivamente ao bem-estar emocional e QVg. O regresso a estilos de vida marcados pela ruralidade e em família alargada parece constituir-se promissor no âmbito da QV, sobretudo dos mais novos, incluindo as relações com os pares. Numa altura em que o recurso às interações baseadas nas tecnologias se agravou pela pandemia COVID-19, intensifica-se o desafio.

Palavras-chave: qualidade de vida, família, escolas, grupos de pares, crianças/jovens.

Abstract

The quality of life (QoL) manifests itself, early, in fundamental domains of life (family, school and peer group) and in the relationship with sociodemographic variables. Currently, restrictions on contact with these groups, particularly in childhood and adolescence, highlight the importance of strategies that promote QoL in younger people. The QoL of children and young people was characterized, exploring the relevance of school, family, and peer group, in a non-experimental quantitative study, with 605 participants (69.4% children, 8-12 years and 30.6% young people, 13-17 years), mostly from the inland of the country (77%), 56.8% female and 57.2% from rural areas. A sociodemographic questionnaire and the Kid-Kindl were used to assess the school, family and friends' dimensions of QoL. Children showed better results in all dimensions and in global QoL (QoLg), except for the family subscale. The latter stood out among female children, while school was negatively associated with age (r_s=-.144, p=.023). Children from rural areas and numerous households had superior QoLg and emotional well-being. Gender differentiated boys in emotional well-being subscale. Age and residence area were not relevant in this group, but adopting a healthy lifestyle was positively associated with emotional well-being and QoLg. The return to lifestyles marked by rurality and in the extended family seems to be promising in terms of QoL, especially for the younger ones, including in relationships with peers. At a time when the use of technology-based interactions has been increased by the COVID-19 pandemic, the challenge is higher.

Keywords: quality of life, family, schools, peer groups, children/youth.

A qualidade de vida (QV) é um construto multidimensional que se manifesta, desde idades precoces, na relação com variáveis sociodemográficas e domínios fundamentais da vida, como a família, a escola e o grupo de pares. A conceptualização da QV assenta num modelo de saúde objetiva e multidimensional que inclui diversas formas de bem-estar (físico, psicológico, mental, social e funcional) (Gaspar et al., 2019).

Segundo Neto (2020), as crianças do nosso tempo vivem prisioneiras no espaço e no tempo e nas dinâmicas impostas por modelos de gestão familiar, escolar, laboral, social e cultural. Há crianças sem infância e que veem comprometida a aquisição de competências fundamentais para o sucesso na vida adulta. O mesmo autor realça a necessidade das crianças recuperarem a possibilidade de terem amigos e de serem mais ativas.

Num cenário atual, pautado por restrições no contacto com a família (sobretudo a alargada), escola e grupo de pares, com particular impacto na infância e adolescência, revela-se fundamental perceber estratégias que podem ser implementadas por forma a promover a qualidade de vida nas gerações mais jovens.

Neste contexto, desenvolveu-se um estudo quantitativo, não experimental, visando caracterizar a QV de crianças e jovens, nas seis dimensões de escola, família, grupo de pares, autoestima e bem-estar físico e emocional, explorando a relevância de variáveis sociodemográficas. A propósito dos resultados, refletiu-se sobre estratégias que possam ser desenvolvidas na promoção da qualidade de vida nas gerações mais jovens.

Método

Este trabalho tem carácter quantitativo não experimental, com uma amostra de conveniência de 605 participantes, com média de idade de 11.76±2.78 (69.4% crianças, dos 8 aos 12 anos e 30.6% jovens, dos 13 aos 17 anos), sendo 56.8% do género feminino, a viver em agregados familiares na sua maioria com 3 ou 4 elementos (75.7%), maioritariamente no interior do país (77%) e em meio rural (57.2%). Os participantes preencheram, com apoio do investigador, um questionário sociodemográfico e o *Kid-Kindl* (versão portuguesa de Ferreira et al., 2006) para avaliação da qualidade de vida, incluindo 24 itens respondidos numa escala de Likert de 5 pontos (1- nunca a 5 – sempre) e organizados em 6 dimensões: escola, família, amigos, autoestima, bem-estar físico e bem-estar emocional. O score máximo de cada subescala é de 20 pontos e a qualidade de vida global resulta do somatório das subescalas num máximo de 120, sendo que todos os scores são convertidos numa escala de 0 a 100. O instrumento apresenta boas qualidades psicométricas

(Bullinger et al., 1994; Ravens-Sieberer et al., 2000). Os cuidados éticos inerentes ao processo de recolha de dados foram assegurados, tendo sido assinado um consentimento informado pelos encarregados de educação das crianças e jovens. As análises estatísticas não paramétricas, atendendo à violação dos preceitos para técnicas paramétricas (*Mann-Whitney* e *rho de Spearman*) foram realizadas com recurso ao SPSS-IBM 27 e o grau de confiança foi o habitual no contexto das ciências sociais (95%).

Resultados

O grupo de crianças apresentou resultados mais elevados ($p \leq .002$) que os jovens (Tabela 1), em todas as dimensões da QV, incluindo o total, à semelhança dos valores de referência no estudo de validação do instrumento para a população portuguesa (Ferreira et al., 2006). Exceciona-se a subescala da família, semelhante nos dois grupos (Tabela 2).

A análise comparativa entre aqueles valores de referência e os agora encontrados permite verificar níveis de QV estatisticamente inferiores nesta amostra, não só na QVg, como em muitas das subescalas, fugindo a este padrão a autoestima, em que os nossos participantes se superiorizam, independentemente da subamostra. Será um resultado, pela consistência apresentada, a explorar no futuro.

Tabela 1

Parâmetros descritivos (idade e género) – análise comparativa com estudo de validação do instrumento

Género	Qualidade de Vida	Crianças (8-12)		Jovens (13-17)	
		M(DP)	M(DP)[1]	M(DP)	M(DP)[1]
Feminino	Bem-estar físico	80.41 (14.26)	80.62 (15.69)	73.68 (14.94)	69.14 (18.74)**
	Bem-estar emocional	81.25 (17.72)	87.81 (9.40)**	76.92 (14.51)	78.91 (13.48)
	Autoestima	67.64 (16.87)	55.62 (20.16)**	61.40 (14.43)	50.78 (20.26)**
	Família	77.30 (17.51)	78.34 (10.03)	78.32 (16.34)	73.05 (24.44)**
	Amigos	80.30 (20.30)	85.31 (13.64)**	74.72 (14.66)	79.30 (9.96)**
	Escola	63.19 (14.86)	71.25 (17.84)**	59.32 (14.97)	50.00 (13.31)**
	QVg	73.88 (13.50)	76.51 (8.91)*	70.71 (9.53)	66.86 (8.75)**
Masculino	Bem-estar físico	79.79 (15.85)	80.62 (16.95)	74.56 (12.22)	75.00 (10.94)
	Bem-estar emocional	81.33 (17.40)	86.56 (9.78)	80.94 (13.16)	82.42 (11.68)
	Autoestima	69.08 (16.73)	68.75 (19.24)	63.13 (14.35)	51.95 (18.78)**
	Família	76.50 (15.64)	79.06 (13.79)*	81.94 (14.56)	78.98 (16.59)
	Amigos	80.00 (18.61)	79.06 (15.61)	76.94 (11.33)	80.86 (14.52)*
	Escola	62.94 (15.48)	69.69 (22.05)**	61.77 (14.28)	53.12 (21.77)**
	QVg	73.56 (13.05)	77.29 (8.78)**	73.20 (8.11)	70.38 (9.21)*

[1]Valores de referência para a população portuguesa em Ferreira et al. (2006).
*$p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Tabela 2

Qualidade de vida em função da idade (U de Mann-Whitney)

	Bem-estar físico	Bem-estar emocional	Autoestima	Família	Amigos	Escola	QVg
U	27801.000	30574.500	29372.500	35274.000	27198.500	32016.000	28647.000
p	.000	.000	.000	.131	.000	.002	.000

A subescala família destacou-se nas crianças do género feminino (U=6476.0, p=.025), enquanto a escola se mostrou negativamente associada à idade (r_s=-.144, p=.023). As crianças do meio rural apresentaram melhores resultados na QVg (U=5746.5, p=.045) e na subescala amigos (U=5747.000, p=.042), assim como as de agregados familiares mais numerosos revelaram níveis mais elevados de bem-estar emocional (r_s=.197, p=.019). Por sua vez, nos jovens, o género mostrou-se diferenciador apenas no bem-emocional, superior nos rapazes (U=2995.0, p=.026). A idade e o meio não foram relevantes neste grupo, mas a adoção de um estilo de vida saudável associou-se positivamente ao bem-estar emocional (r_s=.186, p=.011), família (r_s=.162, p=.028), amigos (r_s=.314, p<.01) e QVg (r_s=.175, p=.017).

Discussão

Os melhores resultados na QV apresentados pelo grupo de crianças, em quase todas as dimensões, poderão estar relacionados com o aumento de sintomas de ansiedade e depressão associados ao período de transição evolutiva característico da adolescência (Gaspar et al., 2019; Grolli et al., 2011; Grolli et al., 2017; World Helth Organization [WHO], 2012). Aliás, a literatura aponta para níveis de QV inferiores em adolescentes com estes problemas (Gaspar et al., 2010; Wang et al., 2014; Yen et al., 2011). Também Fernandes et al. (2017) concluíram de modo idêntico, num estudo realizado na população portuguesa. Os efeitos de género (crianças femininas) aqui manifestados não se registaram naquele estudo (Fernandes et al., 2017) nem com outros autores (Barata, 2016; Coimbra, 2014), contrariando mesmo os valores de referência nos jovens portugueses (Ferreira et al., 2006) disponibilizados na Tabela 1, bem como outros trabalhos em que os masculinos se superiorizaram na QV (Freire & Ferreira, 2018; Meade & Dowswell, 2016; Ravens-Sieberer et al., 2007). Tratar-se-á, eventualmente, de um resultado espúrio, dado que se circunscreve exclusivamente à dimensão família. Não obstante, o Relatório Internacional da OMS (WHO, 2016) refere que as raparigas reportam níveis superiores de suporte social dos pares em quase todos os países, independentemente da idade. No entanto, no grupo de jovens, os masculinos

revelam diferenças significativas favoráveis no bem-estar emocional. Quanto aos resultados relativos à idade, há coincidência com a literatura, que se correlaciona negativamente com a QV (Barata, 2016; Branje et al., 2010; Freire & Ferreira, 2018; Ravens-Sieberer et al., 2007). A influência positiva do meio rural e das famílias numerosas apenas se evidenciou, neste trabalho, diferenciadora nas crianças. A este propósito, Gaspar e Moura (2019) afirmam a tendência para as famílias numerosas possuírem um maior suporte social e, consequentemente, uma melhor qualidade de vida.

Parece, pois, haver conjugação de evidências de que estas variáveis sociodemográficas são mais impactantes nos mais novos. Na nossa perspetiva, estará relacionado com processos desenvolvimentais e os níveis de maior dependência neste grupo, que contribuem, decisivamente, para a QV. Nos mais velhos, destaca-se a adoção de estilos de vida saudáveis como a variável mais determinante para quase todas as dimensões estudadas (família e amigos, bem-estar emocional e QVg), resultados similares aos encontrados por outros autores (Guedes, 2013; Gordia et al., 2010), mas que contrariam os de Fernandes et al. (2017).

A compreensão da qualidade de vida e das variáveis com ela relacionadas possibilita a identificação de fatores que permitem planear e intervir de forma a potenciar comportamentos saudáveis e evitar as interações excessivas com recurso a tecnologias. A realidade que vivemos e o facto de atravessamos uma pandemia que se arrasta há já muito tempo e o desconhecimento, ainda grande, sobre a evolução, exige que se tomem medidas para combater os comportamentos de risco e melhorar os níveis de qualidade de vida. Deste modo, é urgente o planeamento e implementação de programas de prevenção, de promoção de saúde e promoção do envolvimento e de cidadania ativa, contribuindo para um aumento do bem-estar.

Verifica-se a necessidade de projetar e implementar intervenções com crianças e adolescentes cujo objetivo seja construir forças e recursos evolutivos, potenciando o desenvolvimento positivo, bem como prevenção de situações de risco e promoção de competências para gerir os fatores de risco inerentes ao desenvolvimento. Há necessidade de particular atenção aos ambientes promotores da QV nas crianças, de modo a preparar o futuro. Implementar políticas locais para a infância e adolescência; reforçar a perspetiva de direitos das crianças na cultura organizacional dos municípios e das entidades com responsabilidades em áreas relacionadas com as crianças; promover a participação das crianças e jovens na vida da comunidade; fomentar a ação concertada entre todos os atores com impacto na vida das crianças e jovens, incluindo sectores

municipais, entidades públicas e privadas (UNICEF, 2019), são algumas estratégias que podem ser utilizadas para que as crianças e jovens se sintam motivados a envolver-se na e com a comunidade. Na mesma linha de pensamento, Neto (2020) defende que as autarquias devem encontrar formas de contribuir com políticas públicas mais apropriadas, para o desenvolvimento de espaços ao ar livre, diminuir o tráfego, tornar a cidade mais alegre e prazerosa para que convide o cidadão a usufruir e fruir do espaço público. É urgente tornar as famílias, as escolas e as cidades mais ativas, para que possamos proporcionar às crianças e jovens mais qualidade de vida e bem-estar.

Os resultados sugerem intervenções cujo foco se centre nas potencialidades de cada criança ou jovem, através da promoção de competências sociais e de uma rede de apoio social, onde esteja incluída a família, o grupo de pares, os professores e a comunidade. Genericamente, o regresso a estilos de vida marcados por práticas associadas à ruralidade e em família alargada parece constituir-se promissor no âmbito da qualidade de vida, sobretudo dos mais novos, incluindo no que se refere às relações com os pares. Certo é que se trata de vivências muito mais facilitadas em contextos rurais, mas a urbanidade tem de encontrar estratégias para promover espaços de encontro e convívio ao ar livre, até para colmatar as consequências da diminuição progressiva do número de elementos dos agregados familiares em Portugal (são já poucas as famílias numerosas). Brincar ao ar livre tem sido associado ao desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes e à prática de atividade física (Gibson et al., 2017). Há evidências de que atributos do ambiente nas zonas habitacionais (menores volumes de tráfego e velocidades mais reduzidas, acesso a quintal e maior vegetação) podem influenciar favoravelmente o tempo que crianças e adolescentes passam em brincadeiras autodirigidas ao ar livre (Lambert et al., 2019). Felizmente que, em Portugal, começam a proliferar projetos de "brincar de rua", com origem no movimento *Play Streets* (iniciado por um grupo de pais na cidade de Bristol, em 2009) com o objetivo de reforçar a vivência em comunidade e criar crianças felizes e mais saudáveis (e.g. vamos brincar na rua - Lisboa, ludotempo – Leiria). Numa altura marcada pelo recurso excessivo às interações baseadas nas tecnologias, que já se vinha a manifestar como tendência, hoje acentuada pela pandemia COVID-19, intensifica-se o desafio, mas igualmente está criada a oportunidade a partir da maior segurança para a saúde no ambiente externo.

Referências

Barata, A. (2016). *Satisfação das crianças jovens com a consulta de diabetes: Impacto na sua qualidade de vida* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Saúde de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu.

Branje, S. J. T., Hale, W. W., Frijns, T., & Meeus, W. H. J. (2010). Longitudinal associations between perceived parent-child relationship quality and depressive symptoms in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 751–763. 10.1007/s10802-010-9401-6

Bullinger, M., von Mackensen, S., & Kirchberger, I. (1994). Ein Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität von Kindern. *S Z Gesundheitspsych, 2*, 64-77.

Coimbra, S. (2014). *Qualidade de vida das crianças e dos adolescentes com doença cardíaca congénita* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra]. Repositório Científico da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

Fernandes, R., Magalhães, C., Mendes, F., & Martins, E. (2017). Quality of life determinants in children and youth: Consequences for social-educational intervention. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 146-156. http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.09.14

Freire, T. & Ferreira, G. (2018). Health-related quality of life of adolescents: Relations with positive and negative psychological dimensions. *International Journal of Adolescence and Youth*, *23*(1), 11–24. https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1262268

Ferreira, P. L., Almeida, M., Pisco, M., & Cavalheiro, L. (2006). Qualidade de vida de crianças e adolescentes. Adaptação cultural e validação da versão portuguesa do KINDL®. *Acta Pediátrica, 37*(4), 125-144.

Gaspar, T., Matos, M. G., Pais Ribeiro, J. L., Leal, I., Costa, P., Erhart, M., & Ravens-Sieberer, U. (2010). Quality of life: Differences related to gender, age, socio-economic status and health status, in Portuguese teens. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 1*, 87–103.

Gaspar, T. & Moura, A., (2019). Famílias numerosas e não numerosas: estilos parentais e suporte social. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 10*(2), 281-298. http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2785/3038.

Gaspar, T., Tomé, G., Gómez-Baya, D., Guedes, F., Cerqueira, A., Borges, A. & Matos, M. (2019). O bem-estar e a saúde mental dos adolescentes portugueses. *Revista de Psicologia da*

Criança e do Adolescente, 10(1), 17-27. http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2626/2839

Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. *School Ment. Health*, *9*, 295–309. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5680404/

Grolli, V., Wagner, M., & Dalbosco, S. (2017). Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do ensino médio. *Revista de Psicologia da IMED, 9*(1), 87-103. https://www.researchgate.net/publication/321063627_Sintomas_Depressivos_e_de_Ansiedade_em_Adolescentes_do_Ensino_Medio

Lambert, A., Vlaar, J., Herrington, S., & Brussoni, M. (2019). What Is the Relationship between the Neighbourhood Built Environment and Time Spent in Outdoor Play? A Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *16*, 1-35. doi:10.3390/ijerph16203840. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6843675/pdf/ijerph-16-03840.pdf

Meade, T., & Dowswell, E. (2016). Adolescents' health-related quality of life (HRQoL) changes over time: A three-year longitudinal study. *Health and Quality of Life Outcomes, 14*, 1–8. 10.1186/s12955-016-0415-9

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças*. Contraponto Editores.

Phillips, K., & Power, M. (2011). Emotion regulation. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 825–832). Springer.

Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., Bruil, J., ... the European KIDSCREEN Group. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: Psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. *Quality of Life Research, 16*, 1347–1356. 10.1007/s11136-007-9240-2

Ravens-Sieberer, U., Görtler, E., & Bullinger, M. (2000). Subjective health and health behavior of children and adolescent – a suvey of Hamburg students within the scope of school medical examination. *Gesundheitswesen, 62*, 148-155.

UNICEF. (2019). *Guia para a construção de Cidades Amigas das Crianças*. Comité Português para a UNICEF. https://www.cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/new/cac_guia_anexoi.pdf

Wang, X., Cai, L., Qian, J., & Peng, J. (2014). Social support moderates stress effects on depression. *International Journal of Mental Health Systems, 8*, 1–5. 10.1186/1752-4458-8-41

World Health Organization. (2012). *Risks to mental health: an overview of vulnerabilities and risk factors*.http://www.who.int/mental_health/mhgap/risks_to_mental_health_EN_27_08_12.pdf

World Health Organization. (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being* (Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013–2014 survey). http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/growing-up-unequal-gender-and-socioeconomic-differences-in-young-peoples-health-and-well-being.-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc- study-international-report-from-the-20132014-survey

Yen, C., Yang, P., Ko, C., Yen, J., Hsu, F., & Wu, Y. (2011). The relationships between quality of life and anxiety symptoms and the moderating effects of socio-demographic characteristics in Taiwanese adolescents. *Quality of Life Research, 20*, 1071–1078. 10.1007/s11136-010-9843-x

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La escuela privada en un barrio con problemas socioeconómicos que trabaja contra la segregación escolar. Un estudio de caso.

The private school in a socioeconomically challenged neighborhood working against school segregation. A case study

Irene Moreno-Medina (https://orcid.org/0000-0002-3745-7253)
Universidad Autónoma de Madrid

Esta comunicación forma parte de una investigación que se realiza en el marco del proyecto de investigación I+D+i de Excelencia "Escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social" (Ref: EDU2014-56118-P) financiado con fondos del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España.
Autor de contacto: irene.morenom@uam.es

Resumo

En los últimos años se ha profundizado en el conocimiento de las escuelas situadas en contextos socioeconómicos difíciles y desafiantes. Las escuelas en contextos difíciles tienen más problemas para asumir los mismos retos educativos que las que se encuentran en contextos más favorables (Lutpon 2004, 2005) ya que las escuelas tienen ritos y elementos culturales diferentes, en los que, entre otras cosas, se selecciona y califica a los niños (Delory-Momberger y Velasquez, 2011). El objetivo de nuestro estudio es describir y comprender la cultura de una escuela privada concertada en contextos socioeconómicos desafiantes, así como sus características y su elección de trabajo: no promover la selección de alumnos. Para lograr este objetivo, se realizó un estudio de caso en un colegio privado concertado de Madrid. Los resultados muestran cómo el colegio ha marcado la diferencia con el resto de los centros de la misma congregación, aceptando a todos los niños del barrio y trabajando con una mirada abierta al contexto en el que se encuentra y como el equipo docente trabaja para acercarse a la cultura del entorno desafiante en el que se sitúa la escuela.

Palavras-chave: Escuela, Escuela desfavorecida, Desfavorecidos educacionales, Zona de prioridad educativa, Justicia social.

Abstract

In recent years, the knowledge of schools located in difficult socioeconomic contexts has deepened. Schools in challenging contexts have more problems in taking on the same educational challenges as those in more favourable contexts (Lutpon 2004, 2005) as schools have different rituals and cultural elements, in which, among other things, children are selected and graded (Delory-Momberger and Velasquez, 2011). The objective of our study is to describe and understand the culture of a private charter school in challenging socioeconomic contexts, as well as its characteristics and its choice of work: not to promote the selection of students. To achieve this objective, a case study was conducted in a private charter school in Madrid. The results show how the school has made a difference with the rest of the centres of the same congregation, accepting all the children of the neighbourhood and working with an open view to the context in which it is located and how the teaching team works to approach the culture of the challenging environment in which the school is located.

Keywords: Schools, Disadvantaged schools, Educationally disadvantaged, Educational priority areas, Social Justice.

Lupton (2005), una de las investigadoras pioneras en acercarse a las escuelas que se encuentran situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes, explica que estos centros educativos tienen unas características propias como son su inestabilidad a rasgos generales, que ese contexto en el que están es complejos y es alterados de manera constante y que, además, la ,comunidad educativa se veía afectada por ello, especialmente los niños y niñas que acuden a la escuela: estos tienen un rendimiento académico más bajo que el resto, una autoestima más baja y sus expectativas no son altas.

Las escuelas se ven directa e indirectamente influenciadas por el lugar en el que se encuentran geográficamente y, por lo tanto, es importante saber cómo se ven afectadas por ello. Por otra parte, estas escuelas están formadas por una comunidad educativa que, junto al personal de otras instituciones sociales, culturales y educativas, trabajan luchando contra las injusticias que son originadas en los entornos socioeconómicamente desafiantes, difíciles de entender (Clarke y O'Donoghue, 2016) y que llegan a sus aulas cada día por parte de los estudiantes o sus familias (Neuman, 2009).

Las investigaciones que se centran en la comunidad escolar, especialmente en el profesorado, en las escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes nos aportan diversos datos. Por un lado, que los docentes resilientes en estos centros son aquellos que tienen una mayor sensibilizada a la diversidad cultural (Gay, 2010, Sitawu, 2007). Por otro lado, que las estrategias de los docentes se basan en la generación de altas expectativas hacia sus estudiantes (Klar y Brewer, 2013).

Respecto a las escuelas de titularidad privada, que son subvencionadas a través de ayudas y programas a nivel estatal, y por lo tanto con apoyo económico del Estado, tienen el deber de no ser excluyentes con las familias cuya situación socioeconómica no sea favorable (Valenzuela, 2011). Pero, tal y como explica Enguita (2008), el centro cuya titularidad no es pública tienen reconocido que son escuelas de clase.

El objetivo de nuestro estudio es describir y comprender la cultura de una escuela privada concertada en contextos socioeconómicos desafiantes que no fomenta la segregación.

Método

Para dar respuesta al objetivo de la investigación se realiza un estudio de caso en un colegio titularidad privada con ciclos educativos de la segunda etapa de infantil, y educación primaria y secundaria obligatoria al completo. El colegio pertenece a una orden religiosa de base cristiana-

católica. Este colegio se encuentra en un barrio socioeconómicamente desafiante de la ciudad de Madrid. Para la elección del caso, primero se consultaron los datos sociodemográficos que ofrece el Ayuntamiento de Madrid sobre todos sus barrios, para comprobar cuál tenía una alta tasa de desempleo y una baja renta per cápita. La escuela fue elegida debido a su titularidad y poe encontrarse en uno de los barrios con mayor tasa de desempleo y baja renta per cápita de la ciudad.

Las categorías establecidas a priori fueron: el estilo de trabajo del profesorado, el desarrollo de respuestas ante la inestabilidad, la relación con las familias, la relación con otras instituciones de carácter socioeducativo y cultural del barrio y las expectativas y relaciones con el estudiantado. Los participantes fueron: miembros del equipo directivo y del equipo docente y no docente, madres y padres del AMPA del colegio familias y un trabajador social ajeno al centro en cuestión. Los instrumentos utilizados fueron el grupo de discusión con las familias, la entrevista semiestructurada con los miembros del equipo docente, no docente y directivo, la observación y el análisis documental. Para las entrevistas, con el objetivo de que los discursos de los y las participantes fuesen fieles a la realidad, se utilizó, tras su consentimiento, una grabadora que permitiese una fiel transcripción de los datos. Tras ello, se procedió al análisis de estos y a establecer categorías a posteriores derivadas del procedimiento seguido.

Resultados

El colegio se ha convertido en un reflejo de la realidad y de los problemas que existen en su comunidad cercana. Se encuentran con situaciones que evolucionan negativamente debido a las dificultades de coordinarse con la Administración para poder facilitar un apoyo ajustado a las necesidades de la población del barrio en el que se encuentra este colegio. Es más, las medidas que han sido tomadas por la Administración no han sido las más adecuadas y esto ha supuesto un mayor esfuerzo por la comunidad educativa del centro, los docentes y los directivos, para poder trabajar contra la segregación que se ha fomentado en este contexto. De hecho, desde el equipo no docente lo confirman con las siguientes palabras.

> Me gustó el colegio por eso, sobre todo porque eran coherentes, pensaban en lo que hacían. […] Esta gente [los trabajadores del centro], vive en el entorno, duerme en el entorno, ve todo lo que hay en el entorno y quiere cambiarlo. (Educador Social, 2:17)

Y aunque no es suficiente, estos profesionales han optado por trabajar enfocados a una mayor apertura hacia el barrio, mejorar la relación intercultural y participando en las iniciativas socioeducativos del mismo. Asimismo, desde el colegio trabajan fomentando unas altas

expectativas hacia los estudiantes y siendo consciente de la realidad de vivencias que trae cada menor al aula y que es derivada de la situación del contexto. Además, los docentes afirman que una de las consecuencias de esta segregación es la rivalidad entre las familias según el grupo socioeconómico al que pertenecen y de la violencia estructural nacida a partir de una mala gestión de los recursos públicos que son necesarias para las familias y los estudiantes.

Este colegio, de titularidad privada, en su deseo de ser diferente y luchar contra las injusticas, ha elegido trabajar en contra de la exclusión: la escuela es para el barrio.

Discusión y conclusiones

El profesorado de este colegio, cuya titularidad es privada-concertada, son conscientes de la realidad y admiten acoger a todos los niños y niñas del barrio, resaltando, además, que otros centros privados de la zona no lo hacen porque su ideario es elitista. Este colegio no cuenta con los recursos necesarios para lugar contra la segregación, de la cual se ven afectados, especialmente, los menores. Es más, son diferentes estudios los que afirman que esto es así: los niños y niñas que viven en contextos socioeconómicamente desafiantes se ven influenciados especialmente por una segregación mayor (Kahlenberg y Potter, 2014; Pickett y Vanderbloemen, 2015; Wiborg, 2010). El colegio de esta investigación se encuentra en España, que en el análisis de PISA de2015 señala a este país como uno de los países europeos con más segregación (Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

El profesorado cree que esta segregación se debe a una discriminación que es originada por las escuelas de titularidad privada que no aceptan a cualquier estudiante en su periodo de matriculado y se basan en una elección que se rige por niveles socioeconómicos y culturales. Por esta razón, los integrantes se esto colegio se consideran diferentes: ellos sí trabajan con esa excepción en la que cualquier niño y niña es bienvenido al centro educativo y no promueven la segregación.

Por ello, la Administración tiene que también trabajar para evitar que se produzca este tipo de segregación que nacen de los centros educativos que escogen a los estudiantes que pueden entrar en sus aulas. Actuar contra la segregación es una obligación de la comunidad escolar y del Estado.

Referências

Clarke, S. y O'Donoghue, T. (2016). Educational Leadership and Context: A Rendering of an Inseparable Relationship. *British Journal of Educational Studies, 65*(2), 167–182. https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1199772

Delory-Momberger, C. y Velásquez, M. (2011). Espacios y figuras de la ritualización escolar. *Revista Educación y Pedagogía, 23*(61), 57-65.

Enguita, M. F. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 1*(2), 42-69.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice.* Teachers College Press.

Kahlenberg, R. D. y Potter, H. (2014). *A smarter charter: Finding what works for charter schools and public education*. Teachers College Press.

Klar, H. y Brewer, C. (2013). Successful leadership in high-needs schools: An examination of core leadership practices enacted in challenging contexts. *Educational Administration Quarterly, 49,* 768-808. https://doi.org/10.1177/0013161X13482577

Kuurme, T. y Carlsson, A. (2012). The importance and meaning of learning at school in students' consciousness. *International Education Studies, 5,* 166-178. https://doi.org/10.5539/ies.v5n4p166

Lupton, R. (2004). *Schools in disadvantaged areas: Recognising context and raising performance*. Londres: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics and Political Science.

Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal, 31*(5), 589-604. https://doi.org/10.1080/01411920500240759

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación, 11*(1), 37-58. https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129

Neuman, S. (2009). *Changing the odds for children: Seven essential principles of educational programs that break the cycle of poverty*. Praeger.

Pickett, K. y Vanderbloemen, L. (2015). Mind the gap: *Tackling social and educational inequality*. York: Cambridge Primary Review Trust.

Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 23,* 1086-1101. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011

Valenzuela, J. P. (2011). Eliminación del financiamiento compartido: La gratuidad como un derecho y condición para la educación de calidad para todos. *Docencia*, *45*, 18–24.

Wiborg, S. (2010) *Swedish Free Schools: Do they work?* Recuperado de http://www.llakes.org

Agradecimentos: Esta comunicación forma parte de una investigación que se realiza en el marco del proyecto de investigación I+D+i de Excelencia “Escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social” (Ref: EDU2014-56118-P) financiado con fondos del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Bem-estar familiar e severidade das PEA: perceções de progenitores

Family well being and ASD severity: perceptions of caregivers

Suzana Nunes Caldeira (https://orcid.org/0000-0002-1024-6958)*, Isabel Estrela Rego (https://orcid.org/0000-0001-6908-2591)**, Áurea Sousa (https://orcid.org/0000-0003-3151-5237)***, Osvaldo Silva (https://orcid.org/0000-0002-0269-8153)*, Jessica Pacheco (https://orcid.org/0000-0002-4170-2581)*, Tânia Botelho (https://orcid.org/0000-0002-2077-7824)****, Pilar Mota (https://orcid.org/0000-0001-5087-6164)****, Patrícia Matos (https://orcid.org/0000-0003-3488-7415)****, Bárbara Romão****.

* Universidade dos Açores, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc, ** Universidade dos Açores - Instituto de Investigação em Vulcanologia e Avaliação de Riscos (IVAR), ***Universidade dos Açores - Centro de Estudos de Economia Aplicada do Atlântico-Açores (CEEAplA-A),****Centro de Desenvolvimento InfantoJuvenil dos Açores.

Autor de contacto: Suzana Nunes Caldeira. suzana.n.caldeira@uac.pt

Resumo

A literatura sobre implicações do diagnóstico de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) para o funcionamento familiar tem apresentado evidências distintas. Alguns estudos sugerem a existência de correlação positiva entre a severidade dos sintomas da criança com PEA com o sofrimento parental. Outros apontam para efeitos positivos na esfera familiar, decorrentes do diagnóstico de PEA, como o aumento da resiliência e da coesão familiar. Este trabalho, realizado na Região Autónoma dos Açores, procura dilucidar implicações do diagnóstico de PEA para o funcionamento familiar, visando a conhecer perceções sobre o bem-estar em pais/mães de crianças com PEA. Participaram no estudo pais/mães de 121 crianças, com idades entre os 3 e os 11 anos. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas, e analisados com recurso a alguns métodos da análise exploratória, com o intuito de se procurar associações estatisticamente significativas. Os resultados traduzem as perceções dos cuidadores de crianças que apresentam um grau de incidência da PEA maioritariamente ligeiro ou moderado, com uma minoria de crianças a evidenciar grau de incidência severo. Apurou-se que a área mais afetada em famílias de crianças com PEA com grau de severidade ligeiro foi o bem-estar familiar e social, registando-se alterações no tempo alocado às funções laborais. As famílias de crianças com grau de PEA mais severo reportaram alterações no bem-estar familiar e social, com manifestações na esfera laboral e da socialização.

Palavras-chave: Autismo, Severidade, Bem-estar, Família

Abstract

The literature on the prognosis of children with Autism Spectrum Disorders (ASD) for family functioning is relatively distinct. Some studies show the existence of a positive correlation between the severity of symptoms in children with ASD and the parents' suffering. Others point to positive effects in the family sphere, resulting from the diagnosis of ASD, such as increased resilience and family cohesion. This study, carried out in the Autonomous Region of the Azores, seeks to clarify the impact of the diagnosis of ASD on family functioning, aiming to study the perceptions of parents of children with ASD in regard to their well-being. The study included fathers/mothers of 121 children, aged between 3 and 11 years. Data were collected through semi-structured interviews, and analysed using some methods of exploratory analysis, in order to look for statistically significant associations. The results reflect the perceptions of caregivers of children who have a mostly mild or moderate degree of ASD, with a minority of children showing a severe degree of incidence. It was found that the most affected area in families of children with mildly severe ASD was family and social well-being, with changes in the time allocated to work functions. Families of children with a more severe degree of ASD reported changes in family and social well-being, with manifestations in the labour and socialization spheres.

Keywords: Autism, Severity, Well-being, Family

O Bem-estar subjetivo (BES) tende a ser definido como a avaliação do sujeito sobre a sua vida (Diener et al., 2009). Inclui uma componente cognitiva, que se atém a um juízo avaliativo de satisfação ou insatisfação que o sujeito faz sobre a sua própria vida, e uma componente emocional, que contempla as emoções, positivas e negativas, em relação à vida (Schimmack, 2008), sendo que a prevalência das primeiras oferece maior bem-estar subjetivo (González-Carrasco et al., 2016). Aproximando o conceito da prática quotidiana, Seligman e Csikszentmihaly (2000) posicionam-no como um termo que traduz o que as pessoas descrevem coloquialmente como felicidade. Considerando que o presente trabalho procura conhecer a avaliação que as famílias com crianças com diagnóstico de Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) fazem acerca do bem-estar e felicidade familiar, tende a aproximar-se da área de estudos relativa ao BES.

As PEA caracterizam-se por um défice significativo e global em variadas áreas do desenvolvimento, nomeadamente em termos de competências sociais, competências de comunicação e presença de comportamentos e interesses restritos e estereotipados, tendo como característica central a dificuldade de processamento social, que afeta a comunicação recíproca, a compreensão e o comportamento (American Psychiatric Association, 2013).

São diversas as famílias que relatam a necessidade de reavaliar prioridades de vida, para acomodar necessidades específicas associadas às crianças com diagnóstico PEA (DeGrace, 2004). O bem-estar de muitas dessas famílias surge relacionado com diversos aspetos, tais como a saúde física e mental dos seus membros, os recursos ou as necessidades do núcleo familiar, a situação face ao emprego, a qualidade dos relacionamentos, dentro e fora da família, e o contexto social e político em que vivem (Tint e Weiss, 2015). No presente trabalho, pretende-se estudar o bem-estar familiar a partir da saúde mental, da situação face ao emprego e de dinâmicas de suporte familiar e social.

No que diz respeito à saúde mental, uma meta-análise recente sublinhou a existência de psicopatologia clinicamente significativa em pais de crianças com diagnóstico de PEA, distribuindo-se entre perturbações como depressão, ansiedade, transtorno obsessivo-compulsivo e transtorno de personalidade (Schnabel et al., 2020). No âmbito do funcionamento psicológico, são ainda associadas às PEA dificuldades em domínios como a auto-eficácia e o *stress* (Karst e Hecke, 2012), a saúde emocional, baixa autoestima e existência de sentimentos de culpa ou censura (Reichman et al., 2007; Sanders e Morgan, 1997). O sofrimento parental parece acentuar-se com a intensificação da severidade das PEA da criança. Para Benson (2006), embora parte do impacto da severidade da PEA da criança na depressão dos pais seja direto, a severidade tem ainda consequências indiretas, sendo que

quando mais elevada, maiores os níveis de proliferação de *stress* e mais elevados os sintomas depressivos dos pais. Lyons e colaboradores (2010) também indicam que sintomas de PEA mais severos, ao aumentarem o nível de exigências experienciado pelos pais, ameaçam os recursos emocionais e relacionais daqueles, propiciando mais problemas familiares, aumento de pessimismo e níveis mais elevados de *stress*. Kissel e Nelson (2016) sustentam, igualmente, a ideia de que quanto mais acentuados são os sintomas de PEA da criança, mais elevados se mostram os níveis de *stress* parental. Pastor-Cerezuela e colaboradores (2016) também verificaram o efeito preditor significativo da gravidade das PEA no *stress* parental.

Quanto à situação face ao emprego, é defendido que o diagnóstico de PEA pode acarretar dificuldades na tomada de decisão sobre trabalho (Reichman et al., 2007), nomeadamente entre abandonar, reduzir ou intensificar. As situações mais reportadas pelos progenitores são a de diminuição do horário ou a total interrupção da atividade laboral (Buescher et al., 2014), com perda salarial, embora aumentem os encargos financeiros associados aos cuidados da criança com PEA. Contudo, também há indicação de casos de aumento da carga laboral de um dos progenitores, quando o cuidador principal opta por ficar em casa, para assegurar as necessidades da criança com PEA (Divan et al., 2012). Não se encontraram estudos que estabelecessem uma relação direta entre situação laboral e severidade da patologia. Presume-se, no entanto, haver maior intrusão na atividade de trabalho em casos de um diagnóstico mais severo, com o respetivo correlato na fragilidade de recursos financeiros. Este aspeto não é despiciendo pois famílias com baixo rendimento estão mais limitadas no acesso a oportunidades terapêuticas para os seus filhos e mais expostas a discriminação negativa por parte de profissionais com quem têm de lidar no âmbito das PEA (Athari et al., 2013). Esta situação terá, porventura, implicação no modo como toda a família perceciona o seu bem-estar.

Relativamente ao suporte recebido, defende-se a combinação entre fontes de apoio informal, nomeadamente familiares e amigos, e sistemas de apoio formal, fornecido por profissionais de saúde (Johnston et al., 2003), pois são diversos os desafios que as famílias com crianças com diagnóstico de PEA enfrentam, tanto ao nível do relacionamento entre o casal, como na dinâmica do funcionamento da unidade familiar. Assim, são reportadas alterações na qualidade das relações conjugais (Reichman et al., 2007), em decisões sobre ter mais filhos, dificuldades na realização de tarefas domésticas, limitação da resposta às necessidades de outras crianças do núcleo familiar e diminuição da qualidade dos relacionamentos entre irmãos (Sanders e Morgan, 1997). O quotidiano das famílias gira em torno das necessidades e dificuldades da criança com PEA, tanto no contexto domiciliar como

no social (Minatel e Matsukura, 2014), condicionando a participação de toda a família em atividades de convívio com parentes, amigos e vizinhos ou outras de recreação e lazer (Schaaf et al., 2011). As decisões da família, quanto ao período de tempo e aos espaços a frequentar, surgem agregadas às idiossincrasias do/a filho/a com diagnóstico de PEA, situação que tende a culminar em desgaste e tensão na unidade familiar (Minatel e Matsukura, 2014). O aumento da severidade das PEA relaciona negativamente com a satisfação familiar, encontrando-se as avaliações negativas ligadas à existência de menor autonomia da criança para realizar as atividades quotidianas e a uma maior exigência na prestação de cuidados por parte da família; ao invés, o suporte social desempenha um papel positivo na qualidade de vida familiar e na satisfação com a vida (Pozo et al., 2014).

Por fim, importa referir que embora a maioria das evidências empíricas traduzam os efeitos negativos associados ao diagnóstico de PEA para a unidade familiar, esta perturbação também parece ser capaz de produzir efeitos positivos no sistema familiar, ampliando horizontes, aumentando a consciência dos familiares acerca da sua força interior, intensificando a coesão familiar e encorajando conexões com grupos comunitários ou instituições religiosas (Reichman et al., 2007). O impacto das dificuldades sobre os pais poderá, assim, depender de uma complexa interação entre a severidade das características próprias da criança e das dos pais, sofrendo ainda a influência da disponibilidade de recursos comunitários e sociais (Schmidt e Bosa, 2003). Por exemplo, existem dados que apontam para a falta de contribuição significativa da severidade das PEA em relação a variáveis como o *stress* parental (McStay et al., 2014) e a qualidade de vida familiar (Gardiner e Iarocci, 2015) ou que níveis mais elevados de *stress*, ansiedade e depressão se relacionam menos com a severidade das PEA e mais com uma dimensão socioeconómica e com as cognições dos pais (Falk et al., 2014).

Observa-se, assim, que a literatura ainda não é consensual quanto a implicações do diagnóstico de crianças com PEA para o bem-estar e funcionamento familiar. Aumentar o conhecimento neste domínio continua, por isso, a ser relevante para o desenvolvimento de intervenções eficazes para fomentar a preservação, a resiliência e o bem-estar da unidade familiar (Nealy et al., 2012).

Método

Este estudo pretendeu avaliar as perceções dos pais/mães de crianças com PEA acerca do seu bem-estar ao nível da saúde mental, situação face ao emprego e suporte familiar e social, relacionando-as com a severidade do diagnóstico das crianças. Coloca-se como hipótese geral de investigação que as famílias de crianças com grau de PEA moderado a

severo relatem níveis inferiores de bem-estar nas três áreas referidas, comparativamente às famílias de crianças com grau de severidade ligeiro. Em termos operacionais, esta hipótese foi desdobrada em três sub-hipóteses: H_1: as famílias de crianças com grau de PEA moderado a severo relatam níveis inferiores de saúde mental, comparativamente às famílias de crianças com grau de severidade ligeiro; H_2: as famílias de crianças com grau de PEA moderado a severo relatam níveis inferiores de bem-estar relativo ao emprego, comparativamente às famílias de crianças com grau de severidade ligeiro; H_3: as famílias de crianças com grau de PEA moderado a severo relatam níveis inferiores de suporte familiar e social, comparativamente às famílias de crianças com grau de severidade ligeiro.

A amostra compreendeu pais/mães de 121 crianças, entre as famílias de 172 crianças identificadas com diagnóstico de PEA no arquipélago dos Açores (Botelho et al., 2020). Relativamente ao grau de severidade das PEA, 50% das 121 crianças foram diagnosticadas com grau ligeiro, 32% com grau moderado, 4% com grau severo, e sobre 14% não se obteve informação. A maioria das crianças era do sexo masculino (82%), frequentava o ensino público (80,2%) e residia na Ilha de São Miguel (64.5%), sendo a média de idades de 6 anos e meio. A maioria dos pais era casada ou vivia em união de facto (74%), tendo habilitações literárias que variavam entre o ensino básico e o ensino superior, sendo a mãe, na maioria das vezes, a cuidadora principal (78,5%).

Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas estruturadas. O guião, elaborado a partir de dados da revisão de literatura e da consulta de profissionais a intervir junto de famílias e crianças com PEA, foi organizado em 5 temas: i) dados pessoais da criança; ii) caracterização social e familiar; iii) história clínica da criança; iv) funcionalidade e perfil de participação da criança; v) impacto das PEA na família. Este trabalho incide sobre os dados do tema v). A maioria dos itens é de resposta “Não” ou “Sim”.

Após o parecer favorável da Comissão de Ética da Universidade dos Açores, foram contactadas as famílias das crianças identificadas com diagnóstico de PEA nos Açores. Com os participantes que voluntariamente acederam participar, foi celebrado um termo de consentimento informado, onde se explicitou a natureza e o propósito do estudo, bem como o modo de atuar. Os dados foram tratados estatisticamente, com recurso a alguns métodos de análise exploratória, do univariado ao multivariado (Análise de Correspondências Múltiplas) e ao teste de independência do qui-quadrado.

Resultados

A Tabela 1 sumariza, para cada um dos itens que avaliam o bem-estar, a percentagem de respostas "Sim", dadas pelos participantes, tendo em atenção o grau de severidade das PEA.

Tabela 1

Distribuição das respostas "Sim" (%), para cada um dos itens que avaliam o bem-estar, em função da severidade das PEA

Bem-estar	PEA moderada/severa	PEA ligeira
Saúde Mental		
SM1 Tive uma perturbação psicológica/psiquiátrica	34,1%	43,3%
SM2 O meu/a minha cônjuge teve uma perturbação psicológica/psiquiátrica	20,5%	23,3%
Situação face ao Emprego		
SE1 Tive de optar por um emprego a tempo parcial	25%	10,0%
SE2 Tive de optar por fazer uma interrupção no emprego	38,6%	13,3%
Suporte Familiar e Social		
SFS1 Quando preciso, tenho apoio de algum familiar/amigo a quem recorro para ficar com o meu filho com PEA	77,3%	86,7%
SFS2 Quando preciso, tenho apoio de alguma instituição quem recorro para ficar com o meu filho com PEA	31,8%	25,4%
SFS3 Apenas tenho atividades de lazer quando consigo que alguém fique com o meu filho com PEA	51,2%	45,0%
SFS4 Passo muito mais tempo em casa	68,2%	55,9%
SFS5 Passei a procurar menos os meus amigos	72,1%	48,3%
SFS6 Os meus amigos têm dificuldade em lidar com o meu filho com PEA	30,2%	16,7%
SFS7 Frequento espaços públicos com muito menos frequência	52,3%	40,0%
SFS8 Procuro realizar atividades com o meu filho com PEA em espaços mais isolados	30,0%	46,5%
SFS9 A maior parte da minha vida "gira à volta da deficiência"	62,8%	43,3%
SFS10 Sinto-me discriminada na minha participação social	38,6%	35,0%
SFS11 A vida dos irmãos da criança com PEA é muito condicionada pela patologia do irmão	39,4%	27,5%
SFS12 Devido à condição de PEA houve uma maior aproximação e união do casal	25,6%	33,9%
SFS13 Inicialmente a condição de PEA provocou uma afetação na relação conjugal mas agora as coisas estão melhores	39,0%	34,5%
SFS14 A condição de PEA cria-nos problemas graves na nossa condição de casal	10,3%	7,1%
SFS15 O meu divórcio resultou da existência de um filho com PEA	14,3%	33,3%

Com base na Tabela 1 e tomando como critério a % de respostas "Sim" igual ou superior a 50%, observa-se a saliência de itens relativos ao suporte familiar e social, embora em maior número no caso das famílias com crianças com diagnóstico PEA moderado a severo (SFS1; SFS5; SFS4; SFS9; SFS7 e SFS3). É também nestas famílias que a intrusão das PEA

na situação laboral (SE2 e SE1) é mais expressiva. Quanto à saúde mental (SMS1 e SM2), os valores mais elevados situam-se nos pais/mães com crianças com diagnóstico ligeiro.

O estudo da associação entre o bem-estar e a severidade da PEA foi efetuada com base teste de independência do qui-quadrado, apresentando-se na Tabela 2 somente os resultados que foram estatisticamente significativos.

Tabela 2

Itens cuja associação com o grau de severidade das PEA foi significativa

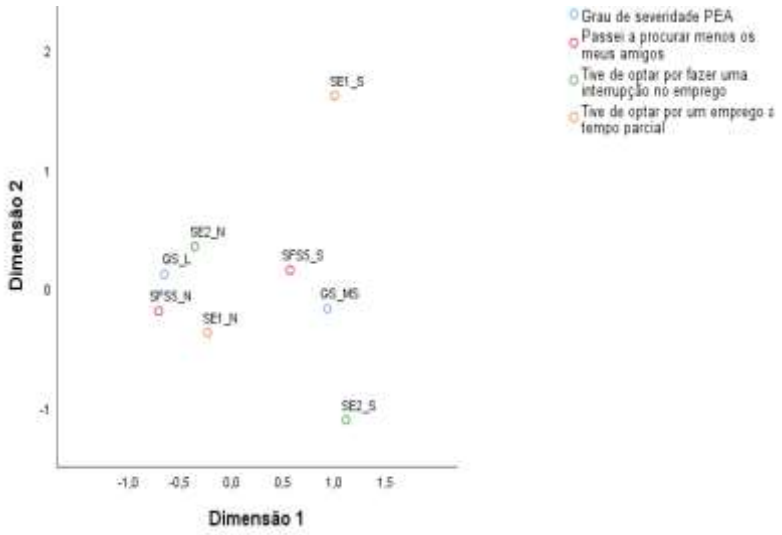
Itens	χ^2	p-value (p)	Coeficiente ϕ
SE1	7.117	0.028	0.200
SE2	12.817	0.012	0.293
SFS5	8.821	0.012	0.238

Conclui-se que a situação face ao emprego (no conjunto dos seus dois itens, SE1; SE2) e a privação da convivialidade (SFS5) são condições que estão significativamente associadas ao grau de severidade das PEA ($p < 0.05$), distinguindo os dois grupos de cuidadores, embora essas associações sejam fracas, conforme se depreende a partir dos valores do coeficiente ϕ.

Posteriormente foram averiguadas as associações entre as categorias dos itens a que se reporta a Tabela 2 com base na Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), aferindo a existência (ou não) de perfis distintos dos participantes no estudo. As informações permitem a projeção num gráfico bidimensional, apresentado na Figura 2.

Figura 2

Mapa percetual resultante da ACM



A conjugação da Tabela 3 e da Figura 2 indica a existência de duas dimensões, as quais explicam 65% da variação dos dados. A primeira dimensão (38.7%) opõe, em geral, as famílias com crianças com PEA ligeira (GS_L), que tendem a ser menos afetadas com interrupções no emprego (SE2_N) e que não passaram a procurar menos os amigos (SFS5_N), às famílias com crianças com PEA moderada a severa (GS_MS), que tiveram de fazer interrupções no emprego (SE2_S) e tendem a procurar menos os amigos (SFS5_S). A segunda dimensão (28.2%) opõe principalmente as famílias que tiveram de optar por emprego a tempo parcial (SE1_S) às famílias que não optarem por essa via (SE1_N).

Discussão

Os resultados obtidos neste estudo vão, em parte, ao encontro dos estudos que apontam as dificuldades encontradas como fazendo parte do quadro de diagnóstico das PEA, com exceção para as questões da saúde mental.

Assim, não obstante a existência de evidências da influência da severidade do diagnóstico de PEA na ocorrência de sintomas de *stress* e depressão parental (eg. Pastor-Cerezuela et al., 2016)), os resultados obtidos neste estudo não confirmaram a existência de uma associação significativa, contrariamente ao enunciado na subhipótese H_1. É uma situação que merece aprofundamento. No referente à situação face ao emprego, os resultados suportam a hipótese de investigação H_2, indo ao encontro do explicitado na investigação sobre a intrusão das PEA, em particular nos casos mais agudos, no papel de trabalhador (Buescher et al, 2014). Quanto ao suporte familiar e social, os dados apoiam a hipótese de investigação H_3.. Embora a diminuição da procura de amigos se encontre bem assente na literatura (eg., Schaaf et al., 2011; Sanders e Morgan, 1997), os resultados obtidos neste estudo permitem concluir que uma maior severidade dos sintomas se associa a maior privação de convivialidade e a mais restrições na dimensão suporte familiar e social por parte dos cuidadores.

Ainda com base dos resultados obtidos, verificou-se uma associação estatisticamente significativa entre alguns dos itens utilizados para avaliar o bem-estar das famílias e o grau de severidade das PEA, tendo resultado em duas dimensões. A primeira opõe as famílias das crianças com diagnóstico de PEA ligeiro, menos afetadas por alterações na situação face ao emprego e ao suporte social, às famílias das crianças com diagnóstico de PEA moderado/severo, que acusaram interrupção no emprego e menos convívio com os amigos. A segunda expõe a necessidade sentida pelas famílias com crianças com diagnóstico de PEA ligeiro em optar por uma condição contratual a tempo parcial, em oposição à interrupção no emprego, apontada pelo grupo com severidade moderada a grave.

Em síntese, os cuidadores de crianças com grau PEA moderado a severo relatam níveis inferiores de bem-estar familiar nas dimensões laboral e social, comparativamente aos cuidadores de crianças com grau de severidade ligeiro. Estes resultados sugerem a necessidade de criação de políticas de apoio social direcionadas estas famílias, de forma promover e garantir o exercício dos direitos dos cuidadores, designadamente o de trabalhador e o de tempos livres, sem comprometer a qualidade do apoio educativo, terapêutico ou de tempos livres a que a criança tem, igualmente, direito. Quanto a limitações deste estudo, entende-se que poderá ser relevante repensar os itens de forma a haver um maior equilíbrio entre cada uma das três áreas consideradas.

Referências

American Psychiatric Association (2013). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 (5ª edição). Artmed Editora.

Athari, P., Ghaedi, L., & Kosnin, M. (2013). Mothers' depression and stress, severity of autism among children and family income. International Journal of Psychological Research, 6(2), 98-106. https://doi.org/10.21500/20112084.691

Benson, P. R. (2006). The Impact of Child Symptom Severity on Depressed Mood Among Parents of Children with ASD: The Mediating Role of Stress Proliferation. Journal of Autism and Developmental Disorders, 36(5), 685-695. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0112-3

Botelho, T., Matos, A., Mota, P., Romão, B., Caldeira, S. N., Rego, I. E., Silva, O. & Sousa, Á. (2020). The functionality profile of children with Autistic Spectrum Disorders (ASD) in the Azores – communication, learning and autonomy. Psychological Applications and Trends, 64-68. http://hdl.handle.net/10400.3/5566

Buescher, A. V., Cidav, Z., Knapp, M., & Mandell, D. S. (2014). Costs of autism spectrum disorders in the United Kingdom and the United States. Journal of the American Medical Association Pediatrics, 168(8), 721-728. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.210

Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., & Oishi, S. (2009). New measures of well-being. In: Diener, E. (eds), Assessing Well-Being. Social Indicators Research Series, vol 39, (pp. 247-266). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12

DeGrace, B. W. (2004) The everyday occupation of families with children with autism. The American Journal of Occupational Therapy 58(5): 543–550. https://doi.org/10.5014/ajot.58.5.543

Divan, G., Vajaratkar, V., Desai, U.M., Strik-Lievers, L., Patel, V. (2012). Challenges, Coping Strategies, and Unmet Needs of Families with a Child with Autism Spectrum Disorder in Goa, India. Autism Resources, 5(3):190-200. https://doi.org/10.1002/aur.1225

Falk, N. H., Norris, K., & Quinn, M. G. (2014). The factors predicting stress, anxiety and depression in the parents of children with autism. Journal of autism and developmental disorders, 44(12), 3185-3203. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2189-4

Gardiner, E., & Iarocci, G. (2015). Family Quality of Life and ASD: The role of child adaptive functioning and behavior problems. Autism Research, 8(2), 199-213. https://doi.org/10.1002/aur.1442

González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2016). Changes with Age in Subjective Well-Being Through the Adolescent Years: Differences by Gender. Journal of Happiness Studies, 18(1), 63–88. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1

Johnston, C., Hessl, D., Blasey, C., Eliez, S., Erba, H., Dyer-Friedman, J, Glaser, B. & Reiss, A. L. (2003). Factors associated with parenting stress in mothers of children with fragile X syndrome. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 24(4), 267-275. https://doi.org/10.1097/00004703-200308000-00008

Karst, J. S., & Hecke, A. V. V. (2012). Parent and Family Impact of Autism Spectrum Disorders: A Review and Proposed Model for Intervention Evaluation. Clinical Child And Family Psychology Review, 15(3), 247-277. https://doi.org/10.1007/s10567-012-0119-6

Kissel, S. D., & Nelson, W. M. (2016). Parents' Perceptions of the Severity of Their Child's Autistic Behaviors and Differences in Parental Stress, Family Functioning, and Social Support. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 31(2), 152–160. https://doi.org/10.1177/1088357614537352

Lyons, A. M., Leon, S. C., Phelps, C. E. R., & Dunleavy, A. M. (2010). The Impact of Child Symptom Severity on Stress Among Parents of Children with ASD: The Moderating Role of Coping Styles. Journal of Child and Family Studies, 19(4), 516-524. https://doi.org/10.1007/s10826-009-9323-5

McStay, R. L., Dissanayake, C., Scheeren, A., Koot, H. M., & Begeer, S. (2014). Parenting stress and autism: The role of age, autism severity, quality of life and problem behaviour of children and adolescents with autism. Autism, 18(5), 502-510. https://doi.org/10.1177/1362361313485163

Minatel, M. M., & Matsukura, T. S. (2014). Famílias de crianças e adolescentes com autismo: cotidiano e realidade de cuidados em diferentes etapas do desenvolvimento. Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo, 25(2), 126-134. https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v25i2p126-134

Nealy, C. E., O'Hare, L., Powers, J. D., & Swick, D. C. (2012). The Impact of Autism Spectrum Disorders on the Family: A Qualitative Study of Mothers' Perspectives. Journal of Family Social Work, 15(3), 187-201. http://dx.doi.org/10.1080/10522158.2012.675624

Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Andrés, M. I., Tárraga-Mínguez, R., & Navarro-Peña, J. M. (2016). Parental stress and ASD: Relationship with autism symptom severity, IQ, and resilience. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 31(4), 300-311. https://doi.org/10.1177/1088357615583471

Pozo, P., Sarriá, E., & Brioso, A. (2014). Family quality of life and psychological well-being in parents of children with autism spectrum disorders: a double ABCX model. Journal of Intellectual Disability Research, 58(5), 442-458. https://doi.org/10.1111/jir.12042

Reichman, N. E., Corman, H., & Noonan, K. (2007). Impact of Child Disability on the Family. Maternal and Child Health Journal, 12(6), 679-683. https://doi.org/10.1007/s10995-007-0307-z

Sanders, J. L., & Morgan, S. B. (1997). Family Stress and Adjustment as Perceived by Parents of Children with Autism or Down Syndrome: Implications for Intervention. Child & Family Behavior Therapy, 19(4), 15–32. https://doi.org/10.1300/j019v19n04_02

Schaaf, R. C., Toth-Cohen, S., Johnson, S. L., Outten, G., & Benevides, T. W. (2011). The everyday routines of families of children with autism: Examining the impact of sensory processing difficulties on the family. Autism, 15(3), 373-389. https://doi.org/10.1177/1362361310386505

Schmidt, C., & Bosa, C. (2003). A investigação do impacto do autismo na família: Revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. Interação em Psicologia, 7(2). https://doi.org/10.5380/psi.v7i2.3229

Schimmack, U. (2008). The structure of subjective well-being. In Eid, M. and Larsen, R.J. (eds), The Science of Subjective Well-being (pp. 97–123). The Guilford Press. https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2019/01/Schimmack-2008.pdf

Schnabel, A., Youssef, G. J., Hallford, D. J., Hartley, E. J., McGillivray, J. A., Stewart, M., Forbes, D., Austin, D.W. (2020). Psychopathology in parents of children with autism

spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis of prevalence. Autism, 24(1), 26–40. https://doi.org/10.1177/1362361319844636

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. American Psychologist Association, 55(1), 5-14. https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.5

Tint, A., & Weiss, J. A. (2015). Family wellbeing of individuals with autism spectrum disorder: A scoping review. Autism, 20(3), 262-275. https://doi.org/10.1177/1362361315580442

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Perceção do conflito interparental e perceção de si enquanto aluno

Perception of interparental conflict and self-perception as a student

Heldemerina Pires (0000-0001-8371-3062)*,** , Rita Martinho**, Cátia Pereira**

*CIEP-Centro de investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, **
Departamento de Psicologia, Universidade de Évora

Autor de contacto: Heldemerina Pires, hsp@uevora.pt; Rita Martinho,ritaipmartinho@gmail.com

Resumo

Os conflitos nem sempre têm consequências negativas. Contudo, o conflito interparental pode ter uma capacidade destrutiva, afetando vários aspetos da vida dos filhos na adolescência, bem como em fases anteriores do desenvolvimento. Assim, o presente estudo tem como objetivo avaliar a perceção do conflito interparental em função da perceção de si enquanto aluno. Participaram no estudo 139 adolescentes de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, alunos do 10º ao 12º ano de escolaridade do Ensino profissional. Para a recolha dos dados foi utilizada a Escala de Perceção da Criança dos Conflitos Interparentais (CPIC). Os resultados obtidos evidenciam a existência de uma relação entre a perceção do conflito interparental e a perceção de si enquanto aluno. Verifica-se que os alunos com médias mais elevadas nas dimensões avaliadas pelo instrumento percecionam-se como sendo "alunos fracos".

Palavras-chave: Família, conflito interparental, adolescente, perceção de aluno.

Abstract

Conflicts do not always have negative consequences. However, interparental conflict can have destructive capabilities, affecting various aspects of children's lives in adolescence, as well as in earlier stages of development. Thus, this study aims to assess the perception of interparental conflict in terms of the perception of oneself as a student. The study included 139 adolescents of both genders, aged between 15 and 18, students from the 10th to 12th grade of vocational education. For data collection, the Interparental Conflicts Child Perception Scale (CPIC) was used. The results obtained show the existence of a relationship between the perception of interparental conflict and the perception of oneself as a student. It appears that students with higher averages in the dimensions assessed by the instrument perceive themselves as "weak students".

Keywords: Family, interparental conflict, adolescent, student's perception.

Os conflitos nem sempre têm consequências negativas, porém, os resultados de estudos sugerem que o conflito interparental tende a afetar, negativamente, o funcionamento familiar e, deteriora o funcionamento dos adolescentes (Forehand, 1991; Thompson, 2020). Neste sentido pode-se inferir que as crianças e os jovens nestas condições vivem em situação de vulnerabilidade e estão sujeitos a desenvolver dificuldades que afetam diversas áreas do seu desenvolvimento.

De acordo com Parsa, et al. (2014), a perceção que os filhos têm acerca do conflito entre os pais pode ser analisada simultaneamente considerando três dimensões: o conflito, a ameaça ao próprio e a interpretação. A este respeito, Grych e Fincham (2000), Atkinson, et al. (2009), referem que a criança ou jovem avalia se o conflito existente se deve a si e qual o grau de ameaça que pode resultar dele, nomeadamente, consequências físicas para si próprio e/ou para os membros da família (e.g. o divórcio dos pais).

Os estudos de Davern e Luk (2005); Ghazarian e Buehler (2010) mostraram que parece existir uma diferença de avaliação do conflito interparental entre pais e os filhos adolescentes, na medida em que os adolescentes parecem perceber o conflito como um evento de alta tensão, isto é, ameaçador e grave, enquanto os pais consideram-no de baixa tensão. O volume de uma discussão pode ser um indicador importante para um adolescente, independentemente do conteúdo, contrariamente aos pais que podem atribuir uma intensidade superior ao conflito devido ao conteúdo do mesmo. Os conflitos que envolvem agressão física ou verbal são considerados os mais prejudiciais para o funcionamento do adolescente (Forehand, et al. 1991; Fosco e Lydon-Staley, 2019).

As investigações realizadas com famílias, de forma a compreender o modo como o conflito era perspetivado pelos diferentes membros, concluíram que os adolescentes percebem o conflito interparental como mais negativo comparativamente à perceção do próprio casal (Larrosa, et al. 2012). Outros estudos de Davern, Staiger e Luk (2005), concluíram que a perceção dos adolescentes sobre o conflito interparental revelou-se um preditor do ajustamento psicológico do adolescente no ambiente familiar. Adicionalmente, Tornincaso (2006) refere que os comportamentos "problemáticos" de um adolescente são um importante indicador de conflitos interparentais. De acordo com Cummings e Davies (2002), se os adolescentes estiverem expostos a um elevado nível de conflito, a sua segurança emocional diminui e, consequentemente, contribui para maiores níveis de reatividade às circunstâncias.

Ainda no mesmo sentido, Mazefsky e Farrel (2005) acrescentam que os comportamentos violentos dos adolescentes podem ser consequência de experiências de violência em casa, baixo nível de apoio familiar e práticas parentais inadequadas. Assim, pode concluir-se que, se uma criança ou adolescente cresce num ambiente familiar onde os conflitos interparentais são uma constante, pode conduzir à instabilidade emocional, ao desenvolvimento de baixa autoestima Kolb e Griffith, (2009), à ansiedade, à sintomas depressivos, à tristeza, à vergonha, ao evitamento, à comportamentos agressivos, à problemas de sono, à conflitos com os pares, à dificuldades no rendimento académico Cummings e Davies, (2010); David e Epkins, (2009); Smith, et al. (2019), à solidão, à baixa competência amorosa Kumar e Mattanha, (2018) e à adição à internet (Wei et al., 2020).

Os estudos, Ghazarian e Buehler, (2010), também mostram que principalmente nos adolescentes parece haver uma associação entre a existência de conflito interparental e a diminuição do aproveitamento escolar, uma vez que o conflito, enquanto stressor, afeta as respostas do adolescente que vão ser baseadas no stress Luthar e Ciccheti, (2000) e a sua atenção e concentração estarão focadas na experiência de conflitos interparentais e nas emoções que tal provoca, em vez de se focar no estudo. Assim, considerando o que anteriormente foi referido a respeito das associações positivas entre variáveis do contexto familiar e outras relacionadas com o contexto escolar, revelou-se pertinente investigar a relação entre o conflito interparental e a perceção de si enquanto aluno em alunos do ensino profissional. O ensino profissional tem sido marcado pelo estigma da classe social (Alves, 2019). É uma modalidade de formação, vista como segunda opção, os cursos são habitualmente frequentados por alunos com idade acima da média, Lemos (2015) e com percurso escolar assinalado pelo insucesso (Pacheco 2014; Santos, 2016). Além do estigma da classe social, os dados da Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) (2020) mostram que os alunos dos cursos profissionais se apresentam com idades acima da média esperada e são oriundos de núcleos familiares com menor grau de escolarização quando comparados com os cursos científico-humanísticos.

Assim, face ao exposto e diante de características de alguma vulnerabilidade nos contextos familiar e académico, o presente estudo tem como objetivo explorar a existência de relação entre a perceção do conflito interparental e a perceção de si mesmo enquanto aluno numa amostra de alunos de cursos profissionais.

Método

Participantes

O estudo foi desenvolvido com uma amostra de conveniência de 139 alunos, de ambos os géneros (40,3% de raparigas) e (59,7% de rapazes) com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos (M=16 anos), (DP=.902), frequentando (10º ano (25,9%); 11º ano (35,3 %) e 12º ano (38,8%)) dos cursos de Restauração, Turismo, Multimédia, Técnico auxiliar de saúde e Técnico de informática de uma escola profissional da região do Alentejo. Destes, 73,4% (n=102) nunca tiveram uma reprovação, 26,6% (n=37) já sofreram reprovações. Na amostra 50,4% (n=70) das mães possuem escolaridade inferior ou igual ao 3ºCEB e 49,6% (n=69), possuem o ensino secundário, licenciatura ou mestrado. Quanto aos pais, 60,4% (n=84), têm escolaridade inferior ou igual ao 3ºCEB e 39,6% (n=55) possuem escolaridade igual ou superior ao ensino secundário. As profissões dos pais, mais frequentes são aquelas que se inserem no grupo cinco da Classificação Portuguesa de Profissões 2010 (CPP2010), Serviços e Vendas (30,2%) seguindo-se o grupo sete Operários Artificies (23%) e o grupo três, Técnicos de Nível intermédio (12,2%). Quanto às profissões das mães, na generalidade verificou-se que as mais frequentes são aquelas que se inserem no grupo 5 Serviços e Vendas (46,8%), seguindo-se o grupo sete Operários Artificies (13,7%), o grupo dois Profissões intelectuais e Científicas (10,8%) e finalmente, as profissões menos frequentes são aquelas incluídas nos restantes grupos profissionais de acordo com a Classificação Nacional de Profissões.

Instrumentos

Os dados para o estudo, foram recolhidos através de um Questionário Sócio-Demográfico e, do Questionário *Children´s Perception of interparental Conflict Scale* (CPIC) de Moura, et al. (2010), para avaliar a perceção do conflito interparental.

O Questionário Sócio-Demográfico teve como objetivo recolher informação para uma melhor caracterização da amostra. Foram consideradas as variáveis: género, idade, ano escolar, retenção escolar, perceção de si como aluno. Foram também recolhidas informações sobre habilitações académicas, profissão e a condição perante o trabalho, apurando por esta via a sua situação socioeconómica.

O questionário Children's *Perception of Interparental Conflict Scale* (CPIC), versão portuguesa de Moura, et al. (2010), baseada na versão desenvolvida por Grych*, Seid e Fincham* (1992), avalia a perceção de crianças e adolescentes relativamente ao conflito interparental. Neste

instrumento, as respostas são dadas através de uma escala de tipo Likert de 6 pontos. Os 48 itens estão distribuídos por 9 subescalas (frequência, intensidade, resolução, conteúdo, perceção da ameaça, eficácia, culpa, triangulação e estabilidade) que se agrupam em 3 dimensões (Propriedades do Conflito, Culpa e Ameaça). A subescala F*requência* reúne itens que avaliam o número de vezes (a frequência) a que sujeito assiste ao conflito entre os pais; A subescala In*tensidade* reúne itens que avaliam a exacerbação do comportamento de conflito; A subescala *Resolução,* a capacidade dos pais resolverem o conflito; A subescala *Conteúdo,* avalia a perceção do sujeito sobre com quem se relacionam os assuntos do conflito interparental (e.g. relacionados consigo ou com outros); A subescala *Perceção de ameaça,* reúne os itens relacionados com o medo sentido pelo sujeito durante os conflitos; A subescala *Eficácia,* reúne os itens que avaliam a capacidade de lidar com o problema, isto é, o sentimento de competência/incompetência pessoal para lidar com esse conflito; A subescala *Culpa* reúne os itens relacionados com a auto culpabilização do sujeito pelo conflito; A subescala *Triangulação* reúne os itens que avaliam a utilização/manipulação do sujeito pelos pais, sendo incentivado a tomar partido de um dos lados. Por último, a subescala *Estabilidade* reúne os itens que avaliam a perceção do tipo de sentimentos (e.g. amor, felicidade) subjacentes a relação dos pais.

Após a reorganização das subescalas pelas dimensões e, uma vez que os seus itens não saturavam de forma consistente nos 3 fatores concebidos, as subescalas Estabilidade e Triangulação, foram eliminadas. O questionário foi validado para a população portuguesa, apresentando igualmente níveis elevados de fiabilidade (Moura, et al. (2010).

Procedimentos

A participação no estudo foi voluntária e apenas realizada após o consentimento informado dos pais e encarregados de educação. Durante e após a recolha dos dados foram salvaguardadas todas as condições éticas e de confidencialidade. Os dados foram tratados através do software de análise estatística –Statistical Package for Social Sciences (SPSS) *(version 21)*. Os valores omissos no Questionário (CPIC)**,** Moura et al., (2010) foram substituídos pelo valor da mediana obtida para o conjunto da amostra.

A avaliação das subescalas e das dimensões do Questionário (CPIC), em função da autoperceção como aluno (fraco, razoável ou bom) foi realizada através do teste de *Kruskal-Wallis*, considerado como alternativa não paramétrica à ANOVA *one-way,* (Maroco, 2007). Para a

análise descritiva das características da amostra, foi efetuada a mediana, a média e o desvio-padrão.

Resultados

Os resultados que em seguida se apresentam correspondem às análises estatísticas dos dados recolhidos, tendo sido estruturados de forma a dar resposta ao objetivo do presente estudo (explorar a existência de relação entre a perceção do conflito interparental e a perceção de si mesmo enquanto aluno).

Os resultados encontrados mostram diferenças estatisticamente significativas nas médias em todas as Subescalas e Dimensões desse mesmo questionário (cf. Tabela 1). Os/as alunos/as que se percecionam como sendo *fracos* apresentam, em todas as subescalas e dimensões, as médias mais elevadas, estatisticamente significativas, que variam entre (M=2,85 e M=3,90) quando comparados com os outros dois grupos auto percecionados como *razoáveis* ou *bons* (cf. Tabela 1). As diferenças estatisticamente significativas verificam-se entre os/as alunos/as que se percecionam como sendo *fracos* e aqueles que se auto percecionam como sendo *razoáveis* ou *bons*. Entre os que se auto percecionam como sendo *razoáveis* ou *bons* não existem diferenças estatisticamente significativas.

Relativamente aos /às alunos/as que se percecionam como sendo *fracos* destacam-se 4 subescalas (Frequência, Intensidade, Perceção de ameaça e Eficácia) cujas médias são iguais ou superiores à (3.50). Destas 4, aqui apresentam-se apenas os resultados das comparações na subescala Perceção de Ameaça, sendo esta a subescala com a média mais elevada das 9 subescalas. Nesta, verifica-se que, as diferenças estatisticamente significativas X^2 (2) = 14.270; p=0.001 encontram-se entre bom e fraco (p=0.000), com os alunos auto percecionados como fracos apresentando as médias mais elevadas (M=3,90) quando comparadas com os auto percecionados como bons que apresentam médias mais baixas (M=2,42). Nesta mesma subescala, também é possível verificar diferenças estatisticamente significativas X^2 (2) = 14.270; p=0.001 entre razoável e fraco (p=0.000), e médias mais elevadas (M=3,6) quando comparadas com os auto percecionados como razoáveis (M=2,49).

Tabela 1

Comparação de médias nas subescalas e dimensões do CPIC em função da perceção enquanto aluno

Subescalas (CPIC)	Perceção enquanto aluno								
	Fraco			Razoável			Bom		
	Média	Mediana	DP	Média	Mediana	DP	Média	Mediana	DP
Frequência	3.6	3.6	0.87	2.7	2.5	0.85	2.4	2.3	0.81
Intensidade	3.50	3.71	1.01	2.49	2.43	0.85	2.29	2.07	0.84
Resolução	3.42	3.42	0.74	2.93	2.67	0.67	2.78	2.75	0.62
Conteúdo	3.21	3.13	0.98	2.07	1.75	1.06	1.86	1.75	0.87
Perceção de ameaça	3.90	4.00	1.19	2.49	2.33	1.08	2.42	2.50	1.02
Eficácia	3.78	3.83	0.92	3.11	3.00	0.64	2.90	2.92	0.71
Culpa	3.37	3.20	0.98	2.67	2.60	0.73	2.50	2.50	0.71
Triangulação	2.85	3.38	1.03	2.03	1.75	1.08	1.90	1.50	0.71
Estabilidade	3.48	3.50	1.21	2.33	2.00	1.23	1.99	1.50	0.95
Dimensões									
Propriedades do Conflito	3.50	3.55	0.83	2.70	2.58	0.72	2.48	2.29	0.67
Culpa	3.30	3.28	0.94	2.40	2.22	0.81	2.22	2.06	0.70
Ameaça	3.84	3.88	1.01	2.80	2.67	0.78	2.66	2.71	0.78

Discussão

Os resultados do presente estudo, anteriormente apresentados, são agora analisados à luz da literatura de modo a conferir-lhes um melhor entendimento. O propósito do estudo foi o de explorar a relação entre a perceção do adolescente relativa ao conflito interparental e a perceção de si mesmo enquanto aluno. O estudo incidiu sobre uma amostra de alunos/as dos cursos profissionais, em razão das características associadas aos alunos e a visão negativa destes cursos, marcados pelo estigma da classe social (Alves, 2019).

Os resultados mostram que existe uma relação entre a perceção do conflito interparental e a perceção de si enquanto aluno, evidenciando diferenças estatisticamente significativas nas médias em todas as Subescalas e Dimensões do questionário (CPIC). Os/as alunos/as que se percecionam como sendo *fracos* apresentam, em todas as subescalas e dimensões, médias mais elevadas, estatisticamente significativas, quando comparados com os outros dois grupos auto percecionados como *razoáveis* ou *bons* (cf. Tabela 1). As diferenças estatisticamente significativas verificam-se entre os/as alunos/as que se percecionam como sendo *fracos* e aqueles

que se auto percecionam como sendo *razoáveis* ou *bons*. Entre os que se auto percecionam como sendo *razoáveis* e os *bons* não existem diferenças estatisticamente significativas.

Este resultado é consistente com a literatura consultada que refere a existência de relação entre o conflito interparental e a existência de dificuldades em crianças e jovens tais como baixa autoestima Kolb e Griffith, (2009), ansiedade, sintomas depressivos, tristeza, vergonha, evitamento, comportamentos agressivos, problemas de sono, conflitos com os pares, dificuldades no rendimento académico (Cummings e Davies, 2010; David e Epkins, 2009). Neste sentido, os resultados sugerem que os alunos mais expostos a situações de conflito interparental são quem mais se perceciona como sendo um aluno/a fraco/a. Contrariamente, pode-se concluir que os adolescentes que estão menos expostos ao conflito interparental, ou que atribuem uma interpretação diferente do conflito, i.e., mais saudável, apresentaram uma melhor perceção de si enquanto alunos.

Segundo El Sheik et al. (2001), o conflito entre os pais revela-se um stressor e compromete o funcionamento diário da vida dos filhos. Fazendo uma comparação entre as etapas do desenvolvimento, Krishnakumar e Buehler (2000) concluíram que os pré-adolescentes e os adolescentes são quem é mais negativamente afetado pelo conflito interparental do que crianças mais pequenas, uma vez que estão mais alerta da ocorrência e da presença do conflito.

Outros estudos identificaram baixa perceção de autoeficácia nos alunos que presenciam com mais regularidade o conflito interparental. Autores como Kolb e Griffith (2009) e Ryann et al. (2005) evidenciaram que a baixa autoestima influencia a perceção de autoeficácia e, por sua vez, esta influencia os processos de expetativas, de autoperceção, de autorregulação e de motivação dos adolescentes enquanto alunos, funcionando como um preditor de confiança no sucesso académico. Deste modo, é possível inferir que, quanto mais expostos os adolescentes estiverem ao conflito interparental, menor será a sua autoestima, a sua perceção de autoeficácia e, por conseguinte, o seu rendimento escolar.

Análises adicionais das subescalas (CPIC) em função da retenção escolar, permitiram verificar que os alunos com retenção, apresentam médias mais elevadas em determinadas subescalas e dimensões do instrumento (CPIC) (e.g. Intensidade, Resolução, Conteúdo, Culpa e Estabilidade) quando comparados com alunos sem alguma reprovação. Estes resultados vêm de alguma forma reforçar a existência de ligação entre o conflito interparental e variáveis do contexto escolar.

É importante salientar que os conflitos estão presentes na dinâmica dos casais, mas se houver uma família coesa, existem fatores de proteção que permitem aos adolescentes a resiliência necessária para gerirem o conflito e amortizarem as consequências negativas deste.

Referências

Alves, J. (2019). As metamorfoses do ensino profissional – dinâmicas para a sua afirmação social, escolar e empresarial. Estado da Educação, 2019. Conselho Nacional da Educação, Edição 2020.

Atkinson, E. R., Dadds, M. R., Chipuer, H., & Dawe, S. (2009). Threat is a multidimensional construct: Exploring the role of children's threat appraisals in the relationship between interparental conflict and child adjustment. Journal of Abnormal Child Psychology, 37, 281-297.

Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers:Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development, 20(2)*, 412–430. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00585.x.

Cummings, E. & Davies, P. (2002). Effects of marital conflict on children: recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 43*, 31-63.

Cummings, E. M. & Davies, P. T. (2010). Marital conflict and children: An emotional security perspective. New York, NY and London, UK: The Guilford Press.

Cummings, E. & Schatz, J. (2012). Family Conflict, Emotional Security, and Child Development: Translating Research Findings into a Prevention Program for Community Families. *Clinical Child and Family Psychology Review, 15(1),* 14-27.

Davern, M., Staiger, P. & Luk, E. (2005). Adolescent and Parental of Interparental Conflict. *E-Journal of Applied Psychology: Social Section, 1(2)*, 20-25. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13(4),* 2005-2015. DOI: 10.12738/estp.2013.4.1950

Davis, K. A., & Epkins, C. C. (2009). Do private religious practices moderate the relation between family conflict and preadolescents' depression and anxiety symptoms? *The Journal of Early Adolescence, 29(5)*, 693-717. doi: 10.1177/0272431608325503

Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência, & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação. (DGEEC). (2020). Lisboa

El-Sheikh, M., Harger, J., & Whitson, S. M. (2001). Exposure to interparental conflict and children's adjustment and physical health: the moderating role of vagal tone. *Child Development, 72 (6)*, 1617–1636. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00369.

Forehand R, Wierson M, Thomas AM, Armistead L, Kempton T, Neighbors B. (1991). The role of family stressors and parent relationships on adolescent functioning. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry. 30(2):316-22. doi: 10.1097/00004583-199103000-00023. PMID: 2016238.

Fosco, G. & Lydon-Staley, D. (2019). A within-family examination of interparental conflict, cognitive appraisals, and adolescent mood and well-being. *Child Development, 90(4),* 421- 436. DOI: 10.1111/cdev.12997

Ghazarian, S., & Buehler, C. (2010). Interparental conflict and academic achievement: An examination of mediating and moderating factors. Journal of Youth and Adolescence, 39(1), 23-32. doi:10.1007/s10964-008-9360-1

Grych, J., Seid, M. & Fincham, F. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The Children's Perception of Interparental Conflict Scale. Child Development, 63(3)558-572.

Grych, J., & Fincham, F. (2000). Interparental Conflict and Child Adjustment: Testing the Mediational Role of Appraisals in the Cognitive-Contextual Framework. Child Development, 71 (6), 1648–1661.

Kolb, S. M., & Griffith, A. S. (2009). I'll repeat myself, again? Empowering students through assertive communication strategies. *Teaching Exceptional Children, 41(3),* 32-39.

Krishnakumar, A., & Buehler, C. (2000). Interparental conflict and parenting behaviors: A meta-analytic review. *Family Relations, 49(1),* 25–44. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00025.x.

Kumar, S. A., & Mattanah, J. F. (2018). Interparental conflict, parental intrusiveness, and interpersonal functioning in emerging adulthood. *Personal Relationships, 25(1),* 120-133. DOI: 10.1111/pere.12231

Larrosa, S. L., Souto, V. S., & de Alda, P. M. R. (2012). Los adolescentes y el conflicto interparental destructivo: impacto en la percepción del sistema familiar y diferencias según el tipo de familia, la edad y el sexo de los adolescentes *Universitas Psychologica, 11*(4), 1255–1265.

Lemos, J. (2015). *Razões da escolha do Ensino Secundário Profissional pelos jovens: análise comparativa entre as escolas profissionais e as escolas secundárias* (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543–562. doi:10.1111/1467-8624.00164

Maroco, J. (2007): Análise Estatística com utilização do SPSS. 3ª Ed., Edições Sílabo.

Mazefsky, C. A., & Farrel, A. D. (2005). The role of witnessing violence, peer provocation, family support, and parenting practices in the aggressive behavior of rural adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 14(1),* 71-85.

Moura, O., Santos, R. A. Rocha, M. & Matos, P. M. (2010). Children's Perception of Interparental Conflict Scale (CPIC): Factor structure and invariance across adolescents and emerging adults. International Journal of Testing, 10(4), 364-382.DOI: 10.1080/15305058.2010.487964

Pacheco, T. (2014). *A opção dos jovens pelo ensino profissional: contextos e decisões. Um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Parsa, P., Panah, M., Parsa, N. & Ghaleiha, A. (2014). The relationship between interparental conflict and academic adjustment in first year students' Hamadan, Iran. *Procedia – Social and Behavioral Sciences 152(2014),* 720-724.

Ryan, A., Patrick, H., & Shim, S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacheras having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. Journal of Educational Psychology,97(2), 275–285.https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.275.

Santos, M., & Moreira, D. (2016). O ensino profissional: motivações e expectativas dos alunos numa escola profissional. *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação*, p.1-10.

Smith, O., Nelson, J. & Adelson, M. (2019). Interparental and parent-child conflict predicting adolescent. *Journal of Child and Family Studies, 28,* 1965-1976. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01424-6.

Thompson, R., Seiter, N., Broderick, P. & Coatsworth, J. (2020). Mindfulness Interventions to

Reduce Impacto f Interparental Conflict on Adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 29,* 392-402. DOI: 10.1007/s10826-019-01599-y

Tornincaso, G. (2006). The relationships between selected familial factors and adolescent problem behaviors (Dissertação de Doutoramento). Disponível em ProOuest Dissertations and Theses database.

Wei, C., Chen, P., Xin, M., Liu, H., Yu, C., & Zou, Q. (2020). Interparental conflict, parente adolescent attachment, and adolescent Internet addiction: The moderating role of adolescent self-control. *Social Behavior and Personality: An international journal, 48(9),* 1-12.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Educação integral e o sucesso escolar na perspectiva dos intervenientes do Programa Mais Educação

Integral education and school success from the perspective of the intervenersof the most educated program

Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro (https://orcid.org/0000-0002-4461-6814)*,**, Alfredo Bravo Marques Pinheiro (http://orcid.org/0000-0001-8993-5424)*,**, António Gomes Ferreira (http://orcid.org/0000-0002-3281-6819)*

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, ** Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim e da Faculdade de Ciências Contábeis de Cachoeiro de Itapemirim

Autor de contacto: deuceny@fdci.edu.br,

Resumo

A tão proclamada busca pelo rendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino tem suscitado políticas públicas de educação que pretendem obter resultados rápidos, normalmente sujeitos a tratamentos meramente quantitativos, com investimentos e mobilização de recursos quase sempre escassos, sob a orientação da eficiência e de lógicas de funcionamento assente parcerias ou recrutamento de profissionais provisórios. É, assim, natural que o Programa Mais Educação também tenha sido apreciado nesta perspectiva. A experiência escolar tem evidenciado que a participação da família é de fundamental importância para a melhoria do desempenho escolar e para o desenvolvimento social das crianças, especialmente porque a interação mais amiúde entre os professores e os pais contribui para a formação de um indivíduo autônomo. Neste contexto, a presente comunicação tem como objetivo discutir as principais mudanças registradas em relação ao sucesso do aluno com o desenvolvimento do Programa Mais Educação. Os dados apresentados resultam de um estudo bibliográfico e documental, com base em periódicos e relatórios oficiais publicados e, no estudo das percepções de diferentes atores envolvidos com o Programa em seis escolas no município de Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil, pioneiras na sua execução. Os resultados evidenciam a necessidade de se repensar o processo de aprendizagem dos estudantes pertencentes e não pertencentes ao Programa, por meio de uma concepção renovada do processo educativo, que potencie as aprendizagens e vivências diárias, que valorize a pluralidade de saberes, contribuindo assim para a melhoria das aprendizagens formais, como para a promoção do desenvolvimento humano e integral desses estudantes.

Palavras-chave: Programa mais educação, sucesso escolar, desenvolvimento integral.

Abstract

The much-proclaimed search for academic performance and the improvement of the quality of teaching has given rise to public education policies that aim to obtain quick results, normally subject to merely quantitative treatments, with investments and mobilization of almost always scarce resources, under the guidance of efficiency and operating logics based on partnerships or recruitment of temporary professionals. It is, therefore, natural that the More Education Program was also appreciated from this perspective. The school experience has shown that family participation is of fundamental importance for improving school performance and for the social development of children, especially because the interaction between teachers and parents more often contributes to the formation of an autonomous individual. In this context, this communication aims to discuss the main changes registered in relation to the student's success with the development of the More education Program. The data presented are the result of a bibliographic and documentary study, based on published journals and official reports, and the study of the perceptions of different actors involved with the Program in six schools in the municipality of Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brazil, pioneers in its implementation. The results show the need to rethink the learning process of students belonging and not belonging to the Program, through a renewed conception of the educational process, which enhances learning and daily experiences, which values the plurality of knowledge, thus contributing to the improvement of formal learning, as well as for the promotion of human and integral development of these students.

Keywords: More education program, academic success, integral development.

Apesar do crescente êxito alcançado nas políticas sociais desenvolvidas, voltadas para a erradicação da pobreza, a qualidade do ensino ofertado no Brasil ainda causa preocupação, diante dos resultados de baixo rendimento escolar apresentados, nomeadamente em Matemática, Leitura e Ciências (OCDE, 2015). A natureza política do fracasso escolar ainda está associada aos problemas sociais de desigualdade, injustiça e exclusão social que, segundo Perrenoud (1978), desempenha um papel crucial no decurso da carreira escolar, acentuando ainda mais as desigualdades de sucesso.

Ao ser criado, no ano de 2007, o Programa Mais Educação surge com o propósito de contribuir na melhoria dos índices de aprendizagem das escolas públicas brasileiras, trazendo à tona o debate sobre Educação Integral e à necessidade de se promover uma educação mais democrática, participativa e equitativa e, consequentemente, a preocupação por mecanismos de mensuração de resultados, no que se refere ao sucesso escolar.

No entanto, ao estabelecer os indicadores de competência dos sistemas educacionais, as avaliações medem uma parte da aprendizagem do aluno, não levando em consideração a realidade diversificada do ensino. A mensuração do nível de domínio daquilo que se julga ter sido ensinado em todas as escolas, a partir do currículo formal, tem limitado a trajetória escolar a fragmentos do currículo, quando deveria considerar as aquisições cognitivas do cotidiano escolar (Perrenoud, 2003). Devemos considerar que o sucesso de uma escola não pode ser simplesmente associado à soma dos êxitos individuais dos alunos, particularmente porque envolve a realidade diversificada do ensino e um conjunto dos fatores que determina esse sucesso, sob o risco de perpetuar o caráter excludente do sistema de ensino e legitimar a cultura política e pedagógica da seletividade, da reprovação e da retenção (Arroyo, 2000).

Dentro dessa perspectiva, interessou-nos verificar as principais mudanças registradas em relação ao sucesso do aluno com o desenvolvimento do Programa Mais Educação, em especial pelo olhar dos intervenientes na implantação do Programa no município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil. Responsáveis pelo planejamento e execução das atividades, a percepção desses atores nos permite compreender a organização escolar em questão (Bernardo, 2020). Os resultados apresentados derivam de um estudo de caso em seis escolas pioneiras na implantação do Programa Mais Educação no município de Cachoeiro de Itapemirim, onde foram ouvidos, por meio de entrevistas semiestruturadas os Gestores Públicos (G.P), representados pela Coordenadora Municipal do Programa, a Subsecretária Municipal de Educação e o Prefeito

Municipal; os Gestores Escolares (G.E), os Coordenadores do Programa (C.E), os Pedagogos (P) e os Monitores (M) em cada uma das escolas selecionadas.

Ao discorrer sobre sucesso escolar e os impactos dos programas de avaliação, devemos considerar que os indicadores de competência dos sistemas educacionais medem uma parte da aprendizagem do aluno, não levando em consideração a realidade diversificada do ensino. A mensuração do nível de domínio daquilo que se julga ter sido ensinado em todas as escolas, a partir do currículo formal, tem limitado a trajetória escolar a fragmentos do currículo, quando deveria considerar as aquisições cognitivas do cotidiano escolar (Perrenoud, 2003). Nesse sentido, mais que uma concepção classificatória de avaliação, importa verificar se houve aquisição de conhecimento e apropriação de saberes pelo estudante.

O sucesso escolar limitado apenas às notas não mensuram o progresso dos estudantes na escola. Há que se considerar o desenvolvimento das competências socioemocionais diagnosticadas. Elas abrem caminho para um aprendizado mais completo, trazendo contributos para a promoção do bem-estar ao longo de toda a vida, preparando as pessoas para o exercício pleno da cidadania e para enfrentar os desafios decorrentes da sociedade da informação, da globalização e, não menos, da desigualdade social que vivenciamos.

Nessa premissa, interessou-nos registrar a percepção dos intervenientes do Programa Mais Educação sobre o sucesso escolar alcançado pelos alunos em cada uma das escolas pesquisadas. Diagnosticamos que o rendimento escolar, nas repostas obtidas, esteve associado aos dados mensuráveis alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as alterações registradas na mudança de comportamento e atitudes dos alunos, que deram o tom do sucesso da dinâmica em análise, por não serem mensuráveis, apesar de percebidos, não foram sistematizados. Assim, apresentamos no quadro 1, a percepção dos intervenientes do Programa sobre estes resultados

Quadro 1

Mudanças Registradas no Sucesso Escolar

Intervinientes	Resultados	
	Mensuráveis	**Não mensuráveis**
Gestor Público	Tivemos a gratificação de observar a melhoria do rendimento escolar (G.P.3).	Não mencionou
Gestor Escolar	Infelizmente nós não conseguimos ver uma mudança significativa na questão do aprendizado e cobramos muito os monitores de letramento e matemática para trabalharem mais esses assuntos com os alunos (G.E.2). Estamos caminhando para uma melhora de rendimento desses alunos que têm muita dificuldade em aprender (G.E.3). Em alguns alunos conseguimos perceber um avanço muito bom, mas tudo isso depende muito do trabalho da coordenadora junto com a pedagoga em acompanhar mais próximo o monitor (G.E.5).	A grande contribuição é o olhar diferenciado que se volta para esses meninos, percebendo suas habilidades e melhorando a sua autoestima. (G.E.3). Os alunos desenvolvem muito o intelecto quando começam a participar das atividades culturais [...] esses alunos vão adquirindo mais conhecimento e desenvolvendo o seu lado cultural (G.E.4). Percebi muito a família dizer que o menino teve mudança dentro de casa e que melhorou o relacionamento com os colegas, sendo monitores um com o outro e referência na escola (G.E.5). Os alunos mudaram com relação ao comportamento e atitudes em todos os sentidos (G.E.1).
Coordenador do Programa na Escola	Todo trimestre enviamos um relatório com as notas para a Secretaria [...] não tenho estatística, mas parece que os alunos do programa Mais Educação a aprovação foi muito maior (C.E.1). O rendimento escolar melhora, embora alguns alcançam sucesso escolar e outros não (C.E.2). A gente tenta acompanhar em relação às notas. Realizamos as tabelas e mandamos para a SEME, que faz esse controle (C.E.3). Percebemos que alguns alunos melhoraram nas notas (C.E.4). Para grande maioria sim [...] depende muito de cada criança [...] (C.E.5).	Houve uma mudança de postura das crianças como um todo, tanto no regular, quanto no Programa, como também na vida do aluno [...] (C. E. 3) Os alunos começaram a respeitar um pouco mais o espaço deles por ficarem mais tempo na escola[...](C.E.3). Os alunos mudam progressivamente, o comportamento, o emocional deles é explorado pelo Programa e, consequentemente o rendimento escolar melhora (C.E.2).

Pedagogos	Houve uma melhora, pois estou sempre acompanhando realizando conselhos de classes, acompanhando os planejamentos dos professores, sempre perguntando aos professores como estão os rendimentos (P.E.1). Teve uma melhora no rendimento desses alunos, porque participam das oficinas, cumprem com as atividades extraclasses e chegam à sala de aula com essas atividades realizadas (P.E.3).	Percebi que as modalidades ofertadas proporcionaram uma abertura muito grande para as crianças se desenvolverem no teatro, na música, nas habilidades do artesanato. Realizamos um trabalho de visitação e a maturidade dessas crianças é bem diferente.. Os saberes dos macrocampos servem para a vida pessoal da criança (P.E.1). Os pais da maioria das crianças se envolvem e participam mais (P. E.3). Muda o comportamento e a socialização dos alunos (P.E.6).
Monitores	O sucesso depende muito de cada criança (M.1). Os melhores alunos que temos estão no Programa Mais Educação e como temos muitos alunos, os professores do regular não conseguem enxergar os alunos que tem outras habilidades (M.1.3).	Uma grande contribuição é o respeito (M.6).

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa

Para além do caráter de mensuração objetiva dos dados coletados, o processo avaliativo possibilita determinar a pertinência e o alcance dos objetivos, a eficiência, efetividade, impacto e sustentabilidade no desenvolvimento de determinado programa (Trevisan, 2008). No entanto, pelas declarações dos entrevistados, não resulta claro que tenha existido uma grande preocupação em monitorar os resultados da aprendizagem. Pelo menos, não parece ter existido uma grande atenção nesse acompanhamento por parte da estrutura de governo do município. Os indícios de envio da informação parecem apenas apontar para um ato burocrático. Apesar de um coordenador afirmar que “Todo trimestre [envia] um relatório com as notas para a Secretaria” (C.E.1), não identificamos no discurso dos entrevistados um acompanhamento sistematizado, decorrente deste relatório na escola, sendo essa responsabilidade atribuída à "SEME […], que faz esse controle" (C.E.3). Apesar de um gestor público afirmar que houve "melhoria do rendimento escolar" (G.P.3) e um monitor também considerar que "os alunos melhoraram muito mesmo o desempenho" (M.2) os demais atores demonstram uma incerteza em relação a esse aspecto, afirmando que não conseguem "ver uma mudança significativa na questão do aprendizado" (G.E.2). Assim, esse documento parece apenas representar o cumprimento de um protocolo a ser seguido, quando poderia constituir referência para ações significativas a serem desenvolvidas dentro da escola, buscando compreender porque alguns estudantes obtêm êxito e outros fracassam.

As bases conceituais do Programa Mais Educação preveem a ampliação de tempos e espaços para oferta de diferentes oportunidades educativas, desenvolvidas por meio da escolha dos macrocampos pelas escolas. Ofertadas no contraturno escolar, estas atividades devem considerar o contexto social do estudante, explorando suas vivências e mapeando as possibilidades educativas presentes no espaço escolar e no território (Leclerc e Moll, 2012).

Identificamos, no discurso dos entrevistados, que as transformações socioculturais, decorrentes das oficinas realizadas nesses macrocampos, despertaram talentos, aprimoraram as habilidades artísticas dos alunos e trouxeram contribuições significativas nas relações sociais e interpessoais. Em cada uma das escolas, os atores entrevistados revelaram que perceberam o desenvolvimento social dos alunos, que houve melhoria na socialização, no relacionamento professor-aluno e que houve registro de mudanças na vida desses estudantes. As teorias psicognitivas explicam este desenvolvimento do conhecimento por interação entre sujeito-objeto, associados à apropriação do mundo por cada indivíduo, resultante das suas experiências (Piaget, 1970) e as teorias sociocognitivas que valorizam o papel mediador das interações sociais, para o desenvolvimento das capacidades de cada pessoa Vigostsky (1979). Nesse sentido, as habilidades despertadas desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento da cidadania, particularmente porque registraram mudanças de atitudes e comportamentos visíveis em seu cotidiano.

As experiências de participação no território permitem uma maior interação entre os indivíduos, cuja educação social e política podem contribuir para a auto-organização da sociedade, notadamente, dos setores excluídos (Freire, 2006). Neste contexto, foi possível perceber no discurso dos intervenientes que “A grande contribuição é o olhar que se volta para esses meninos, percebendo suas habilidades e melhorando a sua autoestima” (G.E.3), e que o envolvimento da família nessas ações foi significativo, pois "Os pais da maioria das crianças se envolvem e participam"(P.E.1), principalmente nos campeonatos promovidos pelas escolas. Assim, de algum modo, as alterações do comportamento dos alunos já nos dão o tom do sucesso da dinâmica em análise

Embora este novo olhar para a educação ainda seja muito restrito e ainda encontre pouco empenho entre os aparelhos de poder, estamos já diante do reconhecimento de que os projetos culturais possibilitam a construção de políticas e planos educacionais, colaboram para a construção da cidadania, para a criação de atores individuais e coletivos e para uma cultura cívica mais aberta, plural e ajustada aos diversos interesses das pessoas. Por outro lado, isto reforça a

ideia de que os processos de formação e de educação não se dão somente por meio do sistema escolar, mas também em contextos educativos não formais, o que leva a despertar sobre a importância da intenção pedagógica da cidade e de uma cultura cívica em relação aos modos de vida de seus cidadãos (Alderoqui, 2006; Cardona, 2006).

Buscando compreender melhor esta realidade apresentada pelos entrevistados, fizemos um levantamento das notas alcançadas por essas escolas, no IDEB, no período de 2007 a 2015, (Quadro 2 e 3), considerando que o Programa Mais Educação foi implantado no Município de Cachoeiro de Itapemirim no ano de 2009 e começou efetivamente no ano de 2010.[1]

Quadro 2

IDEB das escolas após a implementação do Programa Mais Educação Anos Iniciais

Unidades de Ensino e a Média Municipal	Anos iniciais									
	IDEB Observado					Metas projetadas				
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
	4,7	4,5	4,4	4,2	5.3	5,1	4,5	4,9	4,2	5,4
1	.1	,9	-		-	.8	4 .1	-	-	-
2	.9	**.3**	**.0**	4 **.2**	**.8**	4 .2	3 .5	**.9**	3 **.2**	4 **.5**
3	.9	.0	.7	5 .4	.3	4 .9	3 .3	.7	4 ,0	5 .2
4	.8	**.2**	**.7**	4 .6	**.3**	4 .8	2 **.2**	**.6**	3 .9	3 **.2**	4 **.4**
5	.0	**.4**	.7	4 .9	.0	5 .0	4 .3	.8	4 .0	5 .3	5
6	.0	.4	**.0**	5 **.1**	**.9**	4 .1	3 .5	.9	3 **.1**	4 **.4**	4

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP

[1] No ano de 2015 o Programa Mais Educação foi interrompido. Em 2016, por meio da Portaria MEC 1.144 e regida pela Resolução FNDE N.17/2017 foi criado o Programa Novo Mais Educação em 2016.

Quadro 3

IDEB das escolas após a implementação do Programa Mais Educação Anos Finais

Unidades de Ensino e a Média Municipal	Anos Finais									
	IDEB Observado					Metas projetadas				
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
	4,0	**3,7**	**4,5**	**3,7**	**4,3**	**4,1**	**4,3**	**4,6**	**5,0**	**5,3**
1	3.5	4.0	4.7	3.6	3,8	4.5	4.6	4.9	5.3	5,6
2	3.8	3.3	4.2	3.2	3,5	3.3	3.5	3.8	4.2	4,5
3	3.8	3.3	4.2	-	3,9	-	3.9	4.1	4.5	4,8
4	3.5	3.3	**4.2**	3.9	3,4	-	3.6	3.8	4.1	4,4
5	3.8	3.5	4.6	2.9	3,8	4.3	4.4	4.7	5.1	5,5
6	-	2.6	**4.4**	**3.9**	**3,7**	-	-	**3.0**	**3.4**	**3,7**

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP

Ao compararmos os resultados do IDEB alcançados pelas escolas no período de 2009-2015 podemos identificar no Quadro 2 uma evolução nos índices apresentados pelos anos iniciais da educação básica nas seis escolas investigadas, sendo que, apenas as escolas 2, 4 e 6, ultrapassaram a meta estabelecida para elas para o ano de 2015. Nos anos finais da educação básica (quadro 3), esta situação se agrava, principalmente porque a maioria dessas escolas apresenta resultados inferiores àqueles apresentados em 2009, antes do início do Programa. No entanto, mesmo que a meta seja alcançar melhores quocientes, a aquisição de conhecimento vai além dos resultados acadêmicos, nomeadamente aqueles medidos pelos exames de desempenho dos aspetos cognitivos relacionados com os conteúdos escolares.

Com relação às escolas que alcançaram as metas projetadas, podemos perceber que a Escola 2, nos anos iniciais da educação básica, apresentou um crescimento evolutivo no rendimento escolar, ultrapassando a meta prevista nos anos de 2011 e 2015, mas não alcançando, contudo, resultados satisfatórios nos anos finais dessa modalidade de ensino, cujo média alcançada no ano de 2015 apresenta-se inferior ao ano de 2007, revelando uma involução, neste caso. No entanto, nesta escola, os intervenientes do Programa relatam que perceberam mudança no comportamento e no rendimento escolar dos estudantes. Considerando que as relações interpessoais favorecem a aprendizagem e contribuem para a convivência em sociedade (Freire, 1997), as mudanças registradas no comportamento dos alunos são significativas, notadamente porque elas possibilitam um processo interativo de ensino e aprendizagem.

A Escola 4, apesar do resultado oscilante apresentado no período de 2009-2015 (Quadro2), alcançou a meta prevista no ano de 2009, ultrapassando a média nos anos de 2011 e 2015, nos anos iniciais da educação básica, embora demonstre dificuldade para alcançar a meta prevista para os anos finais e, somente em 2011, tenha alcançado resultado satisfatório. Nesta escola, segundo o Gestor Escolar (G.E.4), o tempo de permanência dos alunos colaborou a relação professor-aluno. Nos países com melhores desempenhos no PISA, os estudantes têm mais tempo de aulas regulares e passam menos tempo em aulas de reforço. Os estudos revelaram (OCDE, 2011) que isso se deve à qualidade das aulas e não a quantidade de horas de estudo. Para isso, é essencial explorar sobremaneira a qualidade dos tempos de aprendizagem, fazendo com que ela seja significativa, permitindo aos estudantes utilizarem de forma eficiente seu tempo de estudo e, consequentemente, aprimorarem seu desempenho.

A Escola 6 difere-se das demais escolas investigadas. Ela iniciou o Programa Mais Educação no ano de 2011 e foi apresentando uma evolução nos índices do IDEB nos anos iniciais e finais da educação básica, ultrapassando as metas previstas nas duas etapas desta modalidade de ensino, nos anos de 2011, 2013 e 2015. Os entrevistados atribuem este resultado ao tempo de permanência na escola que fortaleceu as relações interpessoais, por meio da socialização e do respeito adquirido por esses alunos, resultando também na melhoria da autoestima.

O sucesso escolar colabora para redução das desigualdades da educação, tornando mais equitativos os resultados da aprendizagem e contribui para melhorar o desempenho geral do país em leitura (OCDE, 2011). No entanto, é preciso que os estudantes desenvolvam capacidades que possibilitem fazer uso da informação adquirida, que percebam as oportunidades de ascensão, por meio de uma formação que interaja com a realidade, com o contexto social, numa dialética da aprendizagem (Zucchetti e Ferreira, 2019). Neste sentido, fica evidente a necessidade de se compreender que o sucesso do aluno depende do envolvimento e de uma responsabilidade compartilhada entre pais, professores, alunos e toda comunidade escolar. Portanto, para que se alcance sucesso no rendimento escolar, nenhuma das partes pode ficar alheia à tarefa ou ter objetivos diferentes.

A experiência escolar tem evidenciado que a participação da família tem forte influência para a melhoria do desempenho escolar e para o desenvolvimento social das crianças, especialmente porque a interação mais amiúde entre os professores e os pais contribui para a formação de um indivíduo autônomo (Piaget, 2007). Além disso, o compartilhamento de saberes,

vivências e experiências integra os conhecimentos formais da escola com a cultura local e sustenta o diálogo e a parceria dela com a comunidade, motivando a participação, a mobilização de recursos e de equipamentos na construção de um território mais humano e sustentável a ser usufruído por todos.

Conclusão

Algumas considerações aqui elencadas sobre estes resultados, pautadas nas análises das entrevistas e dos documentos consultados sobre o desenvolvimento do Programa Mais Educação nas escolas selecionadas, provocam alguns questionamentos sobre essas práticas avaliativas. Podemos perceber que o grande avanço, presente nas falas dos entrevistados, é o crescimento pessoal desses estudantes, superando a lógica clássica que rege o sistema de ensino de política de avaliação por resultados, o que nos remete a uma reflexão sobre as avaliações quantitativas das políticas públicas em busca de resultados imediatos, que, por vezes, provocam a descontinuidade dos programas iniciados, limitando o seu avanço e as suas consequências.

Independentemente das críticas que possam fazer-se às atividades complementares desenvolvidas no Programa Mais Educação, os dados que temos dão indícios que elas contribuíram para que os estudantes adquirissem habilidades, valores, comportamentos que melhoraram o seu desempenho social, reconhecendo-se que despertaram neles sentimentos e atitudes necessárias à construção de uma vivência coletiva e comunitária. Estes resultados possibilitam, ainda, uma reflexão sobre a necessidade de se repensar o processo de aprendizagem, por meio de uma concepção renovada do projeto pedagógico, que potencie as aprendizagens e vivências diárias, que valorize a pluralidade de saberes, contribuindo, assim, não só para a melhoria das aprendizagens formais, como para a promoção do desenvolvimento humano e integral desses estudantes.

Portanto, há que entender que a aprendizagem não se resume a um resultado da mera memorização de conteúdos sem sentido e que ela traduz uma compreensão do que é fundamental para a vida futura da totalidade da população. O acompanhamento efetivo dos resultados da aprendizagem nos aponta diretrizes para avançar em mudanças que colaborem para o sucesso da aprendizagem cognitiva. Para isto, é importante desenvolver um conjunto de competências necessárias para se trabalhar tanto no âmbito de políticas públicas educacionais, quanto no uso de atividades pedagógicas que favoreçam um trabalho estruturado e explícito destas políticas durante o processo de aprendizagem em sala de aula, de forma que as práticas avaliativas visem

apreciar tanto o crescimento pessoal quanto a integração e a consciência social (UNESCO, 2016).

Embora o Programa Mais Educação não tenha alcançado o sucesso escolar desejado, o maior contributo registrado foi a transformação provocada no comportamento dos estudantes, cujas atitudes, valores e sentimentos foram visíveis na vivência individual e coletiva e que devem, portanto, ser resgatados e potenciados.

Referências

Alderoqui, S. (2006). Enseñar a pensar la ciudad. In Alderoqui, S. e Penchansky (comp.)(pp. 33-66).*Ciudad y ciudadanos: Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.

Arroyo, M. (2000). Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto,* Brasília,17, 33-40, jan.

Cardona, R. M. (2006). Ciudad, educación y escuela relaciones y accionesenlaciudad educadora.http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/foro_educ/MONCADA-CIUDAD-EDUCACION-ESCUELA.pdf

Freire, P. (1996*). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* (13. ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014). IDEB: Resultados e Metas. Disponível em http://ideb.inep.gov.br/resultado/

Leclerc, G. F. E. & Moll (2012).Programa Mais Educação: avanços edesafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral - *Educar em Revista, Curitiba,* Brasil, 45, 91-110, jul./set. Editora UFPR. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300007&script=sci_arttext

OEDC (2013). *PISA in Focus is a series ofconcisemonthlyeducationpolicy-oriented notes designedto describe a PISA topic*. Disponível em: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus.htm

OCDE (2011). *HigherEducation in Regional and City Developmen**t***: Stateof Paraná, Brazil. Paris.

Perrenoud, P. (1978). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. *Análise Psicológica*. II, 1:133-165. Disponível em: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1930/1/1978_1_133.pdf.

Perrenoud, P.(2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (119) 9-27.

UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global: Tópicos e objetivos de aprendizage*m. Brasília: UNESCO.

Zucchetti, D. T. Ferreira, A. G.(2019) Da escola de tempo integral à educação integral: ascircunstâncias e o ideal do desenvolvimento humano. In: Severo, L. R. de L. Possebon, E. G.(orgs.). *Fundamentos e temas e pedagogia social e educação não escolar.* João Pessoa: Editora da UFPb.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Perceção da parentalidade e desenvolvimento emocional das crianças

Perception of parenting and children's emotional development

Ângela Sá Azevedo (https://orcid.org/0000-0003-1108-4011)*, Patrícia Silva (https://orcid.org/0000-0003-1884-8811)*

* Universidade Católica Portuguesa

Este estudo foi financiado no âmbito do projeto de investigação UIDB/00683/2020 (Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos), financiado pela Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia.

Autor de contacto: amazevedo@ucp.pt

Resumo

Com o objetivo geral de analisar a influência da perceção da parentalidade no desenvolvimento emocional das crianças, foi estudada uma amostra de 86 sujeitos, dos quais 36 são do sexo masculino (41.9%) e 50 do sexo feminino (58.1%), com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos (M= 10.19, DP= 1.315). Para tal, aplicou-se o Questionário Sociodemográfico elaborado para o efeito, o *Egna Minnen Bertraffande Uppfostran – Children* para avaliar a perceção que as crianças têm dos estilos parentais e a escala *Piers-Harris Children's Self Concept Scale* para avaliar o autoconceito. Os dados obtidos demonstram resultados estatisticamente significativos entre a parentalidade e o desenvolvimento emocional das crianças. Para além disso, existem diferenças em função do sexo e idade das crianças, do número de irmãos, idade e escolaridade dos pais. Os resultados estiveram, no geral, de acordo com o expectável e foram discutidos com base na literatura, tendo em consideração a realização de estudos futuros. Os mesmos alertam para a importância do desenvolvimento de programas que promovam estilos parentais educativos positivos.

Palavras-chave: parentalidade, desenvolvimento emocional, autoconceito

Abstract

With the general objective of analyzing the influence of the perception of parenting on the emotional development of children, a sample of 86 subjects was studied, of which 36 are male (41.9%) and 50 female (58.1%), with ages. between 8 and 12 years (M = 10.19, SD = 1,315). For this purpose, the Sociodemographic Questionnaire elaborated for this purpose, *Egna Minnen Bertraffande Uppfostran - Children* was applied to evaluate the perception that children have parenting styles and the *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* to assess self-concept. The data obtained demonstrate statistically significant results between parenting and children's emotional development. In addition, there are differences depending on gender and age of children, number of siblings, age and parental education. The results were generally as expected and were discussed based on the literature, taking into consideration future studies. They warn of the importance of developing programs that promote positive parenting styles.

Keywords: parenting, emotional development, self-concept

O presente estudo teve como objetivo analisar a influência da perceção da parentalidade no desenvolvimento emocional das crianças.

A parentalidade é um conceito definido por alguns investigadores como uma atividade propositada, no sentido de assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento infantil, num ambiente seguro, de modo a socializar a criança e atingir o objetivo de a tornar progressivamente mais autónoma (Maccoby, 2000, cit in Barroso e Machado, 2011; Reader, Duncan, e Lucey, 2005). Esta atividade é vista como uma tarefa bastante complexa, difícil e desafiadora, revelando-se como uma das que incute maior responsabilidade no ser humano, ao longo da sua vida.

Para Cruz (2005, cit in Coutinho, Seabra-Santos e Gaspar, 2012) a parentalidade apresenta-se como um conjunto de ações realizadas pelos cuidadores, junto da criança, no sentido de promover o seu desenvolvimento da melhor e mais completa forma possível utilizando, para tal, os recursos de que dispõem, na família e na comunidade.

Embora essencial para o bem-estar e desenvolvimento infantil, nem sempre os cuidadores sentem a responsabilidade da parentalidade e detêm os recursos emocionais e materiais necessários para um adequado desempenho da função parental. Apesar do interesse relativamente a esta temática, ainda se verificam, na atualidade, números alarmantes de crianças vítimas de maus-tratos, cujo futuro é marcado pelas experiências precoces decorrentes de modelos de parentalidade menos adequados e protetores (Cruz, 2005, cit in Coutinho, Seabra-Santos e Gaspar, 2012).

Por outro lado, a investigação tem vindo a mostrar que indicadores inferiores ao nível de uma parentalidade adequada resultam, em parte, por falta de conhecimento e informação, pouco acesso a recursos e suporte ou vivência de situações adversas, ligadas a modelos de cuidados desorganizados, violentos e/ou negligentes (Lima, 2012). No entanto, todos os aspetos referidos podem ser melhorados. A intervenção junto das famílias e, nomeadamente, dos pais designada de diversas formas, como educação, formação, treino ou suporte parental (Brandão, 2004 cit in Lima, 2012) é uma realidade cada vez mais presente e a sua oferta cada vez maior e os seus resultados cada vez mais promissores. Sistematicamente a parentalidade tem sido referida pelos autores como um processo dinâmico, sendo importante que os cuidadores compreendam a importância de se ajustarem continuamente à criança e ao seu desenvolvimento cujo objetivo principal a satisfação das necessidades físicas, afetivas, cognitivas, emocionais e sociais da criança, para que a mesma, progressivamente, se autonomize (Pereira e Alarcão, 2010).

Diversos estudos sobre os processos familiares mencionam que a qualidade da relação parental e a presença de discórdias no ambiente familiar são fatores associados à etiologia de distúrbios emocionais nas criança e adolescentes (Wamboldt & Wamboldt, 2000 cit in Benetti, 2006). Igualmente, tem sido identificada uma associação geral entre divergências conjugais e as dificuldades no ajustamento infantil. Assim, as situações de conflito conjugal, assim como determinadas caratecrísticas destes conflitos, parecem estar relacionadas com a alteração das práticas educativas parentais e, consequentemente, no desenvolvimento da criança (Fincham, 1994, 2003 cit in Benetti, 2006).

Os pensamentos que o sujeito constrói sobre si próprio constituem um aspeto crucial para o seu desenvolvimento emocional e para a forma como se relaciona consigo próprio e com os outros (Emídio at al., 2008)

No âmbito do desenvolvimento emocional, vários investigadores têm destacado o desenvolvimento do autoconceito, como central. Este construto é definido como as atribuições que o sujeito apresenta de si próprio, sendo um construto multidimensional, envolvendo domínios diferentes como a conduta, a aparência física, o desempenho cognitivo/académico, o desempenho motor/atlético, a aceitação social (Harter, 1996). A partir da década de 60 (Faria, 2005; Fontaine, 1995), proliferaram estudos que concluíram que as crianças recebem informações sobre si mesmas dos adultos significativos da sua vida, e que, com base nessas impressões recebidas, desenvolvem uma imagem positiva ou negativa sobre si mesmas. Desta forma, revelou-se fundamental estudar a influência dos progenitores no desenvolvimento emocional das crianças.

Método

O presente estudo segue um método de investigação quantitativo (Fortin, 2009), dado que se pretende, depois de definir as variáveis de forma operacional, recolher dados junto dos participantes e analisá-los com a ajuda de técnicas. Trata-se de um estudo descritivo-correlacional, na medida em que visa obter informações acerca das características da população em estudo, identificar as relações entre os agentes e descrever essas mesmas relações, dado que o fenómeno já foi explorado anteriormente.

Objetivos e Hipótese

Esta investigação teve como objetivo principal estudar a influência da perceção da parentalidade no desenvolvimento emocional das crianças. Como objetivos específicos pretendeu-estudar as diferenças encontradas no desenvolvimento emocional e na perceção da parentalidade,

em função das variáveis sociodemográficas – género, idade, número de irmãos, idade e escolaridade dos progenitores.

Em função dos objetivos formulados e atendendo ao modelo conceptual de base, operacionalizou-se as variáveis principais do estuda da seguinte forma: parentalidade (suporte emocional; rejeição e tentativa de controlo); desenvolvimento emocional, através do construto do autoconceito (aspeto comportamental; estatuto intelectual e escolar; aparência e atributos físicos; ansiedade; popularidade; satisfação e felicidade). Face ao exposto, atendendo à pesquisa efetuada e aos objetivos do estudo, formularam-se as seguintes hipóteses:

H^{1}: Existem diferenças significativas na perceção das crianças acerca dos estilos parentais em função do género. (Canavarro & Pereira, 2007).

H^{2}: Existe uma relação significativa entre a perceção das crianças acerca dos estilos parentais e a da idade das mesmas. (Canavarro & Pereira, 2007)

H^{3}: Existem diferenças significativas no desenvolvimento emocional em função do género das crianças. (Veiga, 2006)

$H^{4:}$ Existe uma relação significativa entre o desenvolvimento emocional e a idade das crianças. (Veiga, 2006)

Dado a escassez dos estudos que relacionam a perceção das crianças sobre os estilos parentais e o desenvolvimento emocional (neste estudo estudado através do autoconceito), formularam-se as seguintes questões de investigação:

Q^{1}: Será que existe uma relação significativa entre a perceção das crianças acerca dos estilos parentais e o desenvolvimento emocional?

Q^{2}: Será que existem diferenças significativas na perceção das crianças acerca dos estilos parentais em função do número de irmãos?

Q^{3}: Será que existem diferenças significativas na perceção das crianças acerca dos estilos parentais em função da escolaridade dos progenitores?

Q^{4}: Será que existe uma relação significativa entre a perceção das crianças acerca dos estilos parentais e a idade dos progenitores?

Q^{5}: Será que existem diferenças significativas no desenvolvimento emocional em função escolaridade dos progenitores?

Q[6]: Será que existe uma relação significativa entre o desenvolvimento emocional e a idade dos progenitores?

Participantes

Esta investigação apresenta uma amostra não probabilística por conveniência. É constituída por 86 crianças, alunos de uma instituição privada do distrito do Porto, do norte de Portugal. Como critério de inclusão, foi utilizada a idade das crianças, de acordo com os instrumentos selecionados.

Participaram neste estudo alunos do 1º e 2º ciclo de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos (*M* = 10.19, *DP* = 1.32), dos quais 36 são do sexo masculino (41.9 %) e 50 do sexo feminino (58.1 %). O número de irmãos varia entre 0 e 6 (*M* = .99, *DP* = 1.000). A idade da mãe varia entre os 36 e os 53 (*M* = 43.51, *DP* = 3.77) e a do pai entre os 37 e os 56 anos (*M* = 44.84, *DP* = 4.68). A escolaridade da mãe varia entre o 3º ciclo e doutoramento (*M* = 6.65, *DP* = 1.13) e a escolaridade de pai entre o 2º ciclo e doutoramento (*M* = 6.07, *DP* = 1.4). Em ambos, a escolaridade mais frequente é a licenciatura.

Instrumentos

Foi elaborado um Questionário Sociodemográfico no sentido de obter algumas informações, sendo composto por questões sobre a idade e género dos participantes, número de irmãos, idade e habilitações literárias dos pais.

Para avaliar a perceção das crianças acerca dos estilos parentais, foi utilizada a escala *Egna Minnen Bertraffande Uppfostran – Children* (|EMBU-C). Este instrumento, tem por objetivo a avaliação da perceção das crianças sobre os estilos parentais educativos dos progenitores, sendo a avaliação realizada separadamente para o pai e para a mãe. A versão do EMBU-C foi desenvolvida a partir do EMBU original de Perris e colaboradores (1980) que pretendia avaliar as memórias dos adultos em relação ao estilo educativo dos seus pais. A versão portuguesa foi desenvolvida por Canavarro e Pereira (2007). A EMBU-C é composta por 3 escalas: suporte emocional (expressão verbal e física de suporte afetivo dos pais, a aceitação parental e a disponibilidade física e psicológica dos pais), rejeição (estilos educativos em que os pais manifestam hostilidade/agressão verbal e física e não aceitação da criança) e tentativa de controlo (estilos educativos em que os pais empreendem tentativas de controlar o comportamento das crianças, demonstrações de exigência e de grande preocupação em relação ao bem- estar dos filhos) (Canavarro & Pereira, 2007). Foi possível verificar dados normativos do EMBU-P obtidos por Canavarro e Pereira (2007), para todas as subescalas, quer para as mães, quer para os pais. O estudo psicométrico da escala desenvolvido

pelos mesmos autores, em relação à consistência interna revelou coeficientes de *alpha de Cronbach* razoáveis para fins de investigação, com alphas na ordem de 0.85, 0.62 e 0.65, respectivamente nas escalas suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo do EMBU-C respondido em relação ao pai. No EMBU-C respondido em relação à mãe, foi obtido um alpha de 0.83 na escala suporte emocional, 0.63 na escala rejeição e 0.56 na escala tentativa de controlo.

Para avaliar o desenvolvimento emocional foi utilizado a escala Piers-Harris Children's Concept Scale – PHCSCS (Piers-Harris, 1964) adaptada para a população portuguesa por Veiga (2006). Este instrumento avalia o autoconceito (atitude positiva ou negativa face a si mesmo) apresentado em seis fatores: aspeto comportamental (AC), estatuto intelectual e escolar (EI), aparência e atributos físicos (AF), ansiedade (AN), popularidade (PO), satisfação e felicidade (SF) (cf. Veiga, 2006). Em 2002 surge a versão revista e reduzida a 60 itens - *PHCSCS-2* que foi adaptada à população portuguesa por Feliciano Veiga em 2006. Esta versão apresenta coeficientes de *alpha de Cronbach* altos, especialmente a dimensão estatuto intelectual com valores superiores a 0.85.

Procedimento

A recolha de dados foi realizada numa escola de ensino privado, no distrito do Porto. Foram realizados todos os procedimentos necessários para obter autorização dos encarregados de educação das crianças que poderiam vir a pertencer à amostra. Os dados foram recolhidos em contexto de sala de aula, de modo coletivo, na presença da investigadora. Antes da aplicação dos questionários, foi explicado às crianças o objetivo do estudo e fornecidas as instruções para o preenchimento correto dos mesmos, solicitando a sua colaboração e honestidade, realçando que todas as informações recolhidas são anónimas, tendo como único objetivo utilizar a informação para fins de investigação.

Resultados

A análise dos dados foi realizada com o recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 23. Os estudos correlacionais foram realizados através do teste de de correlação de *Pearson* e o teste de *Spearman*. As análises de diferenças foram realizadas com o recurso ao *Teste T* para amostras independentes. A análise da variância *ANOVA* unifatorial foi utilizada para comparar três ou mais grupos.

Na perceção que as crianças têm dos estilos parentais em função do género os resultados permitem perceber diferenças entre a rejeição da mãe ($t(61.81) = 2.327$, $p = <.023$) e de rejeição do pai ($t(84)= 2.14$, $p = .036$), com pontuações médias superiores no sexo masculino.

Na perceção que as crianças têm dos estilos parentais e a idade, foi possível verificar relações negativas e baixas, com a tentativa de controlo da mãe ($r = -.356$, $p = .001$) e a tentativa de controlo do pai ($r = -.384$, $p = .000$).

Relativamente às diferenças do desenvolvimento emocional em função do género, os resultados permitem perceber diferenças estatisticamente significativas no aspeto comportamental ($t(49.05) = -2.25$, $p = <.029$), com pontuação média superior nas meninas e na aparência física ($t(84) = 2.27$, $p = <.026$), com pontuação média superior nos meninos.

No desenvolvimento emocional em função da idade, constatou-se uma relação negativa e baixa entre estas duas variáveis ($r = -.366$, $p = .001$).

Entre o desenvolvimento emocional e a perceção da parentalidade, relativamente ao suporte emocional da mãe foram encontradas correlações positivas, baixas, com o aspeto comportamental ($r = .287$, $p = .007$), ansiedade ($r = .298$, $p = .005$) e popularidade ($r = .271$, $p = .011$), e negativas, baixas, com o estatuto intelectual ($r = -.247$, $p = .022$) e a satisfação/felicidade ($r = -.244$, $p = .024$). No suporte emocional com o pai encontram-se correlações positivas, baixas, com o aspeto comportamental ($r = .304$, $p = .004$) e a popularidade ($r = .307$, $p = .004$) e uma correlação estatisticamente significativa, negativa, baixa com a satisfação/felicidade ($r = -.239$, $p = .027$).

Na relação entre a perceção que as crianças têm dos estilos parentais e o número de irmãos, encontrou-se uma relação negativa e baixa entre o suporte emocional do pai e o número de irmãos ($r = -.335$, $p = .002$).

Sobre a perceção que as crianças têm dos estilos parentais em relação à escolaridade da mãe, encontramos diferenças na rejeição por parte do pai ($F = 2.40$, $p = .045$).

Na perceção que as crianças têm dos estilos parentais em relação à escolaridade do pai, verificaram-se diferenças na rejeição da mãe ($F = 3.15$, $p = .008$) e do pai ($F = 7.23$, $p = .000$).

No desenvolvimento emocional em função da idade dos pais, na idade da mãe foram encontradas relações negativas e baixas com o suporte emocional da mãe ($r = -.285$, $p = .008$), suporte emocional do pai ($r = -.290$, $p = .007$) e uma correlação positiva e baixa com a rejeição da mãe ($r = .239$, $p = .027$). Na idade do pai foi encontrada uma relação negativa e baixa com o suporte emocional do pai ($r = -.282$, $p = .008$).

No desenvolvimento emocional em função da escolaridade do pai foram encontradas diferenças na dimensão aspeto comportamental ($F = 2.51$, $p = .028$).

Discussão

Considerando as diferenças entre a perceção que as crianças têm dos estilos parentais em função do género, os resultados demonstram apenas diferenças estatisticamente significativas, evidenciando que os rapazes percecionam maior rejeição por parte dos progenitores do que as raparigas. Estes resultados corroboram a revisão da literatura (Canavarro & Pereira, 2007), que que vai no sentido de nesta dimensão as raparigas percecionam de forma significativa menos rejeição por parte dos progenitores. Apesar do estudo dos mesmos autores evidenciarem que as raparigas percecionam menos controlo por parte dos pais e mais suporte social, estes dados não se revelaram estatisticamente significativos no presente estudo.

Considerando a relação entre a perceção que as crianças têm dos estilos parentais e a idade das mesmas, os resultados apontam para relações significativas na dimensão tentativa de controlo, sendo que à medida que a idade das crianças aumenta, o nível de tentativa de controlo por parte dos progenitores diminui. Estes resultados são congruentes com o que indica a literatura, uma vez que Canavarro e Pereira (2007) referem que, em crianças mais novas, é maior a sua perceção de suporte emocional, de rejeição e de tentativa de controlo. Os resultados encontrados podem dever-se ao facto de que com o aumento da idade das crianças, os pais permitem uma maior autonomia, atribuindo maior responsabilidade.

Em relação às diferenças entre o desenvolvimento emocional em função do género das crianças, os resultados apresentam diferenças estatisticamente significativas, sendo que as raparigas apresentam melhores níveis no aspeto comportamental e os rapazes na aparência física.

Estes resultados vão de encontro ao estudo de Veiga (2006), que indica que o aspeto comportamental é mais elevado nas raparigas, e a aparência física é superior nos rapazes.

Por sua vez, tendo em conta a relação entre o desenvolvimento emocional em função da idade das crianças, os resultados permitem perceber uma relação estatisticamente significativa, negativa e baixa entre o desenvolvimento emocional e a idade, ou seja, à medida que a idade aumenta o autoconceito diminui. Estes resultados podem dever-se ao facto de em idades mais novas, as crianças não terem tanta perceção das suas características pessoais nem serem tão exigentes consigo mesmas.

No sentido de perceber se a perceção parentalidade influencia o desenvolvimento emocional das crianças, o estudo mostrou resultados diferentes para o pai e para a mãe. Em relação à mãe verifica-se que, o suporte emocional tem impacto positivo no aspeto comportamental, ansiedade e popularidade das crianças, no entanto, a rejeição por parte da mãe afeta negativamente o estatuto intelectual e satisfação-felicidade. No que diz respeito ao pai, verifica-se que o suporte emocional influência positivamente o aspeto comportamental e a popularidade das crianças. No entanto, a rejeição por parte do pai afeta negativamente o aspeto comportamental dos filhos e a popularidade.

No estudo da relação entre a perceção que as crianças têm dos estilos parentais e o número de irmãos, não existe literatura referente à comparação entre estas variáveis. Os resultados permitem perceber uma relação estatisticamente significativa, negativa e baixa entre o suporte emocional do pai e o número de irmãos, ou seja, crianças com um maior número de irmãos percecionam um menor suporte emocional por parte do pai. Este resultado pode ser explicado pelo facto de na cultura portuguesa, por norma, em famílias numerosas, os pais dedicam mais tempo à carreira profissional, enquanto as mães assumem um papel mais ativo no quotidiano dos filhos.

Relativamente ao desenvolvimento emocional em função da idade dos pais, verificou-se que à medida que que a idade dos pais aumenta o suporte emocional de ambos diminui. Este fator pode ser explicado na medida em que quando os filhos crescem, passam a partilhar as suas experiências e dúvidas com o grupo de pares, dado a proximidade da idade, permitindo que os mesmos se identifiquem facilmente uns com os outros.

Uma vez que não existem estudos neste sentido, pretendeu-se perceber a perceção que as crianças têm dos estilos parentais em função da escolaridade dos pais. Assim, foi possível perceber diferenças estatisticamente significativas entre a rejeição da mãe, quando a mesma apresenta o bacharelato ou a licenciatura como escolaridade. Relativamente ao pai, também se encontraram diferenças estatisticamente significativas ao nível da rejeição, contudo quando o pai apresenta o 3º ciclo ou a licenciatura.

Assim, os resultados deste estudo alertam para a importância das relações familiares na adolescência, realçando a relevância da existência de mais estudos utilizando os instrumentos EMBU-C e PHCSCS-2, visto não existir investigação que relacione ambas as escalas referidas.

Os comportamentos e atitudes parentais negativos têm custos elevados no desenvolvimento dos filhos, nomeadamente ao nível emocional e social, para além de constituírem um custo elevado

para a sociedade, uma vez que implicam uma grande sobrecarga para os diferentes sistemas de saúde, social, educacional e judicial. Estes custos poderiam, em parte, ser evitados com abordagens universais de apoio à parentalidade.

Tendo em conta que os pais são o primeiro contacto de socialização e de desenvolvimento das crianças, quer através de influências mais diretas (como a proteção e segurança emocional que fornecem à criança), quer através de influências mais indiretas (seleção dos ambientes sociais), estes recebem pouco apoio no desempenho desta tarefa fundamental (Pereira, Goes & Barros, 2015). Assim, revela-se crucial apoiar os pais e colocar à sua disposição o conhecimento e competências necessárias ao exercício de uma parentalidade promotora de saúde emocional dos seus filhos.

Referências

Barros, l., AR Goes, A. R., & Pereira, A. L. (2015). Autorregulação parental, regulação emocional e temperamento: implicações para a intervenção. *Estudos de Psicologia* 32 (2). https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200013

Barroso, R., e Machado, C. (2011). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. Psychologica, 52(1), 211-230. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_52-1_10

Benetti, S. (2006). Conflito Conjugal: Impacto no Desenvolvimento Psicológico da Criança e do Adolescente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), 261-268. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000200012

Canavarro, M., & Pereira, A. (2007). A percepção dos filhos sobre os estilos educativos parentais: A versão portuguesa do EMBU-C. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica,* 2(24), 193-210. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645447010

Coutinho, I., Seabra-Santos, M., e Gaspar, M. (2012). Educação parental com famílias maltratantes: Que potencialidades? *Análise Psicológica*, 4(30), 405-420. http://dx.doi.org/10.14417/ap.601

Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise psicológica, 26* (3), 491-499.

Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4, (23), 361-371. http://dx.doi.org/10.14417/ap.554

Fontaine, A. (1995). Adaptação do self-perception profile for children (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia*, 10, (3), 129-142. https://repositorio-aberto.up.pt

Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusociência.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização.* Lusociência.

Harter, S. (1996). Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift. In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 207–236). University of Chicago Press.

Lima, L., Dias, M., & Mendes, T. (2012). Crenças parentais sobre o desenvolvimento da criança e sua relação com o cuidar. *Revista de Psicología*, 1(1), 53-62. https://www.researchgate.net

Pereira, D., & Alarcão, M. (2010). Avaliação da parentalidade no quadro da proteção à infância. *Temas em Psicologia*, 18 (2), 499-517. http://pepsic.bvsalud.org/scielo

Reader, P., Duncan. S., & Lucey, C. (2005). Studies in the assrssment of parenting. *British Journal of Social Work*, 36 (4), 692-694.

Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*. 5(1), 39-48. https://repositorio.ul.pt

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

Início

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Gestão democrática na perspectiva dos gestores escolares

Democratic management from the perspective of school managers

Sônia Régia Pinheiro de Moura (https://orcid.org/0000-0002-1964-6499)*, Priscila Medeiros Camelo (https://orcid.org/0000-0002-5377-3109)*, Iranir Andrade dos Santos (https://orcid.org/0000-0003-4438-4977)*, Matias Rebouços Cunha (https://orcid.org/0000-0002-0568-1699) **, Wilma Francisco Silva Vieira (https://orcid.org/0000-0001-5084-1535)*
*Universidade de Trás os Montes e Alto Douro – UAD, **Universidade Luterana do Brasil

Autor de contacto: soniarpm1966@gmail.com

Resumo

O presente estudo trata da gestão democrática na perspectiva dos gestores escolares, tendo em vista os debates sobre a temática e a tentativa de implantação da democracia nas escolas para o exercício democrático dos segmentos escolares e os mecanismos legais implantados através da Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN e da Constituição Federal de 1988, no sentido de envolvimento e sentimento de pertença a todos os protagonistas escolares. O objetivo deste artigo é analisar a atuação do gestor, considerando a determinação legal, de implementação da gestão democrática de sete escolas públicas municipais de Fortaleza-CE; reconhecer e valorizar os desafios enfrentados neste processo de democratização das escolas públicas. A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica em livros, revistas e sites especializados sobre a temática, de forma a usar como instrumento de entrevistas, aplicação de questionários com questões subjetivas para que fossem obtidos resultados o mais próximo da realidade possível, dentre as quais destacamos os seguintes questionamentos: quais são as principais responsabilidades do gestor escolar? Qual a perspectiva dos gestores entrevistados sobre a gestão democrática? Os resultados apontam que a falta de interação com os pais e docentes, vem sendo um agente causador de conflitos no ambiente escolar e que os processos democráticos estão comprometidos devido a gestão autoritária, que ainda é presente e ainda se encontra arraigada nas ações das pessoas na figura do gestor.

Palavras-chave: Gestão democrática, participação, funções do diretor.

Abstract

This study deals with democratic management from the perspective of school managers, in view of the debates on the theme and the attempt to implant democracy in schools for the democratic exercise of school segments and the legal mechanisms implemented through the Law and Education Basis Law Nacional - LDBEN and the Federal Constitution of 1988, in the sense of involvement and feeling of belonging to all school protagonists. The purpose of this article is to analyze the performance of the manager, considering the legal determination, to implement the democratic management of seven municipal public schools in Fortaleza-CE; recognize and value the challenges faced in this process of democratizing public schools. The methodology used in this study was bibliographic research in books, magazines and specialized websites on the subject, in order to use questionnaires with subjective questions as a tool for interviews, so that results were obtained as close to reality as possible, among which we highlight the following questions: what are the main responsibilities of the school manager? What is the perspective of the managers interviewed about democratic management? The results show that the lack of interaction with parents and teachers has been an agent that causes conflicts in the school environment and that democratic processes are compromised due to authoritarian management, which is still present and is still rooted in the actions of people in figure of the manager.

Keywords: Democratic management, participation, director's functions.

No mundo contemporâneo ouve-se muito a palavra democracia, é na política educacional, nas associações, na sociedade como um todo, todos desejam emitir sua opinião e ser respeitado por sua forma de pensar e de agir. A democracia, fala de ações coletivas, ou seja, o trabalho que envolve a participação ativa de determinado setor, ou da sociedade como um todo.

No entanto, a gestão democrática vem lentamente substituindo o modelo de administração tradicional, modelo com grande poder administrativo autoritário que decidia tudo sem ao menos pensar nas controversas dos demais participantes da comunidade escolar, ferindo gravemente o exercício da democracia.

Então, a gestão democrática escolar ocorre a partir de decisões e ações tomadas de forma coletiva por todos os seguimentos da comunidade escolar, é o espaço em que a participação da comunidade é ativa e não passiva.

Portanto, esse artigo tem o objetivo de mostrar como o conhecimento sobre gestão democrática é visto na perspectiva dos gestores de escolas da Educação Básica, na rede municipal da cidade de Fortaleza -CE, e como os gestores entrevistados estabelecem ações democráticas nas escolas pesquisadas.

O estudo usou como metodologia as pesquisas bibliográficas em livros, revistas, sites especializados sobre o tema e entrevistas elaboradas com gestores das escolas pesquisadas, o qual proporcionou valiosos conhecimentos e análises direcionados a ações do gestor na efetivação da gestão democrática e qual o seu papel neste processo frente as dificuldades diante de atitudes autoritárias, o que ainda é uma prática no sistema educacional brasileiro.

Gestão democrática: contextualização histórica

Ao finalizar o regime militar, no Brasil iniciou-se um amplo debate sobre a redemocratização do país em todas as camadas sociais e no bojo das discussões esteve presente o interesse em garantir maior controle do poder através de uma maior participação política da sociedade civil no processo de decisão sobre as necessidades do país. Enquanto que no contexto educacional, o debate passou a ser a implantação de uma gestão democrática nas escolas públicas.

Após a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), cujo princípio fundamental é o direito universal de educação para todos, em que todos possam ter acesso a uma educação de qualidade e com o direito de opinar, ser ouvido e respeitado, independentemente de sua origem étnica, religiosidade ou classe social.

A gestão democrática na escola surge então como a real possibilidade de suplantar o modelo de administração predominante até então, modele este em que poucos decidem e a maioria somente cumpre o que foi decidido em instâncias superiores. No tocante a gestão das escolas públicas de educação básica, a LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) determinam no Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógicos, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro pública. (LDBEN, Lei nº 9.394/96, BRASIL, 1996).

É neste cenário em que a democracia surge como um fundamento legal na educação brasileira, e tem como o objetivo incorporar um sujeito mais ativo na sociedade. Esse princípio ainda é muito jovem na sociedade, e na esfera da educacional encontra-se repleto de desafios, pois mudaria a história da educação, no sentido de ser capaz de superar os limites da administração e mobilizar o gestor de maneira coletiva e dinâmica, porém, esse gestor depara-se com muitos desafios, como a dificuldade da participação de todo, já que uma parte da população ainda não conhece esse direito e permite que outos decidam o que é melhor para a sociedade.

Justificando a importância da participação da comunidade no processo de gestão da escola, Luck (2006, p. 30) afirma que “Cabe lembrar que toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente de sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade”.

Consequências da gestão democrática

A gestão democrática na escola ainda está em fase de implantação, uma vez que a própria escola se encontra em fase de adaptação, portanto, Luck (2006, p. 30), afirma que “[...] a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que têm, do que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem os contextos de atuação em educação”.

O autor em sua contribuição afirma que a falta de consciência do poder do cidadão atrapalha muito a democratização na educação, e essa falta de participação não parte apenas da família, a

maioria dos professores veem na figura do diretor a pessoa que decide tudo e dificilmente se manifestam nas tomadas de decisões.

No contexto escolar, a democracia se manifesta como condição essencial para que se efetive o coletivo atuante. O exercício da democracia evita: Faltas, omissões, descuidos e incompetência são aspectos que exercem esse poder negativo, responsável por fracassos e involuções. Por conseguinte, a participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção do espírito de equipe, visando à efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos. (LUCK, 2006).

Daí a importância de o Conselho de Escola atuar embasado em princípios pedagógicos e legais, acompanhando, de forma consciente e ativa, a prática educativa desenvolvida pela escola e garantindo a melhoria contínua da qualidade do ensino.

O Conselho Escolar como órgão representativo da gestão escolar

O Conselho Escolar, é visto como um organismo representativo da comunidade escolar, é amparado legalmente no sentido da sua criação e organização, pela seguinte legislação:

* Constituição Federal de 1988 – Artigo 206, inciso VI preconiza a gestão democrática do sistema público de ensino: gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

* Constituição do Estado do Ceará – artigo 215, inciso V define: “Gestão democrática de instituição escolar na forma da lei, garantindo os princípios de participação de representantes da comunidade”;

* LDB nº. 9394/96 – Artigo 14 que estabelece: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público, na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seus princípios que envolvem:

I – a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola;

II – a participação da comunidade escolar e local em Conselhos escolares ou equivalentes.

Quanto à tomada de decisões, no direcionamento das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da unidade escolar, o Conselho Escolar exerce função deliberativa. Em relação à emissão de pareceres, nas dúvidas sobre situações decorrentes de ações pedagógica, administrativa e financeira, bem como proposições alternativas de soluções e melhoria da qualidade do trabalho, respeitando a legislação em vigor, o Conselho Escolar exerce função consultiva.

Entre competências do Conselho Escolar, destacam-se prioritariamente:

- Coordenar, em parceria com o núcleo gestor, o processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola, do Projeto Político Pedagógico e do regimento escolar;

- Acompanhar o cotidiano da escola, com ênfase na avaliação dos indicadores de acesso, permanência e sucesso dos alunos;

- Coordenar o Processo de Eleições Democráticas para Diretores das Escolas Públicas;

- Convocar Assembleias Gerais da comunidade escolar e das entidades da sociedade civil;

- Acompanhar o desempenho dos recursos humanos e fiscalizar a utilização dos recursos materiais.

Gestão participativa e o conselho escolar

A prioridade da gestão democrática na escola pública é a construção e introdução do Projeto Político-Pedagógico, pela discussão e negociação entre os segmentos que devem ajustá-lo às peculiaridades e prioridades da instituição, mobilizando-se e lutando para fazer valer as reivindicações e objetivos almejados.

Nessa perspectiva, a democracia concede-se como espaço de partilha de poder, na visão ampliada e emancipada (BOBBIO, 1986; SANTOS, 2001). Para além do ato de votar, busca-se articular a democracia representativa com a participativa, conquistando-se, assim, a representatividade da escola, no Núcleo Gestor e nos Organismos Colegiados, que podem e devem ser complementados com outras formas participativas, como assembleias e fóruns quando necessário.

A escola é o espaço no qual se manifestam várias formas de expressão e interesses antagônicos, daí por que um dos maiores desafios enfrentados é o incentivo do convívio democrático e da busca de integração da comunidade escolar à sociedade, cada segmento representativo da escola assume significativa importância na construção do processo democrático que inicia com a construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) para que se afirme uma gestão democrática integrada e integradora na escola. Para isso, o gestor da escola assume o papel de articulador, conscientizando a comunidade, a respeito da importância de desenvolver o espírito de equipe, para que a ação coletiva se torne, realmente, prática participativa.

Cabe à escola o combate ao espírito de competição individual e egoísta, característico da sociedade capitalista, com a adoção de uma forma de ação baseada em valores positivos, como a união, solidariedade e coletividade comprometida com a transformação social. Nessa perspectiva,

o diretor apresenta-se como articulador maior, incentivando a criação do Conselho Escolar, organismo representativo dos segmentos da comunidade escolar, responsável pela organização pedagógica e administrativa da escola e pela construção dos documentos de orientação do trabalho educativo da escola.

O Conselho Escolar tem como principal meta, desenvolver ações compartilhadas, contando com a representação dos diversos segmentos das comunidades locais e escolar. Conforme Dourado e Costa (2001, p. 81), "[...] sua criação formal não garante, por si só, a efetivação de uma gestão democrática".

Método

A contextualização metodológica deste estudo será uma pesquisa de campo, realizado nas escolas púbicas da rede municipal de Fortaleza-Ceará, com os gestores sobre a implantação de instrumentos de gestão participativa nas escolas, desde a implantação dos conselhos escolares, um dos órgãos de grande relevância na democratização nas unidades escolares e seus resultados serão apresentados na perspectiva da análise qualitativa. Para atingir os objetivos deste estudo realizou-se uma investigação baseada em estudos bibliográficos sobre a temática e aplicação de entrevistas aos gestores atuantes nas escolas da rede municipal de Fortaleza.

A clientela atendida pela escola é composta por alunos de famílias de todas as classes, uma clientela bastante diversificada. A maioria dos alunos pertencem às famílias de baixa renda, beneficiárias de programas do Governo Federal como o Bolsa Família.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de aplicação de questionário de sondagem, aos gestores. O questionário elaborado apresenta questões abertas, que fazem referência ao cotidiano da gestão escolar.

Resultados

Os resultados obtidos com os gestores foram espontâneos, e serão discutidos de acordo com o entendimento dos autores deste estudo e à luz dos documentos legais. Portanto, em relação aos gestores das escolas pesquisadas constatamos que os mesmos são qualificados para função, em cursos de pós-graduação em Gestão Escolar. Alguns têm cursos de especialização em planejamento escolar e em psicanálise didática. Em relação às escolas foram nomeadas por cores, para não comprometer identidade dos gestores.

Sobre escola democrática, tem-se o conceito de participação efetiva da comunidade escolar, pelos representantes, a Diretora da Escola Azul apresenta o seguinte conceito: *"escola democrática*

é aquela na qual existe a participação efetiva de toda a comunidade escolar: gestores, alunos, professores, pais e funcionários. É nessa perspectiva que se pretende dirigir essa escola".

A gestora ainda diz acreditar em democracia em algumas escolas, *"pois a gente escuta muitos depoimentos em reuniões dizendo que alguns segmentos não participam muito, mas eu acredito que a tendência é que todas as escolas venham a aderir essa gestão participativa e democrática no seu dia-a-dia"*.

Sobre o papel do gestor escolar no desenvolvimento de ações pedagógicas e coletivas, para fortalecimento de mecanismos de participação como Conselho Escolar e Grêmio Estudantil, a gestora da Escola Amarela acredita que o gestor tem a consciência do papel de incentivador da participação da comunidade na definição de prioridades de ações. Para ela,

A gestão escolar precisa ser descentralizada, todos precisam participar das ações desenvolvidas na escola. É assim que se faz democracia é com a participação de todos que fazem a escola, a comunidade ainda está criando o hábito de participar, pois é participando que vai ter o hábito de refletir sobre as diversas situações que surgem na escola e assim poder contribuir com a sua opinião, é muito importante que a comunidade participe de tudo. O Conselho Escolar, quando ta bem representado e seus representantes são atuantes, a escola vai ficar mais fortalecida e a democracia melhora as relações entre professores, pais, alunos funcionários e comunidade.

A afirmação induz à reflexão de que democracia se limita ao plano utópico, uma vez que deixa explícito que "as pessoas não têm o hábito de participar e de refletir em determinadas situações nas quais ela pode opinar". Ressalta-se o fato de o conselho escolar não garantir cultura política de participação. Em outras palavras, legalidade não significa legitimidade.

Em resposta às indagações sobre escola de transparência nas ações e decisões a Gestora entrevistada informa que:

"As ações e decisões tomadas na escola são conhecidas por todos os que se inserem no contexto escolar, pois a comunidade é convidada a participar de todas as reuniões do conselho e em outras ocasiões, já que a gente proporciona palestras e reflexões. Inclusive eu acho que se a gestão escolar quiser centralizar todas as ações pra si, a coisa fica emperrada. É necessário que a gente dê condições para que haja uma participação, pois as pessoas não têm o hábito de participar e de refletir em determinadas situações nas quais ela pode opinar, é muito importante essa participação (Diretora da Escola Amarela).

Conceituando Conselho Escolar e definindo função e papel, a mesma gestora refere que:

É uma grande vitória nas escolas que já funcionam de fato, eu vejo o conselho como uma ajuda imensurável. Aqui na escola a gente distribui tarefas, não sobrecarrega ninguém, desde a elaboração do plano da escola a problemas na área pedagógica, problemas com algumas posturas de educadores ou problemas de acompanhamento, em todos os aspectos. Eu acho que o nosso conselho atua muito bem, todos os problemas são compartilhados, a gente pensa junto, decide junto, todas as ações só são concretizadas com a participação do conselho da escola. Eu acredito que o Conselho Escolar tem várias funções, ele fiscaliza, ele acompanha, ele ajuda, chega junto para ajudar nas horas necessárias e ele dar sugestões.

Mesmo reconhecendo valor e poder das relações democráticas, a gestora transparece compreensão burocrática, apolítica, de democracia, ao ressaltar que *"Todo o calendário de reuniões anuais mostra a data e o horário. Então a nossa escola trabalha desse modo*". Diz-se questionável a afirmação da diretora: *"Todas as ações e decisões são do conhecimento de todos do Conselho Escolar e da comunidade, inclusive a gente pede a participação deles em todos os momentos da execução desses recursos".* Novamente, tem-se a ausência de segmentos escolares na em decisões, pois claramente a diretora afirma que o convite à participação se caracteriza pelo conhecimento e operacionalização de ações decididas em outra instância.

Em análise mais apurada, nas afirmações, novamente há o equívoco de considerar conhecimento e consciência como sinônimos. Dessa maneira a primeira providência, é a realização de reuniões para dar consciência ao povo, inclusive dos seus direitos. Informa à diretora que a primeira reunião tem caráter disciplinar: apresentação do regimento escolar. Nota-se a supervalorização de regras do regimento e total ausência de informações sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola, fato que denota inexistência de projeto coletivo capaz de reunir vontades e necessidades segmentos da comunidade escolar.

Em destaque, a fala de gestora da Escola Rosa:

"Em algumas ocasiões os pais, alunos, funcionários ou professores eles vêem coisas que a gente faz no nosso dia-a-dia e não percebe. Então é muito rico esse momento na escola, é muito produtiva e significativa essa participação na escola. Eu acredito que na nossa escola o clima é agradável, no geral professores, funcionários, alunos e os pais também temos uma relação saudável, muito aberta e transparente, de ajuda mútua, de ouvir o outro, de participar os problemas, de colher ajuda de uma pessoa ou de outra. Eu acredito que o nosso ambiente é agradável".

Identificam-se distintas opiniões, pois a diretora explicita ações coletivas de conhecimento, planejamento e decisão de questões que perpassam não somente o campo financeiro, mas também o pedagógico. No depoimento, tem-se perspectiva de concretização da função social da escola. A gestora da Escola Rosa revela:

"Aqui na escola a gente distribui tarefas, não sobrecarrega ninguém, desde a elaboração do plano da escola a problemas na área pedagógica, problemas com algumas posturas de educadores ou problemas de acompanhamento, em todos os aspectos: Eu acho que o nosso conselho atua muito bem, todos os problemas são compartilhados, a gente pensa junto, decide junto, todas as ações só são concretizadas com a participação do conselho da escola".

A gestora refere-se ao Fórum de Conselhos Escolares e de sua função. Sobre o Fórum Municipal dos Conselhos Escolares chama atenção sobre a "consciência do compromisso e da responsabilidade", mas, em nenhum momento, se refere à possibilidade de consciência de direitos que os segmentos vivenciam de forma compartilhada, o que leva a refletir acerca de democracia e participação. Quanto às ações do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza a gestora da Escola Lilás esclarece:

"Um momento de socialização de todos os conselhos, acredito que seja um momento muito rico, e as pessoas só tem a visão que o conselho funciona bem ou não quando há uma socialização com outras unidades escolares. Eu acho muito rico esse momento e muito positivo. Eu acredito que a função é fortalecer esse movimento, revitaliza para que todas as pessoas que compõem esses conselhos escolares para que tenha essa consciência do compromisso e da responsabilidade que ela assuma quando vai ser participante do conselho".

A Gestora da Escola Vermelha destaca a importância de:

"Promover reuniões para debater as demandas dos Conselhos Escolares com todos os segmentos presentes no espaço do Fórum. Eu acredito que essas ações devem ser em conjunto, para revitalizar o Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas. Eu acho que é muito importante esse movimento pra poder reacender dentro das pessoas que esse trabalho é muito bonito, de extrema importância para que surja uma sociedade mais justa, mais honesta, que respeito o próximo, pois a base da formação do ser humano esta nesse lugar que a gente se encontra que é o ambiente escolar.

Discussão

Neste trabalho foram entrevistados somente os gestores das escolas municipais e no texto acima estão descritos o entendimento de cada gestor sobre a gestão democrática nas escolas da rede pública municipal na cidade de Fortaleza Ceará-Brasil.

Sabe-se que a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras ainda se encontra em fase de implantação, no entanto, os conselhos escolares já são uma realidade em todas as escolas, sabe-se também que em grande parte das escolas esses conselhos praticamente não atuam, no entanto considera-se um avanço a criação de mecanismos de gestão democrática.

A falta de participação dos conselhos escolares causa inúmeros problemas, inclusive em relação à aprendizagem, a participação da família na escola é fundamental e quando a escola possui um Conselho Escolar atuante todos debatem em busca de alternativas pedagógicas, em relação a ações financeiras todos juntos buscam junto aos órgãos competentes os recursos necessários para o bom funcionamento da escola.

A conclusão é de que uma das metas prioritárias para a comunidade escolar é a gestão democrática, buscando assegurar a qualidade de ensino, por meio do Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza para sua democratização e o fortalecimento, ampliando, assim, a participação da comunidade na escola, como também seu espaço de decisão nas áreas pedagógica, administrativa e financeira.

Referências

Brasil. (2004). *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*: Conselhos escolares: Uma Estratégia de Gestão Democrática da Educação Publica. Brasília: MEC, SEB.

Brasil. (2004). *Caderno Vol. 1 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares:* Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, SEB.

Brasil. (2004). *Caderno Vol. 2 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*: Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Brasília: MEC, SEB.

Brasil. (2001). Lei nº. 10.172/2001- *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC.

Brasil. (1996). *Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB nº. 93934/96. Brasília: MEC.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal.

Bobbio, Norberto. (1986*). O Futuro da Democracia*: uma defesa das regras do jogo, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Ceará. (2008). *SEDUC capacita diretores na formação de metodologia do PDE***.** ASCOM/SEDUC, 15 dez.

Ceará. (2005). *Secretaria da Educação Básica*: Gestão escolar e qualidade da educação**.** Fortaleza: SEDUC.

Ceará. (1984) Plano de Desenvolvimento Sustentável: Avançando nas Mudanças. Governo Tasso Ribeiro Jereissati. Fortaleza: SEDUC, 1995 a 1998. CEARÁ. Lei 10.884/84**.** Estatuto do Magistério Oficial do Ceará. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 12/02/1984.

Ceará. (1996). Decreto 8935/92. Fortaleza: Assembleia Legislativa. 30/09/1992. CEARÁ. Gestão Escolar: Construindo uma prática coletiva. Série: Educação Ceará, No 03, 1996.

Ceará. (1998). Todos pela Educação de Qualidade para Todos. Nº 1. Governo Tasso Ribeiro Jereissati. Fortaleza: SEDUC, 1995 a 1998.

Dourado, L. F. Costa, M. A. (2001). *Escolha dos dirigentes escolares*, Brasília: ANPAE.

Fortaleza. (2008). *Fórum Municipal dos Conselhos Escolares*. Fortaleza: SME/INEP.

Fortaleza. (2008). *Fórum Municipal dos Conselhos Escolares de Fortaleza*: Conselhos Escolares em Movimento. Fortaleza: PMF, SME, 2008. FORTALEZA. Decreto n° 11.108/02 de 11 de janeiro. Fortaleza, PMF.

Lima, A. B. (2004*). Políticas educacionais e o processo de democratização da gestão educacional*. *In*: Estado, Políticas Educacionais e Gestão Compartilhada. São Paulo: Xamã.

Luck, H. (1998). *Ação integrada*: administração, supervisão e orientação educacional. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983. LUCK, Heloísa. A dimensão participativa da gestão escolar. Gestão em rede, Brasília: nº 09, 1998.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

Início

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Enfrentamento às diversas formas de violência contra crianças e adolescentes nas escolas de Fortaleza – Ceará.

Confronting the various forms of violence against children and adolescents in schools in Fortaleza - Ceará.

Sônia Régia Pinheiro de Moura (https://orcid.org/0000-0002-1964-6499)*, Priscila Medeiros Camelo (https://orcid.org/0000-0002-5377-3109)*, Iranir Andrade dos Santos (https://orcid.org/0000-0003-4438-4977)*, Matias Rebouços Cunha (https://orcid.org/0000-0002-0568-1699) **, Wilma Francisco Silva Vieira (https://orcid.org/0000-0001-5084-1535)*
*Universidade de Trás os Montes e Alto Douro – UAD, **Universidade Luterana do Brasil,

Autor de contacto: soniarpm1966@gmail.com

Resumo

O presente estudo é um relato de experiências, que pretende apresentar as causas das diversas formas de violências que ocorrem nas escolas públicas municipais de Fortaleza, as medidas e estratégias de minimizá-las, no sentido de a sociedade dispor de pessoas físicas e emocionalmente saudáveis. A violência é um comportamento que gera danos às pessoas, aos seres vivos ou objetos, invade a autonomia, a integridade física ou psicológica e a vida do outro, valendo-se de excessiva força, além do necessário ou esperado. Este estudo tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar, sobre situações de violência cotidiana sofrida por crianças e adolescentes, no sentido de promoção e valorização de atitudes e condutas de proteção e respeito a sua dignidade e integridade, oferecendo subsídios aos professores, pais e a todos os integrantes da comunidade escolar, para que possam se envolver no processo de preparação e execução de ações voltadas ao enfrentamento das múltiplas violências na escola. Metodologicamente, o trabalho se caracteriza como pesquisa de natureza exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa, cujos instrumentos de coleta de dados são os mais frequentemente aplicados nas ciências comportamentais, como: entrevistas, questionário e pesquisa bibliográfica. Os resultados obtidos nos permitiram constatar que a mobilização e participação da comunidade escolar e das famílias pode ajudar a reduzir essa violência cometidas com as crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Combate à violência, integridade física, participação da comunidade escolar.

Abstract

The present study is an account of experiences, which aims to present the causes of the various forms of violence that occur in municipal public schools in Fortaleza, the ways and strategies to minimize them, in the sense that society has physically and emotionally healthy people. Violence is a behavior that generates damage to people, living beings or objects, invades the autonomy, physical or psychological integrity and the life of the other, using excessive force, beyond what is necessary or expected. This study aims to sensitize the school community, about situations of daily violence suffered by children and adolescents, in order to promote and value attitudes and behaviors of protection and respect for their dignity and integrity, and offering subsidies to teachers, parents and everyone the members of the school community, so that they can get involved in the process of preparing and carrying out actions aimed at tackling multiple violence at school. Methodologically, the work is characterized as exploratory and descriptive research, with a qualitative and quantitative approach, whose data collection instruments are the most frequently applied in behavioral sciences, such as: interviews, questionnaire and bibliographic research. The results obtained allowed us to verify that the mobilization and participation of the school community and families can help to reduce this violence committed with children and adolescents.

Keywords: Fight against violence, physical integrity, participation of the school community.

Enfrentamento às diversas formas de violência contra crianças e adolescentes nas escolas de Fortaleza

O estudo propõe abordagem de política educativa sobre a violência como expressão humana, de caráter histórico, o que lhe outorga a condição de universalidade. Na natureza, a violência decorre da luta seletiva pela sobrevivência que gera sérios embates entre grupos de animais, na divisão equitativa do espaço.

Nessa perspectiva, a violência também parece ser congênita na trajetória do homem. A dificuldade de conviver com o outro, intolerância às diferenças, a exclusão social e as práticas de atos cruéis estiveram sempre presentes nos relacionamentos humanos.

A escola, depois da família, precisa entender as formas e origens da violência para poder colaborar na sua solução, pois, como espaço privilegiado de convívio e de formação da pessoa, precisa ter qualidade no aspecto relacional e deve se integrar à comunidade a sua volta, como forma de parceira na luta pela redução da violência, pois é comprovado pelos indicadores sociais que as escolas abertas nos finais de semana, para uso da comunidade, conseguem reduzir e até eliminam em muitos casos o vandalismo e as atitudes agressivas, em suas dependências.

Considera-se importante o estudo da violência e suas causas, por se entender que outros fatores agravantes se encontram no nascedouro do problema, os quais precisam ser tomados como ponto de partida para delinear ações voltadas ao seu tratamento. Entre os fatores preocupantes, o mais frequente é a exploração do trabalho infantil e de adolescentes, além do abuso de bebidas alcoólicas e de outras drogas consumidas, não somente pelos pais e familiares dos estudantes das escolas públicas, mas também pelas crianças e adolescentes, o que constitui um problema de saúde pública que, por entravar a aprendizagem e a formação da identidade dos jovens cidadãos, também deve ser tratado como da alçada da educação.

Diante do conhecimento da realidade de violência vivenciado por alunos e em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, elaborou-se a proposta política 'Por toda a Vida: diga não à violência contra crianças e adolescentes', aplicado em 22 escolas municipais de Fortaleza – CE, onde se vivenciam altos índices de violência entre crianças e adolescentes. O foco dessa proposta política pedagógica é a sensibilização da comunidade escolar, sobre a situação de violência cotidiana sofrida por crianças e adolescentes, orientando pais e professores no sentido de promover e valorizar atitudes e condutas de proteção e respeito à dignidade e à integridade de crianças e adolescentes.

Medidas Preventivas de Violência Contra Crianças e Adolescentes

Neste cenário de enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes, é preciso que se compreenda o conceito de violência:

> [...] à conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior [...]; a ação que trata um ser humano como uma coisa se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio, de modo que quando a atividade e a fala de outrem são impelidas ou anuladas, há violência (CHAUÍ, 1985, p.35).

A violência doméstica pode ser definida como 'coisificação' da infância e da adolescência e sua prática viola os direitos humanos, enquanto suas consequências transcendem o ambiente familiar. A violência doméstica, contra crianças e adolescentes é crime contra a vida. A Constituição Federal (1988) confere proteção a crianças e a adolescentes, o que está expresso em seu artigo 227:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, artigo 227).

Como forma de coibir a violência a Carta Magna assegura que a lei pune severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente (BRASIL, 1988, artigo 227, § 4º).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também elenca uma série de artigos que asseguram que crianças e adolescentes são pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos, e não podem ser "objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo-se na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais" (BRASIL, 1990, artigo 5º).

O ECA oferece caminhos para que a sociedade não permita que crianças e adolescentes vivenciem essas experiências e coloca um conjunto de mecanismos para que se possa denunciar e encaminhar os casos de suspeita ou identificados: "os casos de suspeita ou confirmação de maus tratos contra crianças ou adolescentes serão, obrigatoriamente, comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais" (BRASIL, 1990, artigo 13).

Na mesma direção, o artigo 245 da referida Lei impõe a "médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de Ensino Fundamental, pré-escola ou creche, comunicar à autoridade competente os casos de que tenham conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus tratos contra crianças e adolescentes".

Depois da família, a escola se constitui em primeiro espaço que as crianças frequentam e

nela ocorre a reprodução de toda a dinâmica familiar que é compartilhada na sala de aula, nas relações entre professores/alunos e aluno/aluno. A comunidade escolar lida diariamente com crianças e adolescentes vítimas de violência e, na maioria dos casos, elas reproduzem um comportamento violento ou ainda desenvolvem atitude passiva diante do fato. Qualquer dos dois comportamentos é problemático e demanda cuidados.

Diante da realidade, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza vem desenvolvendo projetos cujo foco é a sensibilização pública, principalmente, da comunidade escolar, sobre as situações de violência cotidiana que crianças e adolescentes sofrem, para que elas possam promover e valorizar atitudes e condutas de proteção, respeitando sua dignidade e integridade.

O termo violência deriva do latim *violentia* que, em sentido amplo, significa 'veemência', 'impetuosidade' e tem ligações com a palavra latina ***vis***, que significa 'força'. Nesse sentido, *violentus* é 'aquele que age pela força', provavelmente relacionada a *violare*, 'tratar com brutalidade, desonrar, ultrajar.' Assim, o vocábulo tem significado de aplicação de força, vigor, contra qualquer coisa ou ente (Perissé, 2010).

Entretanto, a violência diferencia-se da força, apesar do significado próximo desta, na língua e no pensamento cotidiano. A força designa, na aceção filosófica, energia ou 'firmeza' de algo, enquanto violência se caracteriza pela ação corrupta, impaciente e baseada na ira, que não convence, nem busca convencer o outro, mas simplesmente o agride.

A violência é a exacerbação da agressividade, pois não precisa de fator causador; mas resulta de impulso no qual a negação do outro é visível. Segundo Lorenz (1993), ela representa um comportamento patológico de negação do ser, porque não importa o que acontece ao semelhante, o que é visto, somente, como força bruta que impõe o seu desejo, sem permissão, com constrangimento e de caráter inominável. Segundo Santos (1996, p. 281):

> A violência seria a relação social, caracterizada pelo uso real ou virtual da coerção, que impede o reconhecimento do outro - pessoa, classe, gênero ou raça - mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea.

Existe violência explícita quando há ruptura de normas de moral sociais estabelecidas a respeito: esse, entretanto, não é um conceito absoluto, variando entre sociedades. Por exemplo, rituais de iniciação podem ser encarados como violentos pela sociedade ocidental, mas não pelas sociedades que o praticam. Nos animais, é fator de sobrevivência.

Na literatura, a representação da violência é rica e variada, merecendo destaques as obras

de estudiosos do tema: Abramovay (2002), Bohm e Shweizer (2009), Chesnais (1981), Jares (2004), Winnicott (1989; 2000), entre tantos consultados neste trabalho.

Assim, a violência se diferencia da agressividade, da força, palavras que costumam ser associadas a ela, na língua e no senso comum. A agressividade não precisa de fator causador entre o 'eu' e o outro. Geralmente, decorre da frustração e da necessidade de sobrevivência. A violência tem significação distinta da agressividade, como qualidade inata do ser humano, do ser que 'está vivo', vivência essa que se manifesta de inúmeras formas, sendo importante que se analisem e discutam suas raízes (Winnicott, 1989).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 1996) define violência como a imposição de grau significativo de dor e sofrimento evitáveis, mas os especialistas afirmam que o conceito é muito mais amplo e abrangente do que a mera conceituação como imposição de dor, mesmo porque a dor é um conceito muito difícil de ser definido. O enfrentamento à violência não é algo considerado simples, pelo fato de ser fenômeno um tanto complexo, com várias causas determinantes e inúmeros tipos de manifestações, tendo sempre alguém ou algum grupo prejudicado. Entretanto, se houver colaboração de ambas as partes, o fenômeno que traz tanto sofrimento e transtornos é minimizado consideravelmente. "A falta de diálogo e de respeito parece ser a origem da agressividade infantil e juvenil" (Chalita, 2008, p. 08).

Na escola, a violência tem crescido, além do que vem se espraiando por todo o mundo, bloqueando o desenvolvimento da civilização e desvalorizando os múltiplos aspectos racionais do ser humano.

A visão fragmentada, globalizada, dos problemas sociais, a vulnerabilidade dos direitos humanos, a degradação cultural incentivada pela mídia e uso de drogas, o aprofundamento de questões como: racismo, má distribuição de renda, intolerância e ideologia política formam o quadro de conflitos, exacerbando-os. Resignação, fuga e omissão das políticas públicas fazem da sociedade refém da problemática. A agressividade é inerente ao ser humano, portanto inata, mas não no sentido constitucional, biológico ou psíquico, senão no sentido de estar e permanecer vivo (Winnicott, 2000).

Segundo a teoria do amadurecimento de Winnicott (2000), embora inerente ao ser humano, a agressividade só se desenvolve e se enraíza na personalidade do indivíduo, se oportunizada e instigada pela necessidade e emergência no processo de amadurecimento.

Método

Neste estudo se relata as experiências vivenciadas durante a elaboração e realização e aplicação do Projeto que envolveu 22 escolas de educação básica da rede municipal de ensino, os relatos ocorrerão de acordo com as medidas tomadas e as ações realizadas.

O presente artigo tratar-se de um relato de experiência que traz reflexões acerca do cotidiano escolar de crianças e adolescentes que vivem em meio a violência doméstica, escolar e social, estudo este que mobilizou professores, gestores, técnicos da Secretaria Municipal de Educação e familiares que resolveram realizar uma campanha em defesa do diálogo e da não violência.

Como colaboradora da Prefeitura Municipal, representando a Secretaria Municipal de Educação pretendo apresentar o presente relato, sobre o desenvolvimento desta Proposta Política Pedagógica, apontando a necessidade de minimizar as diversas formas de violência vivenciadas nas escolas municipais de Cedro e os meios mais viáveis para alcance das metas.

Resultados

Na realização desse Projeto ‘Por toda a Vida: diga não à violência contra crianças e adolescentes’ foram necessárias que os organizadores da proposta tomassem decisões sobre o combate à violência, após realização de debates e estudos teóricos sobre as medidas que se deve tomar para a prevenção às violências, para tanto, houveram diversas ações que a equipe da SEMED juntamente com a gestão das escolas tiveram de socializar juntamente com a comunidade, dentre tantas podemos destacar:

- Sensibilizar e mobilizar a sociedade para a prevenção da violência contra crianças e adolescentes.
- Fortalecer as comissões de prevenção, identificação e notificação das múltiplas violências contra crianças e adolescentes da rede municipal de ensino de Fortaleza, oferecendo ferramentas de registro e acompanhamento para seu trabalho;
- Favorecer maior articulação entre as entidades que trabalham na promoção, proteção e defesa de direitos de crianças e adolescentes;
- Fortalecer a rede de proteção à criança e ao adolescente em Fortaleza;
- Integrar a Secretaria de Ação Social e a Guarda Municipal e Conselhos de Direitos da Criança e Adolescente e Tutelar de Fortaleza nos esforços de redução da violência, aproximando-os da comunidade escolar;
- Oferecer ferramentas de registro de ocorrências de violência e outros eventos para facilitar o processo de acompanhamento e monitorar a redução da violência nas escolas;

- Oferecer subsídios para que todos os integrantes da comunidade escolar possam se envolver no processo de preparação e execução da Proposta Política;
- Orientar profissionais da educação e comunidade em geral sobre a identificação e notificação dos casos das múltiplas violências contra crianças e adolescentes;
- Possibilitar que a população de Fortaleza tenha mais acesso a informações sobre a temática da violência contra crianças e adolescentes;
- Sensibilizar a comunidade para o compromisso com a prevenção à violência contra crianças e adolescentes, informando e propiciando vivências.

Abrangência da Política de Prevenção a Violência

Esse projeto surgiu da necessidade de promover ações de combate à violência. A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza elaborou o projeto ~~e~~ em parceria com as 22 escolas da rede municipal que atendem um total de 3.640 estudantes, as escolas foram escolhidas a partir de critérios relacionados ao tamanho do território, número de ocorrências de violência nas escolas e em seu entorno, de acordo com definição da Secretaria de Educação.

No meio educacional o projeto foi implementado, no entanto, na comunidade houveram muitas resistências, porém de acordo com o desenrolar das ações desenvolvidas na escola, a comunidade percebeu que não estavam sendo discriminados, mas que as atividades foram inclusivas, com leituras e reflexões por parte das famílias e dos alunos maiores de 10 anos.

As escolas onde se realizou os trabalhos do Projeto de Combate à violência serão denominadas por flores, no intuito de resguardar a identidade dos participantes.

Quadro 1

Escolas participantes do Projeto

1. EMEF Violeta	2. EMEF Copo de Leite
3. EMEIF Roseira	4. EMEIF Lírio
5. EMEF Margarida	6. EMEIF Jacinto
7. EMEF Azálea	8. EMEF Jasmim
9. EMEF Begônia	10. EMEF Magnólia
11. EMEF Bromélia	12. EMEF Primavera
13. EMEF Acácia	14. EMEF Petúnia
15. EMEF Angélica	16. EMEF Sempre Viva
17. EMEF Alfazema	18. EMEIF Tulipa
19. EMEIF Hibisco	20. EMEIF Peônia
21. EMEF Crisântemo	22. EMEF Mini Rosa

Fonte: Autores, 2018.

No sentido de desenvolver um bom trabalho e que obtivesse bons resultados, houve várias ações, dentre essas, medidas para mobilizar a sociedade no sentido de prevenir a violência nas escolas e consequentemente nas famílias, destacam-se as seguintes metas:

- Mobilizar entidades governamentais e da sociedade civil e os gestores das 22 escolas municipais, os conselhos escolares, as comissões de notificação, as entidades da sociedade civil;
- Capacitação – Fornecer subsídio para melhor identificar e atuar contra a violência de crianças e adolescentes;
- Dia D "Vacinação" – Envolver simbolicamente (gotas de mel) as instituições envolvidas;
- Avaliação – Medir o impacto da ação.

Resultados

Houveram resultados positivos na implantação deste Projeto, os quais serão descritos em etapas, através de um quadro com as principais ações desenvolvidas. Os mesmos serão descritos em etapas.

Etapas da Formação sobre Prevenção as Violências

Para que se combata a violência há etapas que se deve cumprir e neste caso para o desenvolvimento do projeto, o mesmo de dividiu em três etapas:

- Capacitação teórica sobre violência contra crianças e adolescentes;
- Formação básica em distintas expressões artísticas;
- Formação em habilidades de comunicação.

Em relação a capacitação teórica – organizaram oficinas com palestras sobre a temática, onde os pais ou responsáveis podiam refletir sobre os danos que a violência física provoca nas crianças e adolescentes;

Na formação básica sobre as diversas expressões artísticas houveram manifestações de artistas da terra sobre os malefícios das ações violentas e os próprios alunos das escolas onde se realizou o trabalho se manifestaram sobre o tema.

O que no início dos trabalhos foi visto com rebeldia, até mesmo com certa violência passou a ser bem-vindo, com maior participação nas últimas atividades realizadas, a participação da comunidade escolar foi de entusiasmo, inicialmente com muita timidez por parte das famílias, parecia que estavam temendo ser discriminadas por viver num ambiente violento, no entanto, após

as primeiras palestras, com a realização das oficinas o clima foi ficando descontraído e muitos pais se destacaram por seus depoimentos. Aproveitar as pessoas da comunidade no sentido de ministrar palestras, leituras e motivar a reflexão demonstrou que o trabalho a ser desenvolvido nas escolas era no sentido de ajudar as famílias e os alunos a viver de forma mais harmoniosa.

Quadro 2

Resultados obtidos no Projeto

Resultados esperados	**Atividades**	**Prazo**	**Local**	**Responsáveis**	**Recursos e materiais**
Sensibilização dos gestores, professores e envolvimento da comunidade escolar e familiares.	Apresentação da Proposta Política de prevenção as Violências para os gestores das 22 escolas no Projeto 'Por toda a Vida: diga não à violência contra crianças e adolescentes'	Maio de 2018	A sede das 22 escolas selecionadas para o desenvolvimento do Projeto.	SME, Gestores, Professores e Conselhos Direitos da Criança Adolescente	Power point e data show, textos impressos sobre a temática, material didático distribuído aos participantes.
Equipe técnica capaz de conhecer e identificar os tipos de violência, e conscientizar a comunidade escolar do seu papel na prevenção da violência	Realização de formação sobre o fenômeno da Violência 1º Módulo: O fenômeno da violência e suas tipificações, fazendo recorte na violência doméstica (violência sexual, física, psicológica, negligência e o bulling) 2º Módulo: Conhecer sobre a Rede de Proteção social da criança e adolescente (fortalecimento e fluxo). 3º Módulo: - Aprofundar sobre o papel da Escola e das Comissões de Notificações 4ºMódulo: Realização de oficina sobre a realidade social e condição de crianças e adolescentes	Novembro de 2018	40 horas de oficinas, palestras, atividades artísticas e capacitação	SME, Gestores, professores, Secretaria de Ação Social e Conselho Tutelar	Alimentação Material didático Data show Textos impressos.

Fonte: Autores, 2018.

A aplicação deste projeto nos permitiu constatar que com ações simples pode transformar uma realidade, nesta perspectiva, tornar visíveis as possíveis condutas descritas por uma proposta política local é, portanto, o primeiro passo para o fortalecimento da responsabilidade que os adultos têm, no sentido da proteção à infância e adolescência em Fortaleza.

Portanto, Ravazzola (1997, p. 44) sugere que:

> Se como atores contextuais conseguirmos introduzir um questionamento das ideias, uma alternativa e freio nas ações ou nas emoções, estamos introduzindo uma possibilidade de mudança do sistema. Por exemplo, registrar o mal-estar poderia levar as pessoas envolvidas nos circuitos de violência a tentar alguma reação diferente e, por isso, possibilitar a interrupção do ciclo violento.

A proposta política busca, também, promover condutas, atitudes individuais e comunitárias de cultura de paz, fortalecendo e desenvolvendo fatores de proteção às próprias crianças e, fundamentalmente, em adolescentes e jovens que participem como protagonistas em todas as etapas da proposta. Dessa maneira, tornam-se visíveis os temas que envolvem violências e relacionamentos desiguais, assim como o tema da infância e adolescência que, geralmente, é analisado pelas carências e dificuldades, numa perspectiva positiva e de esperança.

O diálogo na comunidade escolar é muito importante para conscientizar e apaziguar o problema da violência, portanto, pensar em prevenção é fundamental. Dentre as medidas estão: a criação de projetos que envolvam não só a sua escola, mas também toda a sua comunidade; contar com a presença de pais, responsáveis e demais autoridades locais é muito importante.

A formação de grupos para debater como acontece os fatos que provocam atitudes bruscas e como pode se evitar, a aplicação de projetos de combate à violência deve acontecer ao longo do ano, bem como a utilização de campanhas, palestras, atividades preventivas, jogos colaborativos e rodas de conversa, que podem ser de suma importância para diminuir a violência na sua escola.

Referências

Abramovay, M. e Rua, M. das G. (2002). *Violência nas escolas*. Brasília: Unesco.

Böhm, W. Shweizer, M. (2009). *La Universidad*: experiência, reflexión, acción. Vila Maria: Edwin.

Brasil. (1988). *Constituição Federal***.** Brasília: Senado Federal.

Brasil. (1990). Lei 8069/90**.** *Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA. Brasília: Senado Federal.

Chalita, G. (2008). *Pedagogia da amizade-bullying*: o sofrimento das vítimas e dos agressores. 2. ed. São Paulo: Gente.

Chauí M. (1985). *Participando do debate sobre mulher e violência*. *In*: Cardoso, R. (Org.) Perspectivas antropológicas da mulher n. 4, Rio de Janeiro: Zahar.

Chesnais, J. C. (1981). *Histoire de la violence*. Paris: Hachette.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

Locke, John. (1999). *Ensaio sobre o entendimento humano*. vol.1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbecnkian, 1999.

Lorenz**,** Konrad. (2003). **A agressão:** uma história natural do mal. Lisboa: Moraes, 2003.

OMS. Organização Mundial da Saúde. (1996). *Global consultation on violence and health***:** violence as a public health priority. Geneva: World Health Organization; 1996.

Perissé, Gabriel. (2010). *Palavras e origens*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

Ravazzola, M. C. (1997). *Histórias infames*: los maltratos en las relaciones. Buenos Aires: Paidós.

Santos, J. V. T. dos. (1996). A violência como dispositivo de excesso de poder. *Sociedade e Estado*. Brasilia, v. 10, n. 2, p. 281-298, 1996.

Winnicott, D. W. (2000). *Da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

Winnicott, D.W. (1989*). A criança no grupo familiar*. *In*: Winnicott, D.W. Tudo começa em casa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

MARKA: inovação e inclusão na construção de um currículo identitário

MARKA: innovation and inclusion in the construction of an identity curriculum

Elisa Costa, Ricardo Ferreira, Rosário Ferreira

AECCB

Cofinanciada pela União Europeia, Prgrama Erasmus+

Resumo

Esta comunicação aborda um projeto internacional de cariz inclusivo, concebido para um amplo espetro de alunos, transdisciplinar, cooperativo, inovador, com metodologias participativas próprias da outdoor, digital e heritage education. Pretende promover um paradigma centrado no modelo comunicacional, reforçar um perfil profissional reflexivo e aberto à mudança, desenvolver a aliança entre as práticas escolares e a investigação em educação, com a validação científica da FPCEUP, e potencializar as parcerias externas, qualificando e diversificando as respostas educativas das instituições. Fundamenta-se na necessidade de desenvolver atividades fortemente inclusivas para todos os alunos de um ano com experiências educativas ricas e diversificadas, orientadas para o desenvolvimento das competências científicas, técnicas, pessoais e sociais, através da articulação curricular entre o currículo de base local e o nacional, criando um currículo identitário. Envolve mais de 2300 participantes (8-18 anos), de 4 escolas (Portugal, Chipre, Estónia e Itália) e durará 36 meses. Objetiva formar professores e lideranças, através de parcerias com uma entidade formadora da Macedónia do Norte e transferir a metodologia para outros contextos educativos, através da adaptação à realidade local, estabelecendo-se as parcerias necessárias para a articulação entre educação formal e não formal, sendo o ciclo de vida das atividades locais e internacionais construído de forma cooperativa. Nas mobilidades internacionais serão dinamizadas atividades cooperativas, partilha de boas práticas, potenciadoras do desenvolvimento institucional e a disseminação de produtos educativos abertos, com elevada transferibilidade. Culminará na criação de um guia metodológico para professores e uma app para todos os cidadãos, e na realização de 6 eventos multiplicadores.

Palavras-chave: currículo identitário; inovação; inclusão.

Abstract

This communication addresses an international project of an inclusive nature, conceived for a broad spectrum of students, transdisciplinary, cooperative, innovative, with participatory methodologies specific to outdoor, digital and heritage education. It intends to promote a paradigm centered on the communication model, reinforce a reflective professional profile open to change, develop the alliance between school practices and research in education, with the scientific validation of FPCEUP, and enhance external partnerships, qualifying and diversifying responses educational institutions. It is based on the need to develop strongly inclusive activities for all one-year students with rich and diversified educational experiences, oriented towards the development of scientific, technical, personal and social skills, through the curricular articulation between the local-based curriculum and the by creating an identity curriculum. It involves more than 2300 participants (8-18 years), from 4 schools (Portugal, Cyprus, Estonia and Italy) and will last 36 months. It aims to train teachers and leaders, through partnerships with a training entity in Northern Macedonia and transfer the methodology to other educational contexts, through adaptation to local reality, establishing the necessary partnerships for the articulation between formal and non-formal education. the life cycle of local and international activities constructed in a cooperative manner. In international mobilities, cooperative activities, sharing of best practices, boosting institutional development and the dissemination of open educational products, with high transferability, will be promoted. It will culminate in the creation of a methodological guide for teachers and an app for all citizens, and in the holding of 6 multiplier events.

Keywords: identity curriculum; innovation; inclusion.

A Inclusão é um processo de conceção, planeamento, implementação, monitorização, avaliação e disseminação de práticas educativas que concretizem uma Escola para Todos (Ainscow, 2003). A escola inclusiva acolhe e educa uma enorme diversidade de alunos, nomeadamente: alunos oriundos de espaços culturais diversos; alunos com necessidades efetivas (cognitivas e físicas); alunos com diferentes contextos socioeconómicos; alunos com diferentes níveis de habilidades; alunos com dificuldades de aprendizagem; alunos com diferentes destrezas sociais; alunos com diferentes valores e crenças; alunos com diferentes estilos de aprendizagem; alunos com diferentes níveis de desenvolvimento (comportamental, mental e físico); alunos dotados; alunos sexualmente diferentes; alunos com necessidades emocionais (Pacheco, 2016).

Envolve múltiplos atores educativos e um planeamento estratégico institucional sustentado nos normativos nacionais (DL nº 54 e DL nº 55) e nas prioridades europeias: "Seis prioridades da Comissão para 2019-24: Promover o nosso modo de vida europeu, construindo uma União de igualdade, em que todos tenhamos o mesmo acesso às oportunidades".

As escolas inclusivas construirão juntas uma Europa inclusiva. Embora a definição de metas educativas, a nível da União Europeia ou outras instituições transnacionais, possa contribuir para a estandardização educativa, a prática especializada e interventiva do AECCB é baseada no desenho universal de aprendizagem - DUA, cujas práticas pedagógicas são equacionadas de forma a permitir que diversos alunos façam parte de uma aprendizagem comum, não necessitando de programas específicos (King-Sears, 2009; Quaglia, 2015; Rose & Mayer, 2002). Elege uma abordagem que busca a justiça social e visa facilitar a inclusão de todos os alunos no currículo e na vida escolar (Katz, 2014) e corresponde ao preconizado nos DL 54 e 55, que têm como prioridade a implementação de uma política educacional centrada nas pessoas, que garanta igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educacional e, dessa forma, a igualdade de oportunidades.

Mais do que nunca, às escolas atuais importa desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação inovadoras que concretizem a escola inclusiva, num caminho próprio que atenda às metas do Projeto Educativo, visão estratégica das lideranças, perfil e necessidades do público escolar, motivação e capacitação do corpo docente, recursos do território educativo, e, em termos mais abrangentes, do Espaço Europeu de Educação.

A promoção de ambientes de trabalho sensíveis às questões da inclusão e a definição de métodos de aprendizagem que constituam efetivas ferramentas de inclusão social que empoderem

todos os participantes constituem alguns dos mais importantes desafios educativos atuais, em face da necessidade de construir sociedades socialmente mais coesas.

Esta visão educativa fundamenta-se, a montante, em teorias e práticas curriculares pós críticas, que concebem o currículo como um projeto de formação que acontece em tempos concretos e em espaços e contextos específicos, numa complexa rede de produção de significados sociais, culturais, políticos, pessoais e ideológicos (Pacheco et al, 2018). Incorporar conceitos como equidade, diversidade, património local, identidade … pressupõe uma abordagem curricular com interpretação contextualizada, com caminhos individuais e coletivos que mutuamente se influenciam e onde há reconstrução desses percursos, em função dos interesses e finalidades individuais e coletivas.

As conceções curriculares pós-modernas colocam a enfase na subjetividade e identidade do sujeito aprendente, sendo o professor um mediador entre o conhecimento e as experiências formativas do individuo. A subjetividade curricular parece, pois, incompatível, com a ideia de universalidade que subjaz a estratégias inclusivas desenhadas para um largo espetro de alunos. Todavia, é aparente esta impossibilidade, pois, segundo Žižek (cit. por Pacheco, 2018), é no particular que o universal se afirma.

A escola tornou-se um lugar de conhecimento poderoso (Young, 2016). No seio da escola, desenha-se o complexo diálogo entre currículo, aprendente e contexto, os diversos níveis de tempo interconectam-se. Seguindo a perspetiva das escolas sociológicas críticas, existe um fundo coletivo de conhecimento, passado e memória, objeto de novas possibilidades explicativas e interpretações, que podem ser apresentadas aos alunos sob a forma de desafios cognitivos, experimentais e criativos, que poderão contribuir para a construção de uma identidade do sujeito que incorpore a interação do mesmo com o local, nacional e global e lhe permita desenvolver aptidões críticas, a autonomia, o sentido estético e a participação cidadã.

Nesta linha, o currículo escolar apresenta uma conceção mais fluída, aberta, potencializadora de articulações entre o local e o nacional, verticais e transdisciplinares, potencializando o papel da instituição escola no desenvolvimento das sociedades modernas.

Por outro lado, promover a participação de parceiros do território educativo para a construção de um currículo identitário e de inclusão é um caminho que conduz à formulação de procedimentos metodológicos inovadores, com potencialidades para reforçar o perfil do professor inovador e reflexivo, capaz de enfrentar os desafios educativos do Espaço Europeu da Educação e

de concretizar as tendências educativas mais inovadoras a nível europeu ao nível da articulação curricular e princípios da outdoor education (Reig, 2017), digital education e heritage education.

Segundo o European Framework for Action on Cultural Heritage (2019) a educação através do Património Cultural fortalecerá a compreensão dos nossos alunos sobre história, meio ambiente e cultura e pode ser uma estratégia forte e inovadora no combate ao insucesso escolar, desvantagens socioeconómicas, absentismo e desmotivação de grupos significativos de alunos. Para nós, o Património Cultural é a face visível da memória coletiva, pensada para construir um futuro mais digno para todos. Cultura e educação, juntas, tornam-se elementos de socialização, capazes de mudar o pensamento de alunos e educadores.

Pacheco (2016) assinala a prescrição detalhada do currículo e a sua tendência atual para uma similaridade construída globalmente que configura a inclusão de resultados. A construção de um currículo identitário representa uma mudança no paradigma escolar, entendendo-se este como o currículo resultante da articulação entre o currículo nacional e património local, entendido como capaz de potencializar aprendizagens culturalmente significativas (Trindade e Cosme, 2010), centrado na ampliação das literacias, no envolvimento em experiências educativas abrangentes e absorventes, ampliando-se as margens de participação das escolas e dos professores na conceção e na gestão do currículo, enfocando a importância dos vínculos entre as aptidões dos membros individuais da nossa sociedade e o papel de cada pessoa como membro do grupo, no quadro de uma cidadania ativa.

O desenho e implementação de um currículo identitário, os seus processos organizativos, pressupõem também uma forte ligação da escola ao território educativo e aos parceiros externos, que são coagentes das ações educativas, com o objetivo de potenciar e diversificar a expressão do currículo, em processos que articulam educação não formal e formal, atividades de formação, facilitação e acompanhamento, que envolvem dezenas de decisores e profissionais externos ligados à educação, ao património e ao ambiente.

Ao que este projeto reporta, a inovação educativa existe quando há um conjunto de iniciativas que se preocupam em melhorar as relações educativas e conseguir um ambiente escolar mais amável, em fomentar a cooperação, a participação e a democratização da gestão escolar diária, em estimular o protagonismo dos alunos e sua curiosidade pelo conhecimento, em transformar a sala de aula em um espaço de pesquisa e diálogo, em diversificar os espaços de aprendizagem, em aproximar a escola da realidade e vice-versa, para que tudo aquilo que se ensine e aprenda seja

estimulante e faça sentido para a formação de uma futura cidadania mais livre, responsável, criativa e crítica e, finalmente, para que a escola seja mais educativa (Carbonell, 2016).

Neste projeto, defende-se um paradigma educativo inovador, o da comunicação, defendido por Trindade & Cosme (2010), que se carateriza por:

> "valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem (…) como fator potenciador das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos" (p. 54).

O conceito de currículo identitário emerge como um veículo inovador de resposta local às prioridades sociais transnacionais e como oportunidade de implementação de metodologias inovadoras, uma vez que é identitário do AECCB, se destina a todos os alunos de um mesmo ano de escolaridade, potencializa as articulações curriculares, articula educação formal e não formal, almeja validação científica, tem elevado potencial de sustentabilidade e transferibilidade, e porque considera diferentes pedagogias, aprendizagem cooperativa, aprendizagem colaborativa, aprendizagem invertida, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em jogos.

A inovação educativa é ainda visível nos resultados, ao pretender construir produtos pedagógicos que permitam ampliar o impacto na sociedade, e na dinâmica de parcerias que implica, trazendo um contributo especializado e conferindo qualidade científica aos produtos. Este projeto permitirá também inovar no que diz respeito aos ambientes de aprendizagem, nomeadamente através da educação ao ar livre e da visão de cenários de aprendizagem inovadores, re-imaginando espaços.

Importa, pois, considerar os processos de implementação curricular, com enfoque no desenvolvimento de Competências Chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida, com base numa metodologia participativa, experimental e de investigação-ação, cuja abordagem é o contributo dos alunos para a construção do currículo, o conhecimento de uma realidade e a sua compreensão, a criatividade e a aplicação de senso crítico e que tenham impacto no meio local. Deste modo, os alunos podem também assumir-se como difusores do conhecimento, intervindo numa reformulação

da educação que transforme o meio local num contexto onde todos se sintam conscientemente integrados numa rede de relações e projetos.

Metodologia

Este projeto assenta numa metodologia participativa e experimental. Trata-se duma metodologia que entende que a oportunidade de aprendizagem, formal e não formal, assenta num processo com a tónica no planear, compreender, explorar e construir conhecimento e potenciar melhorias futuras (Phillips, Kristiansen, Vehviläinen, & Gunnarsson, 2013), sempre na expetativa de acrescentar valor através do diálogo reflexivo com a situação prática (Schön, 2000), articulado com o estado da arte, gerador de novo conhecimento, por isso, com impacto transformador positivo.

Neste sentido, pode afirmar-se que a linha de orientação estabelecida para este projeto faz uma abordagem compreensiva da realidade, na qual se pretende estimular os atores educativos, no terreno, a participar nesse processo de partilha e construção de conhecimento (Guba & Lincoln, 1989).

O que se pretende é planear em conjunto uma abordagem curricular que articule as componente normativas (currículo nacional) com as experiências não formais emergentes de parcerias locais (currículo local-identitário). Desta forma, potencia-se o trabalho articulado com o empoderamento da comunidade educativa, na medida em que oferece a fusão de formas e de ideias para pensar e o acesso a novas perspetivas. A articulação educativa e social coesiste com a abordagem multidimensional destes dois contextos, envolvendo os diferentes protagonistas nas decisões educativas em cada contexto.

A abordagem metodológica desta articulação sustenta-se em quatro desafios: Desafio I – tem dois momentos desenvolvidos pela entidade parceira: 1.º Formação de docentes. 2.º Workshop para alunos; Desafio II – atividade de aula da disciplina de articulação com a entidade parceira – produção de trabalho científico; Desafio III – atividades de articulação disciplinar com áreas de expressão artística, tendo como referência o trabalho do Desafio II, produzindo um trabalho artístico; Desafio IV – desenvolvimento de produto intelectual de elevada transferibilidade, tendo como base todos os trabalhos científicos e/ou trabalhos artísticos.

Participantes

Este trabalho envolve um leque alargado de participantes, dos 8 aos 18 anos. Como se trata de um projeto que privilegia os princípios e valores inclusivos, no AECCB, envolve a totalidade das turmas dos 3º, 4º, 5º, 8º e 9º anos (1450 alunos) e 60 alunos do 12º ano. Consideramos o

envolvimento direto de alunos com menos oportunidades, num trabalho de pares com alunos de alto rendimento motivados para o desenvolvimento do projeto, assim como alunos de meio urbano e de meio rural. São professores participantes: 1º ciclo: 21 (Estudo do Meio) & 6 das AECs Expressões Artísticas; 2º ciclo: 9 (Ed. Visual e Ciências da Nat.); 3º ciclo: 4 (Hist.); sec: 7 (Biologia, História A e Geografia A). Quanto aos parceiros, numa fase inicial, não têm condições para esta dimensão, pelo que se comprometem a ter estes participantes, no 1º ano do projeto: Chipre - 150 alunos (10-12) & 10 professores; Itália -150 alunos (14-18) & 10 professores; Estónia -150 alunos (10-12) & 10 professores. Todos os alunos selecionados participam nas atividades locais e todos os professores desses alunos são responsáveis pelo envolvimento de todos os alunos, contando com medidas específicas e pessoal especializado para apoio à participação. Estes professores trabalharão em rede com os assessores da Direção para o ensino básico e secundário, com o coordenador escolar do projeto MARKA, e estes participantes com o Diretor, com a Equipa de Projeto Erasmus+ e com a Equipa de Internacionalização de Projetos. Há participantes-decisores ou disseminadores, por exemplo, que estão ao longo de todo o projeto, com ênfase em algumas das suas fases: os membros do Núcleo de Articulação Curricular, coordenadores de ciclo, de departamento e subdepartamento, diretores dos cursos profissionais, membros da Equipa Tecnológica do AEECB serão envolvidos na seleção de conteúdos locais relevantes, definição de articulação com o currículo nacional, através da monitorização do Plano Anual de Atividades, da colaboração na definição do produto final inovador e nas atividades de disseminação. Os parceiros externos foram selecionados em função do seu perfil e missão, potencialidades de articulação curricular, serviço educativo de elevada qualidade, fluidez na comunicação e facilitação das parcerias.

São ainda participantes deste projeto 2 investigadores juniores e 1 investigador sénior da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade do Porto e 2 formadores de uma entidade parceira da Macedónia do Norte.

Desenvolvimento

Tendo em conta que este é um projeto que se distribui por três anos letivos, de 2021 a 2023, considerou-se pertinente redefinir o conjunto de objetivos do projeto de forma faseada e cronológica. Assim, o projeto desenvolver-se-á em função dum conjunto de 4 fases:

Fase 1 – Cada parceiro, no início do MARKA, deve mapear o património local de que dispõe; fazer a articulação entre esse património local e o currículo nacional e os normativos

educativos em vigor em cada país; em paralelo, deve desenvolver campanhas informativas e de seleção aos participantes, bem como a devida divulgação intra escolas e a nível local e nacional, sempre que oportuno. Em reuniões transnacionais, importa planificar as diferentes atividades a ser desenvolvidas ao longo do projeto, bem como criar as redes de comunicação entre parceiros. Cada parceiro produzirá um Plano Específico de Atividades e um Plano de Articulação Curricular, assim como disseninará os produtos finais nas plataformas e redes do projeto.

Fase 2 – No primeiro ano do MARKA: assegurar a ministração do pré-teste que imputará ao projeto a coerência avaliativa final e validação do mesmo; fazer uma análise swot que permita traçar os pontos de partida, sobretudo quanto à necessidade formativa dos docentes e quanto aos aspetos a abordar de acordo com os temas a tratar ao longo do projeto e direcionar ou redefinir, se necessário, os temas, as entidades parceiras (locais) e os participantes nas moblidades; início das mobilidades, com formação das equipas de projeto.

Fase 3 – No segundo ano do MARKA: iniciar a produção do guia metodológico e da app, que assumam locais, temas e abordagens criativas sobre a relação entre o currículo escolar e o currículo identitário; continuidade das mobilidades e dos trabalhos articulados com a comunidade.

Fase 4 – No último ano do MARKA: produção dos produtos intelectuais finais de forma intensiva; disseminação dos OER como recursos abertos às comunidades; aplicação e avaliação do teste de avaliação final e respetiva análise e comparação ao pré-teste realizado; convocação da comunidade local para apresentação dos resultados e produtos com a realização de eventos multiplicadores por cada parceiro.

Produto Final

É expectável que, no final do projeto, cada parceiro tenha construído, implementado, monitorizado e disseminado um currículo identitário, seguindo a Metodologia Marka, e dessa apropriação tenha partido para a partilha com redes locais de educadores. Espera-se que cada parceiro crie processos internos e externos que garantam sustentabilidade à metodologia, enquanto altamente potenciadora de inovação educativa e inclusão, pelo desenvolvimento, em largos espetros de alunos de diferentes áreas de competência enquadradas pelo Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida- Recomendação n.º 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, de 18 de dezembro (revisto em 2014), sendo criado um perfil do aluno Marka, e pelo desenvolvimento de um perfil de

professor Marka, inovador, reflexivo, que desenvolva trabalho colaborativo e articulação interdisciplinar.

Esta metodologia visa ajudar todos os alunos a se tornarem "aprendizes especialistas", ou seja, a serem "alunos que definem os seus próprios objetivos de aprendizagem e que monitoram o seu progresso por meio desses objetivos "(King-Sears, 2009). Implica a integração dos conteúdos do currículo local nas unidades temáticas de cada disciplina, aprofundando os conteúdos do currículo oficial nacional, explorando informações adicionais de interesse para o desenvolvimento da comunidade, ou incorporação de novos conteúdos na aula, disciplina ou aula para atender às demandas socioeconômicas e culturais que permitem o desenvolvimento da comunidade.

É expetável a validação científica da metodologia MARKA, atualmente em vigor no AECCB, num trabalho colaborativo de cariz transnacional. Primará pela componente billing dos produtos finais: Guia Metodológico para construção de um currículo identitário e uma App de orientação, bem como a agregação da componente digital da mesmas, que ficarão acessíveis universal e gratuitamente, num espaço global correspondente à área da educação, pedagogia e cultura, proporcionando a colaboração para os desafios dos sistemas europeus de educação inclusiva (através de links para o projeto, sites e plataformas, gerando um efeito multiplicador).

O Guia Metodológico será um valioso instrumento de orientação do trabalho que as diferentes equipas de professores e demais agentes ligados à educação têm para desenvolver, no âmbito da inclusão, inovação educativa e da articulação entre o currículo nacional e local, bem como na tentativa de consolidação de um espaço comum europeu de educação. Tem como objetivo responder à necessidade de compartilhar boas práticas em contextos além do territórios educativos.

A App consiste numa Aplicação Informática adequada para dispositivos Android, que permite aos utilizadores efectuarem orientações ou percursos pedonais dentro do respetivo concelho (localidade). Trata-se do aplicativo Wingsys Marka Ponto, o qual permite gerenciar percursos com mapas e marcação de pontos, possibilitando adicionar diferentes questões, textos e imagens em cada ponto acessando o back office. A pontuação será feita pela tecnologia QRcode e permitirá obter o ranking das rotas dos usuários com os melhores tempos.

Levando em consideração algumas características presentes nos softwares e recursos educacionais digitais, podemos definir que esta saída, em termos de uso e criação, é vista a partir de um perspectiva do conteúdo, mas também de uma perspectiva de aprendizagem e das comunidades.

Em suma, é expectável que a introdução desta metodologia contribua para o desenvolvimento de uma identidade de escola através da concretização do currículo nacional com aprendizagens conectadas ao património local, assente no paradigma da *outdoor education*.

Referências

Ainscow, M. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

Carbonell, J. (2016). *Pedagogias do século XXI*. 3. ed. Porto Alegre: Penso.

Decreto - Lei nº 54/2018. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, nº 129 – 6 julho de 2018. Disponível em www.dre.pt

Decreto - Lei nº 55/2018. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, nº 129 – 6 julho de 2018. Disponível em www.dre.pt

European Comission. Digital Education Action Plan (2021-2027). Resetting education and training for the digital age. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en (acedido em 27.07.2021)

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*: Sage.

Katz, J. (2014). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teacher‟s self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classroom K-12. International Journal of Inclusive Education, 19(1).

King-Sears, M. (2009). Universal Design for Learning: Technology and pedagogy. Learning Disabilities Quartely, 32, 199-201.

Pacheco, J.A., Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. (Orgs.). (2017). *Currículo, Inclusão e Educação Escolar*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (2016). Curriculo e Inclusão Escolar: (IN)variantes educacionais e curriculares. Revista Teias v. 17 • n. 46 • (jul./set. - 2016): Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar 120

Phillips, L., Kristiansen, M., Vehviläinen, M., & Gunnarsson, E. (2013). *Knowledge and power in collaborative research: A reflexive approach*. Reino Unido: Routledge.

Quaglia, B. W. (2015).). Planning for student variability: Universal design for learning in the music theory classroom and curriculum. A Journal of the Society for Music Theory, 21(1), 1-21.

Rose, D., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age. Alexandria, VA: ASCD. Consultado em: http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: WAK Editora.

Young, M.F. (2016). *Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI*? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, pp. 18-37.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Escuela y Familia: Diferencias en la percepción de la inteligencia emocional en Educación Infantil por familia y docentes

School and Family: Differences on the emocional inteligence perception in pre-school

Tania Corrás (https://orcid.org/0000-0002-5013-1485)*, Laura Redondo (https://orcid.org/0000-0002-5074-9816)**, Paula Rodríguez **
*Universidad Isabel I, **Universidad de Vigo

Contacto: lauraregu@gmail.com

Resumo

Uno de los desafíos para el Siglo XXII es la construcción social y política de una Cultura de Paz, para lo que es imprescindible que parte del currículum educativo incorpore un abordaje específico de la Educación emocional. Cuestión que ha ido tomando importancia desde el informa de Delors (1996) donde se estipulaba que la educación no solo abarca el aprender a aprender o hacer, sino a ser y convivir. Por ello, desde las propias aulas, y especialmente desde edades tempranas, se requiere de su desarrollo. Así pues, en la presente investigación se lleva a cabo la implementación de la Inteligencia Emocional en un aula de Infantil, en base a las competencias desarrolladas por Salovey y Mayer (1990) tales como percepción emocional, la asimilación emocional, la comprensión y la regulación emocional. Del mismo modo, se desarrolló un cuestionario ad hoc para su medición, que cumplimentaron las profesoras y las familias, siendo todas las participantes voluntarias mujeres. Respecto a la muestra se obtuvieron 22 participantes, con edades comprendidas entre los 3 y 4 años (M=3.41), de los cuales 12 eran niños (el 54.5%) y 10 niñas (45.5%). Los resultados mostraron diferencias significativas entre la percepción de competencias emocionales en niñas y niños, así como entre las madres y la profesora novel y la profesora veterana. Se ponen de manifiesto las limitaciones del estudio, así como se proponen como línea de investigación futura la ampliación de esta investigación y el cotejo del sexismo como posible variable perceptiva o conductual moderadora.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación infantil, sexismo, familia, escuela.

Abstract

One of the challenges for the XXII century is the social and political construction of a Culture of Peace, for which it is essential that part of the educational curriculum incorporates a specific approach to Emotional Education. Issue that has been gaining importance since the Delors report (1996) where it was stipulated that education not only encompasses learning to learn or do, but also to be and live together. Therefore, from the classrooms themselves, and especially from an early age, their development is required. Thus, in this research, the implementation of Emotional Intelligence is carried out in a classroom of Infants, based on the competences developed by Salovey and Mayer (1990) such as emotional perception, emotional assimilation, understanding and regulation emotional. In the same way, an ad hoc questionnaire was developed for its measurement, which was completed by the teachers and the families, all of the participants being female volunteers. Regarding the sample, 22 participants were obtained, aged between 3 and 4 years (M = 3.41), of which 12 were boys (54.5%) and 10 girls (45.5%). The results signify significant differences between the perception of emotional competencies in girls and boys, as well as between mothers and the new teacher and the veteran teacher. The limitations of the study are highlighted, as the extension of this research and the comparison of sexism as a possible moderating perceptual or behavioral variable are proposed as a future line of research.

Keywords: emotional intelligence, early childhood education, sexism, family, school.

Uno de los desafíos para el Siglo XXII es la construcción social y política de una Cultura de Paz, para lo que es imprescindible que parte del currículum educativo incorpore un abordaje específico de la Educación emocional (Ortíz y Sepúlveda, 2020). Desde el informe de la Comisión de la UNESCO sobre los retos educativos realizado por Delors (1996) la educación amplía su rango de acción, contemplando dentro de la misma al aprender a aprender, a hacer, a ser y convivir. De hecho, en el propio Real Decreto 1630/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Infantil, se recalca la importancia de relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas de convivencia y relación social, así como trabajar en la resolución pacífica de conflictos que se puedan producir.

A este respecto, el fomento de las competencias psicoemocionales o la Inteligencia Emocional (IE) cobra fuerza dentro del currículum educativo. De hecho, en la actualidad, son diversos los trabajos relacionados con esta materia en el ámbito educativo, como el manual de educación emocional para docentes de Montoya et al. (2021). No en vano, un buen abordaje emocional en las personas implica desde la prevención del acoso escolar a la promoción del buen trato, el aumento de autoestima y la mejora del bienestar (Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2021). Asimismo, cabe destacar que pese a su complejidad el desarrollo de la Inteligencia Emocional es de especial relevancia en edades tempranas (Salazar, 2021), cuestión que se ha visto acuciada en la intervención en las aulas de la época “post pandemia” o “post COVID” (Rosero et al, 2021).

Por ello, el abordaje de la Inteligencia emocional resulta fundamental, pudiendo seguir modelos clásicos como los de Salovey y Mayer (1990) donde se trabaja la percepción emocional, la asimilación emocional, la comprensión y la regulación emocional. Sin embargo, el desarrollo de la Inteligencia Emocional sigue siendo una asignatura pendiente, pese a que trabajarla mejora la adaptación y el bienestar de los infantes (Bermúdez et al, 2003;). Esto, en numerosas ocasiones es producido por la propia percepción de los docentes tanto sobre el abordaje de estos contenidos, así como sobre los propios niños y niñas, como ejemplifica el efecto Pigmalión. Para ello, nos proponemos la evaluación de esta percepción por las madres y las profesoras, para ver si existen diferencias en el abordaje de estas competencias en aras de intervenirlas y mejorar la actividad educativa desde la coordinación de escuela y familia, dado que la familia ha de ser una parte implicada en el proceso educativo escolar (Plancarte, 2017).

Así pues, en base a la evidencia y las normativas tanto nacionales como internacionales de la importancia de la inteligencia emocional, y del papel del profesorado y de la familia, el objetivo de la presente investigación es tanto una experiencia de colaboración entre ambos agentes socializadores, como el de mediar la inteligencia emocional de las niñas y niños de

educación infantil y si existen diferencias en la estimación en función de los evaluadores implicados. Para ello, es fundamental cotejar la percepción de las diferentes competencias emocionales en función de los diferentes agentes. No solo para ver posibles sesgos, sino como un fin en sí mismo de sensibilizar y prestar atención a estas conductas.

Metodología

Muestra

La muestra está compuesta por 22 sujetos sobre los que se realizaron las evaluaciones, con un rango de edad comprendido desde los 3 hasta los 4 años y una media de 3.41 años. En relación a su sexo, 12 de los participantes eran niños (el 54.% de la muestra) y 10 de ellos niñas (45.5%). Todos los sujetos compartían la misma clase, docentes y centro escolar.

En el estudio participaron un total de 24 evaluadores. De estos evaluadores, 2 forman parte del cuadro docente y tienen contacto diario con los menores participantes, mientras que los 22 restantes son los progenitores a cargo de dichos menores participantes.

Procedimiento

Se recabó el consentimiento informado de los responsables de los menores y los datos fueron tratados y anonimizados de conformidad con la normativa vigente en materia de tratamiento y protección de datos de carácter personal. La aplicación de los cuestionarios se llevo a cabo en el mismo periodo temporal correspondiente a un trimestre del curso académico. Tanto los docentes como los progenitores cubrieron el mismo cuestionario para cada uno de los correspondientes menores. En el caso de los docentes lo aplicaron para cada uno de los menores y en el caso de los progenitores solo a sus hijos a cargo. Los datos fueron tratados estadísticamente por profesionales de la psicología expertas en conducta.

Análisis de los datos

Se empleo el software estadístico SPSS en su versión 21 para el cálculo de los análisis estadísticos y tratamiento de los datos. En cuanto al tipo de análisis se realizaron análisis descriptivos de los diferentes ítems implicados, así como el análisis de las diferencias de medias en las puntuaciones informadas por los adultos implicados.

Instrumentos de medida

Se utilizó un cuestionario ad hoc informado por los adultos implicados en la educación de los hijos, tanto los docentes como los propios progenitores. El cuestionario incluye un primer apartado donde se recogen datos sociodemográficos básicos como son, el sexo, la edad y los datos relativos al curso y centro escolar.

En la segunda parte del cuestionario se incluyen un total de 31 preguntas en una escala tipo Likert con 5 alternativas de respuesta donde 1 significa “nada” y 5 significa “mucho”. El contenido de los ítems está basado en el modelo de inteligencia de Salovey y Mayer (1990).

Resultados

Los resultados indican diferencias significativas en la valoración de la inteligencia emocional global percibida entre las adultas. Concretamente se hallaron diferencias entre la puntuación media de las progenitoras y la docente veterana ($t=2.472$, $p<.05$), así como entre la media de las docentes veterana y novel ($t=-2.189$, $p<.04$). No se hallaron diferencias entre las puntuaciones medias docente novel y las progenitoras. Por tanto, la profesora veterana diferiría de la familia, en este caso todas las participantes voluntarias fueron madres, y de la alumna nobel.

Asimismo, se han hallado diferencias en la inteligencia emocional percibida, coincidiendo todos los evaluadores en una mayor inteligencia emocional en las niñas respecto a los niños (tprogenitores=2.179=0.41; tdocentenovel=2.418, p=0.25, p; tdocenteveterana=2.947, p=.008).

Respecto al cuestionario ad hoc que se implementó, a pesar de no ser un instrumento validado, los estadísticos arrojan una fiabilidad de alfa= 0.975.

Discusión

En primer lugar, y antes de considerar las conclusiones del estudio, cabe señalar que la principal limitación del presente es el reducido tamaño de la muestra, dado que se correspondía con una sola clase de Infantil; así como que la escala utilizada no cuenta con indicadores de fiabilidad y validez en el momento del presente estudio.

Teniendo en cuenta las anteriores limitaciones, se puede concluir que se observan diferencias en la percepción de la inteligencia emocional en función del sexo, siendo las niñas las valoradas con un mayor nivel de inteligencia emocional. Esto implica la necesidad de abordar los diferentes roles aún presentes en nuestra sociedad, donde el sexismo debe de abordarse desde la infancia, ya que se manifiesta en edades tempranas (Sánchez, 2019), e incluso se fomenta desde las aulas en la actualidad en vez de combatirse (Redondo, 2021).

Así pues, estos resultados coinciden con la literatura científica, la cual anticipa que las niñas tienen un proceso madurativo más veloz respecto a los niños. No obstante, debido a las limitaciones del estudio, existen hipótesis alternativas que supondrían que las diferencias observadas pueden responder tanto a una cuestión relativa a la madurez y desarrollo diferencial como es el sexo pero también a una cuestión relativa al evaluador, siendo valoradas las niñas como más inteligentes emocionalmente respecto a los niños por sesgos atribucionales de los

observadores respecto a sus expectativas. Al mismo tiempo, en cualquiera de los dos casos, el sexismo puede tener un potencial moderador de dichos resultados, bien promocionando el desarrollo emocional en las niñas y constriñendo el de los niños o bien en las expectativas de los cuidadores.

En todo caso, es beneficioso para el adecuado desarrollo de los menores, contar en las escuelas con programas formativos que garanticen su igualitaria estimulación de la inteligencia emocional, así como la formación tanto formal (a los profesionales) como informal (a las familias) en materia de igualdad e inteligencia emocional. No en vano, las expectativas que tanto los estudiantes como los adultos tengan sobre su desempeño resultarán esenciales para el mismo (Redondo et al., 2016). Para ello la formación del profesorado es fundamental (Montoya et al. (2021), así como la coordinación entre los distintos agentes educativos, desde el alumnado al profesorado, a las personas gestoras, así como la familia y ala comunidad (Plancarte, 2017). Esto implica la necesidad de sensibilización de que parte del bienestar de los menores implica necesariamente el desarrollo de competencias emocionales bienestar (Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2021). Sobre todo, teniendo en cuenta que esto implicará que los menores puedan crecer en un ambiente libre de conductas sexistas y donde todas las niñas y niños puedan alcanzar su máximo potencial y bienestar.

Respecto a estudios futuros se pone de manifiesto la necesidad de ahondar en las puntuaciones diferenciadas por sexo, como potencial moderadora de la variable sexismo en las personas evaluadoras.

Referencias

Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, *2*(1), 27-32.

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. UNESCO.

Montoya Castilla, I., Schoeps, K., Postigo Zegarra, S., & González Barrón, R. (2021). MADEMO. Manual de educación emocional para docentes.

Morales, E. D. R. R., Viteri, P. N. C., & Acosta, A. C. B. (2021). La Inteligencia Emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 6(11), 229-245.

Ortíz, R., y Sepúlveda, L. (2020). Currículo, educación emocional y cultura de paz. Desafíos para el Siglo XXI. En C. Giovani, V. Barcelos, D. Arruda, L. Coutinho, M. Aparecida y

J. Loredi (Orgs). A nao-violencia e a educacao da America Latina, 2 (PP. 29-44). Laberintos.

Peña-Casares, M. J., & Aguaded-Ramírez, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de educación primaria y secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, *13*(1), 79-92.

Plancarte, P.A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva, 10*(2), 213- 226.

Redondo, L. (2021). El impacto de las leyes identitarias en los menores y las mujeres: Puntos de colisión y nuevas formas de sexismo. En Rosa Mª Rodríguez-Magda (coord.), *El sexo en disputa. De la necesaria recuperación jurídica de un concepto* (pp. 153-189). Madrid, España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales [CEPCE]. ISBN: 978-84-259-1887-2.

Redondo, L., Corrás, T., Novo, M., & Fariña, F. (2017). El rendimiento académico: La influencia de las expectativas, el optimismo y la autoeficacia. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 104-108.

Rosero-Morales, E. R., Córdova-Viteri, P. N., y Balseca-Acosta, A. (2021). La inteligencia emocional en infantes. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 6(11), 229-245.

Salazar Tornel, M., Ramirez Lucas, A., Ferrando Prieto, M. M., & Ruiz Melero, M. J. (2021). El perceval como medida de la inteligencia emocional en niños pequeños. *Psicología, salud y educación, 83-92.* Almería: Universidad de Almería. ISBN: 97-84-17261-09-2.

Salovey, P. y Mayer, JD (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, cognición y personalidad* , *9* (3), 185-211.

Sánchez Chaparro, Y. R. (2019). *Reproducción del sexismo en la infancia* . Universidad de Cundinamarca.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A Escola Pública e a Família – A Escola de Pais António Feijó

Public School and the Family - António Feijó Parents' School

Lúcia Barros* (https://orcid.org/0000-0001-7373-7570), Fátima Fernandes*
(https://orcid.org/0000-0002-3913-6939)
*Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação

Resumo

A Escola de Pais António Feijó, associada à escola pública, é um projeto pioneiro em Portugal, que se assume como um espaço de diálogo entre a escola e a família, tendo em vista a criação de comunidades de partilha numa perspetiva de aprendizagem mútua e ao longo da vida. Propomo-nos, no âmbito deste trabalho, apresentar o projeto, desde a sua génese até à sua implementação no terreno, no sentido de motivar a reflexão sobre a necessidade e a importância de criar, a partir da escola pública, espaços que possibilitem um diálogo sistemático e efetivo entre a escola e a família. Assim, num primeiro momento, com o objetivo de contextualizar o nosso trabalho num panorama mais abrangente, faz-se um breve enquadramento teórico, onde se apresentam três exemplos de projetos internacionais que comungam de objetivos semelhantes aos que definimos para a Escola de Pais António Feijó. Num segundo momento, à luz de algumas das mais recentes diretrizes governamentais, faremos uma breve referência ao papel da biblioteca escolar no envolvimento da família e da comunidade na vida da escola. E, por último, num terceiro momento, centrar-nos-emos no projeto Escola de Pais António Feijó no terreno, onde apresentaremos o programa, a metodologia de implementação e os resultados.

Palavras-chave: Projetos e parcerias, Família, Escola de pais, Biblioteca Escolar.

Abstract

António Feijó Parents' School, associated to the public school, is a pioneer project in Portugal, which assumes itself as a space for dialogue between school and family, aiming at the creation of sharing communities in a perspective of mutual and lifelong learning. In the scope of this work, we propose to present the project, from its genesis to its implementation in the field, in order to motivate reflection on the need and importance of creating, from the public school, spaces that allow a systematic and effective dialogue between school and family. Thus, in a first moment, with the aim of contextualizing our work in a wider panorama, we will make a brief theoretical framework, where we will present three examples of international projects that share similar objectives to those we have defined for the School of Parents António Feijó. In a second moment, in the light of some of the most recent governmental guidelines, we will make a brief reference to the role of the school library in the involvement of the family and the community in the life of the school. And finally, in a third moment, we will focus on the António Feijó Parents' School project in the field, where we will present the programme, the implementation methodology and the results.

Keywords: Projects and partnerships, Family, Parents' School, School Library.

Na senda de práticas e projetos internacionais bem-sucedidos no âmbito da articulação escola-família, no ano letivo de 2018/2019 desenhou-se e implementou-se, sob a forma de projeto piloto, a Escola de Pais António Feijó, um projeto que se assumia como um espaço de diálogo entre a escola e a família, tendo em vista a criação de comunidades de partilha numa perspetiva de aprendizagem mútua e ao longo da vida. O sucesso da iniciativa motivou a candidatura da Escola de Pais ao projeto Ideias com Mérito 2020, uma iniciativa da Rede de Bibliotecas Escolares, que visa incentivar, identificar e apoiar as experiências mais sólidas e difundir as práticas concretizadas pelas bibliotecas do país. O projeto foi uma das seis Ideias com Mérito selecionadas a nível nacional, um reconhecimento que impulsionou uma nova fase de desenvolvimento do mesmo.

A Escola de Pais, associada à escola pública, é um projeto pioneiro em Portugal, que visa três grandes objetivos: 1) Reforçar e sistematizar a articulação e a interação escola-família, através da criação de um espaço / conceito específico: A Escola de Pais; 2) Promover o desenvolvimento de competências no âmbito das diferentes literacias (leitura, informação, digital, multimédia, matemática, científica, financeira, histórica, ecológica…) em ambiente familiar; 3)Contribuir para a criação e exploração de contextos favoráveis à aprendizagem formal e não formal, e ao longo da vida.

Para esta nova fase de desenvolvimento do projeto, foi estabelecida parceria com a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, responsável pela componente científica e pedagógica do programa e pela constituição da equipa formativa, perspetivando-se que a Escola de Pais funcione, alternadamente, nos dois concelhos. No presente ano letivo, o projeto foi implementado no agrupamento de escolas António Feijó, na modalidade online, em formato de videoconferência, tendo sido alargado a pais de crianças dos três aos 15 anos, de modo a contemplar todos os níveis de ensino do agrupamento. O programa, de cariz multidisciplinar, compôs-se de um conjunto de sessões temáticas, que ocorreram com periodicidade média quinzenal.

Na secção que se segue, procura-se fazer um enquadramento teórico, com a clarificação do conceito e dando a conhecer algumas práticas associadas a Escolas de Pais, e evidenciar o papel da biblioteca escolar no envolvimento da família e da comunidade na vida da escola. Em seguida, descreve-se a experiência do Projeto da Escola de Pais António Feijó no terreno e, por fim, tecem-se algumas considerações finais.

Escolas de Pais

Um breve enquadramento

A Escola de Pais, conceito que terá nascido na América entre 1815 e 1868 (Martinez et al., 2012), pode operacionalizar-se em diferentes contextos e envolvendo distintos agentes. Mª Elena Martínez (2012) distingue três tipos de escolas de pais em função da sua origem: as que são organizadas por entidades públicas, de âmbito nacional, regional ou local; as que são dinamizadas por associações; e as virtuais. A pesquisa que levamos a efeito no âmbito deste trabalho, e no que a Portugal diz respeito, devolveu-nos escassos resultados e maioritariamente centrados em iniciativas privadas, associadas a gabinetes de psicologia ou a projetos municipais, carecendo de consistência e de sistematicidade, uma vez que se afiguram como ações pontuais e de duração limitada. No sentido de oferecer algum enquadramento teórico ao nosso trabalho, e uma vez que os exemplos nacionais não nos permitiam fazê-lo, optamos por tomar por referência o país vizinho, Espanha, onde as práticas de Escolas de Pais encontram uma expressão mais significativa, se revestem de um caráter mais consistente, e assentam em princípios que encontram eco na Escola de Pais que idealizamos. Neste sentido, destacamos os projetos "Escuela para Padres" do Programa Educa (2003)[1]; "Guía Práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces", coordenado por Maria Elena Jorge Martínez (2012)[2] e "Universidad de Padres" de José Antonio Marina[3], criada em 2008, e em funcionamento ativo à data de elaboração deste artigo. A "Escuela para Padres", do Programa Educa, com sede em Huesca, de acordo com informação disponível na página web da empresa[4], é um dos cursos que integra o Programa, que leva formação especializada e certificada às famílias, tendo como intermediário a escola. Operacionaliza-se através de conferências e/ou de pequenos cursos, de dois a três dias, de acordo com o interesse e a disponibilidade dos pais e da escola. Assente nos princípios da Educação Positiva e no fomento de bons hábitos e de bons valores, este programa parece não obedecer a um formato pré-definido no que respeita aos temas a abordar.

A tónica deste curso parece residir na questão da cooperação entre a família e a escola:

> La educación en la infancia siembra hábitos que recogen conductas correctas en la vida adulta. La familia es el verdadero marco de referência de las personas. Los valores se descubren en casa y se afianzan a lo largo de la vida. Por ello, en nuestro Programa se intenta conseguir un tándem familia–escuela, para que

[1] Disponível em http://www.programaeduca.es/escuela-para-padres/ consultado em 28.7.2021
[2] Publicação digital disponível em https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/1592/01820122017967.pdf?sequence=1, consultado em 28.7.2021
[3] *Campus* virtual em https://universidaddepadres.es/
[4] Cf http://www.programaeduca.es/protocolo-buenas-maneras/

> todos los hábitos adquiridos puedan desarrollarse en el tiempo con el esfuerzo y la colaboración de todos.[5]

De modo a tornar esta formação acessível a um maior número de pais, foi publicada, em 2009, a obra Escuela de Padres – Educación positiva para enseñar a tus hijos[6], um trabalho que apresenta o Programa Educa e que disponibiliza um conjunto de materiais para que, autonomamente, e sem necessidade de frequência presencial, os pais possam aprender e experimentar as estratégias da educação positiva. O projeto "Guía Práctica para Escuelas de Padres y Madres Eficaces" editado pelo Conselho de Educação, Formação e Emprego da Região de Murcia, é um guia que enfatiza a necessidade de conjugar a aprendizagem formal e não formal, tendo por base as novas realidades que caracterizam a forma como vive o homem atual. De acordo com os autores, o aumento da qualidade de vida, o consumo exacerbado, o afastamento da natureza, o envelhecimento da população, as migrações, o individualismo, a crescente secularização, as desigualdades sociais, a emergência de novos valores, como a solidariedade e a consciência ecológica, o novo conceito de família, a crescente "falta" de tempo para os filhos, e a banalização das relações sociais, encontram-se entre as principais características da sociedade atual (Martínez et al., 2012).O desenho dos programas para as "Escuelas de Padres", de acordo com este guia, deverá cruzar as problemáticas da sociedade atual em geral com as realidades e necessidades concretas de cada contexto em particular, necessidades estas que são aferidas a partir de inquéritos prévios, que por sua vez vão dar origem à seleção de temas a abordar ao longo de um conjunto de sessões, dinamizadas por especialistas junto de grupos de pais e mães, numa dinâmica de reuniões construtivas (Martínez et al., 2012). Os 11 temas propostos neste guia tocam áreas como estilos parentais, saúde, tecnologia, hábitos de estudo, autoestima, bullying, ética, valores e lazer (Martínez et al., 2012).

A "Universidad de Padres", Fundação Educativa do Centro de Investigação Educativo dirigido por José Antonio Marina, que funciona desde a sua génese em formato on-line, é, de acordo com o seu mentor, um projeto que aspira a ajudar os pais na educação dos seus filhos, tendo por base a Educação do Talento (Marina, s/d). Segundo o mentor,

> el objetivo de la educación es desarrollar el talento de todas las personas, es decir, sus capacidades para tener buenas ideas, tomar buenas decisiones y saber cómo llevarlas a cabo. De esta manera, nuestros hijos estarán preparados para resolver

[5] *Cf* http://www.programaeduca.es/escuela-para-padres/ consultado em 11.7.2021.
[6] *Cf* Diaz-Sibaja, M. A, García, M. I. D. & Comeche, I. (2009). *Escuela de Padres – Educación positiva para enseñar a tus hijos*. Pirámide.

> los problemas intelectuales, afectivos y sociales que puedan encontrar en su vida. (Marina, s/d)[7]

À luz da célebre máxima "para educar uma criança faz falta uma tribo inteira", a vasta oferta de cursos que é possível encontrar no Campus virtual da "Universidad de Padres" tem por base seis áreas consideradas fulcrais para um desenvolvimento feliz, equilibrado e responsável: otimismo, inteligência, emoções, autonomia, comunicação e convivência, que se materializam em 16 cursos por idades, dos zero aos 16 anos, e em seis cursos temáticos: jogo infantil, animação à leitura, disciplina positiva na família, viver e sobreviver aos écrans em família, educação afetiva e sexual e comunicação com adolescentes, dinamizados por especialistas das áreas da psicologia, educação, neurociência e pedagogia (Marina, s/d). Foi a partir do estudo dos fundamentos destes projetos, e de outros que comungam das mesmas linhas de força, que desenhamos o projeto piloto Escola de Pais, que implementamos no ano letivo de 2018/2019, no agrupamento de escolas António Feijó (Ponte de Lima), e cujo sucesso nos levou à candidatura do mesmo ao projeto Ideias com Mérito 2020, da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), tendo sido um dos seis projetos selecionados, a nível nacional. Este reconhecimento, aliado à parceria que se estabeleceu com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, permitiu-nos colocar no terreno uma Escola de Pais associada à escola pública, e, por isso, acessível a todos: a Escola de Pais António Feijó.

O papel da biblioteca escolar no envolvimento da família e da comunidade na vida da escola

A referência explícita ao envolvimento das famílias na vida da escola vem ganhando crescente expressão em diferentes diretrizes governamentais, como o comprova, por exemplo, o crescente expressão em diferentes diretrizes governamentais, como o comprova, por exemplo, o recém-criado Plano 21|23 Escola+, Plano integrado para a recuperação das aprendizagens[8], que consagra, no seu eixo Ensinar e Aprender, um domínio específico à Família, que se desdobra em duas ações específicas: Família mais perto e voltar a estudar. Um dado que nos parece relevante no âmbito desta reflexão, por parecer enfatizar a importância do diálogo escola-família e a valorização dos contributos dos diferentes agentes educativos, o que, aliás, encontra eco no Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória, que salienta a importância de um "percurso que permita a equidade educativa e pedagógica desde o nascimento, a par com a família e numa crescente integração de serviços" (Martins et al., 2017, p. 8).

[7] Informação disponível em https://universidaddepadres.es/conocenos#ver-objetivos, consultada em 28.7.2021.
8 Resolução do Conselho de Ministros 90/2021

A Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), à luz dos principais normativos da educação, nacionais e internacionais, apresenta, no conjunto dos documentos orientadores que norteiam o seu trabalho, uma referência significativa ao envolvimento da família e da comunidade. Vejamos, de modo muito sintético, como é sugerida a materialização desse envolvimento em três dos principais documentos: o Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (RBE, 2018), o Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar (Conde et al., 2017) e o recente Quadro Estratégico 2021-2027, Bibliotecas Escolares Presentes para o Futuro (RBE, 2021).

O Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (RBE, 2018) apresenta, distribuídos pelos quatro domínios de intervenção da Biblioteca, fatores críticos de sucesso que visam orientar o trabalho dos diferentes agentes educativos. Dentro destes domínios, A -Currículo, Literacias e Aprendizagem; B - Leitura e Literacia; C - Projetos e Parcerias; e D - Gestão da Biblioteca Escolar, encontram-se, sobretudo nos domínios B e C, fatores críticos de sucesso que explicitam o envolvimento da família e da comunidade, havendo mesmo lugar a um indicador dedicado inteiramente ao "envolvimento e mobilização dos pais, encarregados de educação e famílias" (RBE, 2018, 36), que apresenta fatores críticos de sucesso, como o desenvolvimento de projetos e atividades continuadas com as famílias no domínio da promoção da leitura e das literacias; a promoção de ações de sensibilização e formação no âmbito da leitura, das literacias da informação e dos média, dirigidas à famílias; ou a disponibilização de informação sobre formas de acompanhamento e apoio parental no âmbito das diferentes literacias (RBE, 2018). O Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar[9] (Conde et al., 2017), que apresenta um conjunto de estratégias de articulação com o currículo ao nível das Literacias da Leitura, dos Média e da informação, explicita ações como o desenvolvimento de projetos com as famílias, entre os quais bolsa de pais; sessões de sensibilização para a leitura; o envolvimento da família em debates e sessões de esclarecimento, e a organização de encontros com convidados e instituições, visando promover conhecimentos no âmbito dos direitos de autor, do plágio, ou da utilização segura da internet (Conde et al., 2017).

O Quadro Estratégico 2021-2027, Bibliotecas Escolares Presentes para o Futuro (RBE, 2021), o mais recente documento orientador da RBE, que define as linhas de ação até 2027, propõe uma organização da ação da biblioteca em torno de quatro eixos: Sítios, Saberes, Ligações e Pessoas, que, por sua vez, se desdobram em diferentes linhas de ação. Embora todos os eixos

[9] Este referencial foi, em 2020, complementado com a criação e disponibilização, pela RBE, do sítio *Aprender com a biblioteca escolar: atividades e recursos*, disponível em https://sites.google.com/mail-rbe.org/aprenderbe-rbe, consultado em 20.7.2021.

contenham, de forma implícita, o envolvimento da família, esta questão ganha particular visibilidade no eixo 4 (Ligações), onde encontramos expressamente a referência a esta articulação, a dar corpo à quarta linha de orientação: "impulsionar o trabalho das bibliotecas com as famílias e as comunidades, visando a criação de sinergias para a formação integral dos alunos" (RBE, 2021, 48), diretriz que se complementa com o apelo à consolidação de parcerias, à integração de redes de desenvolvimento e cooperação, e à promoção do desenvolvimento de redes de otimização e partilha de saberes, que encontramos dentro do mesmo eixo (RBE, 2021).

De entre as seis áreas de operacionalização deste novo Quadro Estratégico, destaca-se, no âmbito deste trabalho, a área Estímulos que contempla as candidaturas como uma das estratégias a utilizar (RBE, 2021), o que, aliás, tem sido, desde 1996, data de criação do Programa, uma das apostas da RBE. O projeto Ideias com Mérito, que visa incentivar, identificar e apoiar as experiências mais sólidas e difundir as práticas concretizadas pelas bibliotecas do país, cuja candidatura impulsionou, como atrás referimos, esta nova fase do projeto Escola de Pais António Feijó, integra esta área.

Esta breve análise a alguns dos documentos orientadores que integram o novo paradigma educacional permite-nos concluir que iniciativas que promovam o envolvimento sistemático das famílias na vida da escola são possíveis, necessárias e desejáveis, pois como refere Ken Robinson (2015, p. 274): "Cuando las escuelas mantienen buenas relaciones con las familias y se interesan por sus ideas y inquietudes sobre la educación de sus hijos, suelen crear entornos de aprendizaje mejores y más eficaces". As bibliotecas escolares, enquanto núcleos estruturantes da ação pedagógica e eixos aglutinadores de práticas, afiguram-se como estruturas privilegiadas para o incremento de projetos desta natureza.

A Escola de Pais António Feijó no terreno

A Escola de Pais António Feijó nasceu, enquanto projeto piloto, no ano letivo de 2018/2019, e concretizou-se através da dinamização de um conjunto de 14 sessões de caráter multidisciplinar, que decorreram presencialmente na biblioteca escolar da EB António Feijó[10], com periodicidade quinzenal, junto de um grupo de 14 pais de crianças com idades entre os três e os dez anos. Foi criada, para o efeito, uma comissão organizadora composta por cinco docentes do agrupamento, a quem coube a responsabilidade de criar uma equipa formativa de modo a garantir

[10] Duas das sessões tiveram lugar em espaços distintos: A sessão O lugar da tecnologia, que decorreu na modalidade de aula aberta, realizou-se na Feira da Educação, Ciência e Tecnologia e Ponte de Lima; e a sessão Atividades ao ar livre foi operacionalizada através de um percurso pedestre no concelho.

especialistas nas diferentes áreas do programa.

O grupo compôs-se de docentes do agrupamento de diferentes áreas disciplinares, e de convidados externos, entre os quais uma nutricionista, uma fisioterapeuta, um psicólogo, um escritor, um engenheiro ambiental, dois pais, antigos participantes no projeto ELF[11], e uma docente da ESE de Viana do Castelo.

A elaboração do programa teve por base os domínios contemplados no projeto educativo em vigor – "O mundo é a nossa casa", cujas linhas de força vinham da Agenda 2030 (ONU, 2015) e do Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2018), e o tema aglutinador de projetos do ano em curso – "Mente sã em corpo são", e compôs-se das seguintes sessões: A nossa escola; Não tenho tempo!; Postura Corporal e performance escolar; Convívio entre gerações – a herança do saber; Literacia familiar; Férias e feriados em família; Poupar em família; Alimentação – bons hábitos; Bullying e educação para a paz; Atividades ao ar livre; Um planeta também para os nossos filhos; O lugar da tecnologia; Vem aí as férias!! Lugar ao (desa)sossego; Trabalhos manuais – o prazer de criar ou viver em modo slow.

O projeto foi apresentado aos pais das crianças da EPE e dos alunos do 1.º CEB, no início do ano letivo, pela professora bibliotecária ou pelos docentes coordenadores de estabelecimento, nas reuniões com os encarregados de educação, nas diferentes escolas do agrupamento, seguindo-se a abertura de inscrições. Apesar de o número de pais inscritos ter ultrapassado as quatro dezenas, apenas 14 acabaram a frequentar a Escola de Pais. No sentido de dar mais solidez ao projeto, foi pedido a este grupo de pais a assinatura de um compromisso de assiduidade e de respeito pelas partilhas realizadas entre os participantes.

Para reforçar a importância da assiduidade, eram enviados aos pais, dois dias antes de cada encontro, um e-mail e uma mensagem SMS a lembrar a sessão seguinte, estratégia que se revelou eficaz. O grupo foi, de um modo geral, assíduo, muito participativo e interventivo, tendo as sessões sido pautadas por um clima de salutar convivialidade, diálogo e partilha de saberes entre todos, participantes e formadores.

A experiência foi considerada muito enriquecedora, quer por parte das famílias, quer dos dinamizadores, tendo sido globalmente avaliada de muito boa, pelos participantes, no que se refere: ao reforço da articulação escola-família, ao sucesso educativo e pessoal das crianças, ao reforço de práticas de literacia familiar, à criação de contextos de aprendizagem formal e não formal, e à

[11] Programa de Educação Literária na Família. Cf https://educacaoliterarianafamilia.blogspot.com/p/o-programa-elf.html

promoção do bem-estar familiar global[12].O sucesso desta experiência piloto, aliado ao êxito de projetos anteriores levados a efeito no agrupamento, no âmbito da promoção da leitura em ambiente familiar[13] , assim como a experiências de âmbito internacional bem-sucedidas, de que são exemplo os projetos a que nos referimos no ponto 1, pareceram-nos conclusivos em relação às mais-valias associadas a iniciativas que impliquem sistematicidade e consistência no contacto e na interação escola-família, aguçando, deste modo, a ideia de tornar a Escola de Pais um projeto com tais características, e tendo motivado a sua candidatura às Ideias com Mérito 2020.

É neste contexto que nasce a Escola de Pais António Feijó, um projeto pioneiro em Portugal, que visa três grandes objetivos: 1) Reforçar e sistematizar a articulação e a interação escola-família, através da criação de um espaço / conceito específico: a Escola de Pais; 2) Promover o desenvolvimento de competências no âmbito das diferentes literacias (leitura, informação, digital, multimédia, matemática, científica, financeira, histórica, ecológica…) em ambiente familiar; e 3) Contribuir para a criação e exploração de contextos favoráveis à aprendizagem formal e não formal, e ao longo da vida.

A primeira edição da Escola de Pais, nesta nova fase de desenvolvimento, teve lugar no ano letivo 2020/2021, em formato on-line, e materializou-se num conjunto de 12 sessões temáticas, que decorreram com periodicidade média quinzenal, através da plataforma zoom, e que contaram com um grupo de participantes, composto por 12 pais de crianças entre os três e os 12 anos.

O projeto foi coordenado por uma docente do agrupamento António Feijó, a professora bibliotecária coordenadora, e por uma docente da ESE de Viana do Castelo, responsáveis pela elaboração do programa e pela composição da equipa formativa, que integrou maioritariamente docentes da ESE de Viana do Castelo, mas também os professores bibliotecários e um elemento da direção do agrupamento António Feijó, e ainda uma escritora.

À semelhança do que aconteceu com a experiência piloto, a elaboração do programa teve por base as linhas orientadoras do projeto educativo – "O mundo é a nossa casa", ainda em vigor, o tema aglutinador de projetos do ano em curso – "O Homem e a Natureza em busca do equilíbrio", e o conjunto de questões decorrentes da pandemia provocada pela COVID19, nomeadamente o regresso ao ensino presencial e a vida na escola com um plano de contingência, o ensino à distância, o teletrabalho e a própria situação económica do país. O programa compôs-se das seguintes

[12] Dados recolhidos através de aplicação de questionário.

[13] Desde 2007 que o agrupamento de escolas António Feijó dinamiza, sistematicamente, projetos de promoção da leitura em família, de que são exemplo Lê para mim que depois eu conto… (2007-2013) e Educação Literária na Família (2015-). Cf https://leparamimquedepoiseuconto.blogspot.com/ e https://educacaoliterarianafamilia.blogspot.com/.

sessões: A nossa escola em tempos de pandemia; soltem as crianças! Atividades ao ar livre para as quatro estações; O lugar dos afetos no desenvolvimento da curiosidade e da motivação; Ensino à distância e organização do tempo em família; Avós e netos: o contributo da criança para um envelhecimento saudável; Crianças leitoras, crianças felizes: livros e literacia familiar; Tecnologia: herói ou vilão?; Literacia(s) e poupança: que relação?; Saúde à mesa e na lancheira; Proteger a Terra: cuidar da herança para os nossos filhos; Património cultural e etnográfico: o valor das tradições; Trilhos na natureza: que contributos para o desempenho escolar? [14].

A apresentação e divulgação do projeto foi feita através das páginas web do agrupamento e da biblioteca escolar, e ainda dos diretores de turma e docentes titulares de turma que enviaram informação, a todos os encarregados de educação, que deveriam fazer chegar a sua inscrição pelas mesmas vias. Embora se perspetivasse a criação de três turmas, uma por cada nível de ensino, o reduzido número de inscrições apenas permitiu a formação de uma turma, composta por 12 pais de crianças dos três aos 12 anos, integrando crianças da EPE e alunos do 1.º, 2.º e 3.º CEB.

Embora prevista, a assinatura de compromisso acabou por não se verificar, pois além da turma só ter ficado formada na 2.ª sessão, o formato on-line limitou, de certa forma, a proximidade necessária para a abordagem do assunto, tendo a recomendação de assiduidade e de respeito pelas partilhas, sido feita informalmente durante as primeiras sessões.

Tal como na experiência piloto, dois a três dias antes de cada sessão, os participantes eram informados, através de e-mail, do encontro seguinte, informação que era complementada com o envio dos materiais de apoio da sessão anterior e com ligação para a página web da biblioteca escolar, para consulta do resumo, e nota biográfica do formador, da sessão anunciada, seguindo-se, no dia do encontro, o envio de link de acesso, estratégias que terão surtido algum efeito ao nível da assiduidade, apesar de se terem registado ausências em todas as sessões. O grupo revelou-se, contudo, muito interessado, tendo mais de 50% dos elementos estado presente na totalidade das sessões, participando ativamente através da apresentação de questões e da partilha de experiências relacionadas com os temas. A dinâmica das sessões, cuja duração era de 1:30h, aproximadamente, consistia num breve momento informal de acolhimento, onde eram, muitas vezes, partilhadas algumas experiências decorrentes de temas abordados em sessões anteriores, na abertura da sessão, a cargo de um dos elementos da coordenação, na exploração do tema pelo formador, e, por fim, num momento de diálogo, para apresentação e debate de questões decorrentes dos assuntos tratados,

[14] Informações detalhadas sobre os temas, assim como alguns materiais utilizados, podem ser encontradas em https://eseipvc.wixsite.com/escoladepais/di%C3%A1rio

e também para apresentação de recursos sobre o tema, disponíveis na biblioteca escolar.

Analisados os contributos dos participantes[15] , e à luz dos objetivos delineados para esta edição da Escola de Pais, parece-nos que o projeto, ainda que a uma escala reduzida, contribuiu, através da sistematicidade e do diálogo, para reforçar a articulação escola-família; auxiliou no desenvolvimento de competências diversas em ambiente familiar, no âmbito das diferentes literacias; e revelou-se uma boa experiência no que respeita à exploração de contextos, formais e não formais, de aprendizagem ao longo da vida.

Considerações finais

As limitações impostas pela crise sanitária que atravessamos inviabilizaram a realização de algumas das atividades previstas e a rentabilização de alguns dos recursos adquiridos no âmbito da candidatura, nomeadamente a exploração de aplicações e ferramentas web, a partir de dispositivos digitais, a circulação de alguns jogos didáticos e a integração de algumas obras específicas no trabalho das sessões, o que pressupunha um trabalho presencial.

Ainda assim, registou-se uma procura significativa, por parte dos pais participantes, de outros serviços da biblioteca dirigidos às famílias, como o Gabinete de Aconselhamento de Leituras e a Biblioteca para Pais e Filhos, cujo fundo documental também foi aumentado a partir do financiamento recebido, o que nos leva a reforçar a convicção da necessidade de criar, a partir da escola pública, espaços que possibilitem um diálogo sistemático e efetivo entre a escola e a família, no sentido de potenciar e otimizar contextos e recursos de natureza diversa.

Uma vez elaborado um programa e composta uma equipa formativa, e tendo por base a nossa experiência, a principal dificuldade parece residir no envolvimento efetivo das famílias, cuja resistência a projetos desta natureza é muito elevada. A ausência de tradição de iniciativas deste género, no país, e a predominância de práticas de sala de aula ainda muito centradas no manual escolar, que redundam em pouca abertura ao exterior, poderão estar na origem desta resistência. Parece-nos, neste sentido, que uma das chaves poderá estar num efetivo envolvimento de toda a comunidade docente, uma vez que o professor continua a ser o elo de ligação privilegiado entre a escola e a família. Neste sentido, a biblioteca escolar, na sua qualidade de núcleo estruturante poderá, em colaboração com a direção do agrupamento, ter um papel proativo junto do corpo docente, por exemplo através da dinamização de ações de sensibilização e de formação.

[15] A análise de resultados tem por base essencialmente as notas de campo recolhidas a partir das interações que ocorriam nos momentos informais do início e do final de cada sessão, os comentários do bate-papo, e as conversas informais com os pais, quando procuravam os serviços da biblioteca escolar.

Referências

Conde, E., Mendinhos, I. & Correia, P. (2017). Aprender com a biblioteca escolar. 2.ª edição, revista e aumentada. Portugal. Rede de Bibliotecas Escolares https://www.rbe.mec.pt/np4/AcBE.html?newsId=99&fileName=referencial_2017.pdf

Martinez, M. H. J. (Coord.) (2012). Familia y Educación. Guía Práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces. Region de Murcia: Consejeria de Educación, Formación y Empleo.

Martins, G. O. (coord.). (2017). Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.

Nações Unidas. Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental. (2015). Objetivos de desenvolvimento sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo. https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/

Portugal. Rede de Bibliotecas Escolares. (2018) Modelo de avaliação da biblioteca escolar. https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=116&fileName=978_989_8795_09_0Print.pdf

Portugal. Rede de Bibliotecas Escolares. (2021) Bibliotecas Escolares: presentes para o futuro. Programa Rede de Bibliotecas Escolares: Quadro estratégico: 2021-2027. https://rbe.mec.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=890&fileName=qe__21.27.pdf

República Portuguesa. (2021) Plano integrado para a recuperação das aprendizagens. Resolução do conselho de ministros n.º 90/2021. https://escolamais.dge.mec.pt/

Robinson, K. (2015). Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación. Barcelona: Penguin Random House.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Vivências e Experiências em Tempos e de Pandemia: narrativas escolares

Experiences and Experiences in Times and Pandemics: school narratives

Patrícia Magalhães (https://orcid.org/0000-0002-7949-0844), José Carlos Morgado (https://orcid.org/0000-0002-1216-2264)
Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho

Autor de contacto: Patrícia Magalhães; patricia4magalhães@gmail.com

Resumo

Num tempo em que as (con)vivências e instituições sociais estão a ser reinventadas, movidas ao ritmo da pandemia COVID-19, as escolas não são exceção. Pelo contrário, o sistema de ensino está na mira da opinião pública e no centro das agendas políticas, enfatizando a sua capacidade de reconfigurar as práticas, procurando soluções e revendo a forma como devem ser organizados e dirigidos os processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, este estudo teve como principal finalidade compreender de que forma os agentes educativos realizaram essas reconfigurações, de modo a concretizar as finalidades previstas nos Projetos Educativos das Escolas. Para tal, foram auscultados Diretores de Escola através de questionário composto por respostas abertas.

Os resultados revelaram que as principais diretrizes se referem à planificação e organização do ensino a distância, à criação de condições para utilizar meios de comunicação e à promoção do trabalho colaborativo. Estas diretrizes ombrearam com alguns constrangimentos, tais como a falta de equipamentos para o ensino a distância e uma série de dificuldades no manuseamento do digital. A maioria dos diretores referiu que, dada a rapidez com que a crise sanitária eclodiu, não foi possível um reajustamento do Projeto Educativo, embora se tenha fortalecido a articulação entre a Escola e o Conselho Municipal de Educação. Na opinião dos diretores, as mudanças emergentes por causa da pandemia irão manter-se, especialmente no que diz respeito ao uso de plataformas digitais, à valorização do papel do professor e à necessidade de continuar a estimular o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Em suma, o estudo que a seguir se apresenta permitiu concluir que, por um lado, o projeto educativo não foi formalmente alterado, embora a situação de adversidade vivida tenha, por outro lado, compelido os atores educativos a realizarem uma profunda reflexão sobre o ser e o estar na escola, permitindo reforçar a ideia de o Projeto Educativo se assumir como um instrumento essencial na manutenção e/ou transformação das interações existentes na comunidade escolar

Palavras-chave: COVID-19, Projeto Educativo, Diretores de Escola, Contingência Educativa.

Abstract

At a time when social (co)existences and institutions are being reinvented, moved to the rhythm of the COVID-19 pandemic, schools are no exception. On the contrary, the education system is in the crosshairs of public opinion and at the center of political agendas, emphasizing its ability to reconfigure practices, looking for solutions and reviewing the way in which teaching-learning processes should be organized and directed. In this sense, this study had as its main purpose to understand how the educational agents carried out these reconfigurations, in order to achieve the purposes foreseen in the Educational Projects of Schools. To this end, School Directors were consulted through a questionnaire consisting of open answers. The results revealed that the main guidelines refer to the planning and organization of distance learning, the creation of conditions to use the means of communication and the promotion of collaborative work. These guidelines came up against some constraints, such as the lack of equipment for distance learning and a series of difficulties in handling the digital. Most directors mentioned that, given the speed with which the sanitary crisis broke out, it was not possible to readjust the Educational Project, although the articulation between the School and the Municipal Council of Education was strengthened. In the opinion of the principals, the changes emerging as a result of the pandemic will continue, especially with regard to the use of digital platforms, the appreciation of the teacher's role and the need to continue to encourage the development of social and emotional competences. In short, the study presented below allowed us to conclude that, on the one hand, the educational project was not

formally changed, although the situation of adversity experienced has, on the other hand, compelled the educational actors to carry out a deep reflection on the being. and being at school, allowing to reinforce the idea that the educational project is assumed as an essential instrument in the maintenance and/or transformation of existing interactions in the school community.

Keywords: COVID-19, Educational Project, School Directors, Educational Contingency.

A pandemia COVID-19 veio definitivamente fazer balançar todas as estruturas sociais, como até agora as conhecíamos. Entre elas, a escola, uma das principais instituições de socialização, viu-se confrontada com a necessidade de fazer alterações e reconfigurações em tempo record. Não deixando de reconhecer o transtorno que a disseminação abrupta e inesperada do coronavírus provocou nas Instituições de Ensino, estamos convictos de que a sua chegada fez também, desencadear mudanças e transformações positivas no contexto escolar. Importa, por isso, refletir sobre os efeitos que a COVID-19 teve na Escola, compelindo-nos a refletir sobre a possibilidade de emergir um novo modelo de ensino e, consequentemente, uma 'nova escola'. Uma escola que propicie uma educação de qualidade, consagrada como uma das metas da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, na qual se criem condições para que os estudantes se envolvam na construção e/ou consolidação dos princípios da cidadania global, essenciais para a consecução de um desenvolvimento sustentável (ONU, 2020). Uma escola que, tendo em conta os desafios educativos, sociais e económicos que hoje se colocam a cada indivíduo, não separe as emoções das cognições (Fonseca, 2016), o que contribuirá para melhorar os índices de motivação de cada estudante e facilitar a concretização de aprendizagens significativas, que beneficiam da interação entre as dimensões cognitiva e afetiva. É neste sentido que Santos e Primi (2014, p. 5) consideram que, "não basta garantir às novas gerações o acesso e a permanência na escola, é preciso assegurar-lhes aprendizagens significativas para enfrentar os desafios acadêmicos, profissionais e políticos". E se, nesse processo, as habilidades cognitivas são essenciais, hoje reconhece-se que as competências socioemocionais, tais como cooperação, resiliência, cidadania ou responsabilidade, são tão importantes como aquelas, sobretudo quando olhamos para o desenvolvimento do indivíduo de forma integral. Trata-se, no conjunto, de duas dimensões que podem garantir a exequibilidade do próprio fenómeno educativo, de acordo com o idealizado, não se restringindo à aquisição de conhecimentos, mas envolvendo também a mobilização de competências, sobretudo das que permitem aos estudantes resolverem problemas com que se deparam de forma mais comum. No fundo, um processo educativo que não se restrinja ao acumular e reproduzir, mas que requeira saber mobilizar e empreender. Assim se compreende o sentido de um dos programas de avaliação em

larga escala, que tem vindo a ser utilizado nos últimos anos – o PISA[1] – e que permite comparar o funcionamento dos sistemas educativos e o nível de literacia dos estudantes dos países que participam nesse estudo. O mais recente relatório PISA (2018), evidencia o Sistema de Ensino Português, como o único da OCDE que apresenta melhorias significativas em leitura, matemática e ciências, desde a sua primeira edição, datada de 2000. No entanto, Ferreira (2019) elucida-nos que "o PISA traduz uma boa evolução, mas não uma boa colocação", visto que o mesmo relatório indica que as dificuldades económicas continuam a ter efeitos negativos, não só nos resultados escolares dos alunos portugueses, mas também nas suas expectativas, uma vez que 25% dos estudantes desfavorecidos e com bons desempenhos são referenciados como tendo poucas, ou nenhumas, perspetivas de concluir um curso superior. Os alunos, estes nativos digitais, mostraram a melhor apreciação pela escola do que a média dos países europeus, embora esse gosto se centre sobretudo no convívio social e não na vertente académica (Inchley et al., 2020). Tendo como referência o gosto pela escola e as questões da convivencialidade, os ambientes digitais assumem-se como um "manual" de referência no quotidiano dos estudantes. Face aos pressupostos anteriormente referidos, importa neste período de emergência social, que certamente marcará a Escola, fazer uma análise mais atenta das mutações em que o contexto educativo está a navegar. Por isso, este estudo visou compreender as reconfigurações nas práticas educativas e pedagógicas em tempos de pandemia, de modo a concretizar as finalidades previstas nos Projetos Educativos das Escolas.

Método

Este estudo de caráter descritivo foi desenvolvido num momento em que as escolas se encontravam encerradas pelo despacho n.º 3427-b/2020 de 18 de março (Administração Interna, 2020) no âmbito do estado de emergência. Para dar resposta ao objetivo do estudo foi construído um questionário com questões de resposta aberta, no sentido de dar liberdade aos inquiridos de expressar as suas opiniões face às questões colocadas. O questionário foi composto por 6 questões:

[1] O PISA (Programme for International Student Assessment) é um programa de avaliação internacional da literacia em três áreas estruturantes (Leitura, Ciências e Matemática), dos estudantes com 15 anos de idade. Os resultados permitem comparar o nível dos estudantes de diferentes países. Mais recentemente, foram introduzidas no programa outras nuances, como é o caso do que foi designado por competência global, com o intuito de avaliar as capacidades dos estudantes analisarem criticamente assuntos globais e de comunicarem com outros em contextos interculturais.

1) Qual(ais) a(s) primeira(s) diretriz(es) apresentadas aos coordenadores?; 2) Qual(ais) o(s) maior(es) constrangimento(s) sentido(s)?; 3) As finalidades previstas no desenvolvimento do Projeto Educativo foram (re)ajustadas? Se sim, de que forma? 4) Em termos organizacionais, teve de encetar alguma(s) alteração(ões) após a suspensão das atividades letivas? Em caso afirmativo indique quais.; 5) Tem existido articulação da escola/agrupamento com o Conselho Municipal de Educação?; Em caso afirmativo, indique de que forma.; Em caso negativo, quais as razões para que isso não tenha acontecido?; 6) Na sua opinião, considera que esta situação vai gerar mudanças no paradigma educativo que prevalecerá no futuro? Pode indicar algumas mudanças que considere imprescindíveis?

O questionário foi formatado através do Google Formulário e enviado por email a todos os diretores de Escola/Agrupamento de Portugal Continental e Regiões Autónomas, acompanhado de consentimento informado.

A análise dos dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, com base na emergência de categorias de análise.

O questionário foi formatado através do Google Formulário e enviado por email a todos os diretores de Escola/Agrupamento de Portugal Continental e Regiões Autónomas, acompanhado de consentimento informado.

A análise dos dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, com base na emergência de categorias de análise.

Resultados

Os resultados mostram que 34 diretores de Escola participaram no estudo, sendo 17 diretores pertencentes a escolas sediadas na Região Norte, 8 diretores de escolas da Região Centro, 5 diretores da região Sul e 4 diretores pertencentes a escolas não agrupadas da região Autónoma da Madeira.

As principais diretrizes apresentadas pelos diretores das escolas circunscrevem-se à planificação e organização do Ensino a Distância (n = 11), embora a maioria dos diretores se referia a uma planificação e organização desta metodologia de ensino outros referem-se à adaptação do ensino presencial ao ensino a distância. Contudo, existe a consciência da necessidade de "uma modalidade de ensino à distância credível e consistente" (P9), transmitindo a mensagem: "Não massacrem as crianças/ alunos com matérias e conteúdos pesados" (P2), enfatizando a importância de "consolidar aprendizagens e desenvolver competências transversais sem avançar para conteúdos

novos" (P30). Sem esquecer que é essencial repensar na aplicabilidade dos critérios de avaliação (n = 3).

Outra diretriz, refere-se à facilitação de meios de comunicação (n = 8), face a este aspeto é clara a necessidade de manter o contacto com todos os agentes educativos, especialmente com os alunos. O trabalho colaborativo foi um dos aspetos elencados por 5 diretores inquiridos, ou seja, é necessário prestar apoio aos docentes no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, transmitindo "necessidade de abertura de espírito a novas práticas, numa atitude positiva, transformando as dificuldades em oportunidades" (P25). Mas esta colaboração vai mais longe quando os diretores elencam a preocupação em manter uma escola inclusiva (n = 3), identificando a necessidade de equipamentos tecnológicos (n = 2) ou de distribuir cabazes alimentares a pessoas carenciadas (n = 1).

Os principais constrangimentos apresentados pelos diretores foram: a falta de equipamentos para o ensino a distância (n = 14), visto que os diretores registam um número considerável de alunos que "usam preferencialmente o telemóvel" (P24). A par deste constrangimento surge o não acesso à internet (n = 7) para assistir às aulas síncronas e assíncronas planeadas. A dificuldade dos docentes no manuseamento das tecnologias (computadores ou plataformas digitais) foi referido por 10 diretores inquiridos ("Dificuldades dos docentes em gerir lexicalmente o currículo à distância. Dificuldades no domínio de plataformas. Dificuldades de articulação à distância." (P9)), embora considerem que a idade dos professores e a falta de motivação para o desenvolvimento socioprofissional possam estar na origem deste constrangimento.

Os diretores foram questionados acerca do reajustamento das finalidades previstas no Projeto Educativo, sendo que a maioria (n = 21), referiu que não existiu qualquer reajuste do projeto educativo. Justificando a falta de tempo para esse reajustamento "é ilusão criar um projeto educativo, em tão pouco tempo para aplicação de uma metodologia de ensino à distância" (P9) ou porque as grandes linhas de ação se mantinha, ou seja, "os fins são os mesmos os meios é que se alteraram" (P17). Os diretores que referiram o reajuste dos projetos educativos devido à pandemia COVID-19, fizeram-no essencialmente pela necessidade de adiamento de determinadas atividades formativas ou extracurriculares, pela reconversão do projeto "às práticas pedagógicas do ensino à distância" (P21).

A grande parte dos diretores inquiridos (n = 32) referiu a necessidade de alterações após a suspensão das atividades letivas. A alteração registada com mais frequência (n =8) refere-se à

criação de equipas com liderança intermédia ou à transmissão de maior poder de decisão a essas equipas. Exemplificando, "a liderança intermédia com maior intervenção passou a ser a Direção de Turma e a respetiva Coordenação" (P5) e "para além dos órgãos e estruturas médias já existentes, foi criada uma Equipa para elaborar, aplicar e monitorizar o Plano de Ensino a Distância E@D, sendo constituída pelos elementos da Direção, do Conselho Pedagógico, Coordenador da Equipa TIC e Delegada de Disciplina TIC" (P27).

Os dados recolhidos permitiram analisar a existência de articulação entre a escola/agrupamento e o Conselho Municipal de Educação, verificando-se que a maioria dos diretores refere a existência dessa articulação (n = 21). Apesar do contato entre as diferentes entidades ter sido efetuada por telefone e/ou email, também se registou a realização de reuniões através de plataformas digitais. Essa articulação deveu-se, principalmente, por dois motivos: identificação e distribuição de equipamentos tecnológicos (n = 6) ("A Câmara Municipal assumiu a aquisição dos equipamentos e serviços de internet para todos os alunos necessitados que frequentam os anos terminais de ciclo (4.º, 6.º e 9.º anos)" (P27)) e prestação de apoio social escolar a famílias carenciadas (n = 6) ("Fornece os recipientes para o fornecimento de refeições em regime de take-away" (P27)). Embora com menor proporção importa realçar o acompanhamento de saúde prestado pelos serviços municipais às escolas quer "no articular de estratégias para a implementação do Plano de Contenção do COVID 19" (P12) como no fornecimento "equipamento de proteção individual (P27)).

Relativamente à inexistência de articulação, os dados evidenciam alguma dificuldade dos diretores na sua justificação indicando que não sabem responder ou que nunca foram contactados. Nas palavras de um diretor inquirido lê-se a seguinte indagação "o Conselho Municipal de Educação, se "não existe" em tempos normais, como iria emergir em tempos de crise?" (P25).

Por último, perspetivou-se o futuro e para tal questionou-se os diretores acerca de possíveis mudanças no paradigma educativo e sobre mudanças que consideram imprescindíveis considerando a experiência adquirida neste contexto. De uma forma geral, 30 diretores referem que surgirão mudanças, justificadas, essencialmente pela utilização amplificada do digital (n = 15), ou seja, "as tecnologias passarão a ter mais peso no processo de ensino aprendizagem" (P5), sem descurar a importância de uma constante atualização e formação de todos os intervenientes no processo educativo (n = 9). Os diretores evidenciam a valorização do papel do professor no processo de ensino aprendizagem, referindo que "papel do professor passará a ser mais de

orientador do processo tornado os alunos mais ativos na sua aprendizagem" (P5), não podendo ser substituído pelas plataformas digitais. A pandemia permitiu uma maior participação das famílias no processo educativo (n = 3) e serviu para que se valorizassem as competências sociais e emocionais dos alunos. Num sentido oposto, há quem considere que "tudo vai voltar à normalidade (P24), pois "faltam equipamentos (tudo está a acontecer com recursos pessoais), falta formação (a docentes, alunos e famílias), e a sociedade civil não tem perceção e cultura suficiente para absorver e apoiar essa transformação" (P4).

Discussão

Este estudo mostrou de que forma a comunidade escolar, na visão dos seus diretores, se (re)adaptou e como as experiências vivenciadas se podem assumir como um desafio de transformação das praticas pedagógicas.

O Projeto Educativo encarado como o "Curriculum Vitae" da Escola não sofreu reajuste, na opinião da maioria dos diretores inquiridos. Embora, as principais diretrizes sejam no sentido de planificar e organização o processo de ensino aprendizagem adaptando-o ao digital. Estes dois aspetos levam-nos a concluir que a rapidez de resposta que foi necessária não permitiu a configuração de uma educação a distancia, mas sim de uma educação remota de emergência. De acordo com Cardoso (2020), educação remota de emergência refere-se à oferta formativa que se exerce quando se depara com uma variedade de razões que exigem que os docentes transfiram a lecionação para um ambiente online a curto prazo: condições climáticas, encerramento de escolas ou surtos de vírus. Neste sentido, se as mudanças educacionais que se preveem, assentam na permanência dos ambientes digitais é necessária uma transição reflexiva das práticas pedagógicas e não uma transposição das práticas anteriormente presenciais. Bento (2020) alerta-nos para a perigosidade ao transpor os mesmos exercícios que fariam de forma presencial para o online, mas também evitar a "digitalização" de modelos pedagógicos, porque o feedback e o apoio são diferentes, os tempos de concentração e empenho nas atividades também, assim como a autonomia dos alunos mais novos.

Respondendo a um dos principais constrangimentos ('Falta de equipamentos'), é necessário futuramente considerar que a tecnologia deve estar disponível aos professores, para fazerem essas mudanças e fornecerem conteúdos pedagógicos digitalmente planeados e pertinentes aos alunos, independentemente das suas necessidades de aprendizagem ou condição económico-social. Esta questão merece especial relevância, visto que de acordo com o Instituto Nacional de Estatística

(2019), mais de 5% dos alunos com menos de 15 anos viviam em casas sem Internet e que 0,4% dos estudantes com mais de 16 anos não tinham acesso à Internet em casa. Na mesma sequência, estima-se que 50.000 a 70.000 alunos não possuam nenhum computador em casa e muitas famílias têm apenas um computador por agregado familiar mesmo tendo dois ou mais filhos em idade escolar, de acordo com os dados recolhidos no presente estudo. Por isso, a articulação entre a escola e o Conselho Municipal de Educação centrou-se, especialmente, na salvaguarda de acesso de equipamentos.

Os diretores de escola perspetivam um processo de ensino aprendizagem cada vez mais assente no desenvolvimento de competências sociais e emocionais. A escola, um lugar de referências, deve salvaguardar as relações empáticas entre professor/estudante; estudante/estudante, para além das questões da aprendizagem, exige-se cada vez à escola que aposte na transversalidade das relações. Daí se falar cada vez mais numa escola emocionalmente inteligente que permita o desenvolvimento de uma consciência emocional, capaz de instigar as suas emoções para aceitá-las/entendê-las e para, num segundo plano, conseguir entender as dos outros, evidenciando relações empáticas, consigo e para com os outros. Concluiu-se, portanto, que não se pode ensinar valores com a solidariedade, sem antes educar as emoções, contrariando assim as gerações de "analfabetos emocionais". Neste âmbito, almeja-se rever os dados do relatório HBSC da OMS, no qual se identifica que as auto-mutilações apresentavam uma tendência crescente, com 15,6% dos adolescentes do 8.º e 10.º anos a referirem ter-se magoado de propósito mais do que uma vez e 20% afirmando tê-lo feito pelo menos uma vez. Um em cada seis adolescentes portugueses entre os 13 e os 15 anos magoaram-se a si próprios de propósito mais do que uma vez em 2014, a maioria deles nos braços (Inchley et al., 2020).

Quanto às (re)configurações do Projeto Educativo, previámos que, neste momento de agir, não existiriam *espaços* de reflexão para a implementação das (necessárias) mudanças. No entanto, consideramos que as alterações que emergiram desta pandemia podem trazer grandes benefícios para a (re)construção do projeto educativo. Mais não seja pelo incremento que as novas tecnologias trouxeram, tornando-se um instrumento de aprendizagem significativas e que quando controlado o fosso nas desigualdades de acesso, podem acrescentar participação na aprendizagem. Posto isto, é imperativo, desmistificar que a educação a distancia, não retira centralidade ao professor, muito pelo contrário, poderá dar uma visibilidade e um reconhecimento ainda maior, pela capacidade de se movimentar não só, mas também, em ambiente digital.

Na opinião dos diretores, as mudanças emergentes da pandemia irão manter-se, especialmente o uso de plataformas digitais, a valorização do papel do professor e a importância do desenvolvimento de competências sociais e emocionais. A escola tem talvez, aqui o seu maior desafio, mas também a sua maior oportunidade de criar um impacto significativo na vida das famílias, pela referida aproximação das famílias à escola. A escola é o centro do conhecimento, cada vez mais o que a pode distinguir é a correlação direta entre as pessoas que gere e as pessoas que quer projetar no futuro. Educar hoje, numa perspetiva de futuro, é também assumir a escola muito para além da sala de aula.

Conclusão

Sendo o Projeto Educativo da Escola, a imagem identitária da mesma, ele deve conjugar todo o processo de ensino aprendizagem, independentemente do seu caracter Formal, Informal ou não Formal, para que constitua não só um manual de boas práticas, mas também de vivências. Potenciando-se como um guião autónomo e flexível, capaz de potenciar os constrangimentos em grandes potenciadores de aprendizagem, o Projeto Educativo tem de ser a mais fidedigna narrativa da escola, constru(sen)tida pela comunidade educativa para que entenda e atenda aos vários desafios em que a escola se circunscreve.

Referências

Administração Interna (2020). Despacho n.º 3427-B/2020. Diário da República n.º55/2020, 2º suplemento, Série II. Lisboa.

Bento, Marco. (2020). Como Portugal elevou sua educação às melhores do mundo: Pouco dinheiro, muito empenho. *Público. Retirado a 24 de Março de 2020,* de ht https://www.publico.pt/2020/03/24/impar/opiniao/professor-covidado-reinventarse-1909064.

Cardoso, R. (2020). O Ensino Remoto de Emergência que se está a preparar nas escolas. *Público*. Retirado a 30 de Março de 2020, em https://www.publico.pt/2020/03/30/impar/opiniao/ensino-remoto-emergencia-preparar-escolas-1910102.

Ferreira, António. (2019). Como Portugal elevou sua educação às melhores do mundo: Pouco dinheiro, muito empenho. *Público. Retirado 6 de Outubro de 2019,* de https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2019/10/como-portugal-elevou-sua-educacao-melhores-do-mundo-pouco-dinheiro-muito-empenho.html

Fonseca, V. (2016). ImportâncIa das emoções na aprendIzagem. *Rev. Psicopedagogia*, *33*(102), 365–384.

Inchley J, Currie D, Budisavljevic S, Torsheim T, Jåstad A, Cosma A et al., editors. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Instituto de Avaliação Educativa. (2019). *Pisa 2018 - Portugal. Relatório Nacional*. Lisboa: IAVE.

Instituto Nacional de Estatística. (2019). *Sociedade da Informação e do Conhecimento - Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Famílias, (*https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354447559&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt).

OCDE (2018b), PISA 2018. Results, (https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm).

OCDE (2019b), Education at a Glance 2019. OCDE Indicators, (https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880d-en.pdf?expires=1590773279&id=id&accname=guest&checksum=CFC8C812208D1743E6E631ADE49CBD9A)

ONU (2020). Agenda 2030. Retirado de https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/

Santos, D., & Primi. R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna.

Agradecimentos: A todos os diretores de escola que num momento tão peculiar como este, tiveram a sensibilidade para contribuírem com o relato das suas praticas, em prol de um bem tao comum, como é a Escola pública. A todos sem exceção, o nosso muito obrigado.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Los estilos educativos familiares en la gestión de los dispositivos tecnológicos en el hogar

Familiar educational styles in the management of technological devices in the home

Diana Priegue (https://orcid.org/0000-0002-7653-5082)*, Patricia Alonso (https://orcid.org/0000-0002-5494-2795)*, Bibiana Regueiro (https://orcid.org/0000-0001-8519-960X)*

*Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

La importancia alcanzada por los dispositivos tecnológicos en el contexto de la Sociedad Red exige a los progenitores desarrollar capacidades y habilidades que les permitan gestionar el uso que sus hijos e hijas hacen de los dispositivos tecnológicos tanto para hacer frente a las necesidades educativas de los menores como para cumplir con sus funciones clave como padres y madres. Evidentemente esta es una cuestión que como expertos en educación debemos apuntar en nuestra agenda científica de prioridades puesto que en un periodo relativamente de corto de tiempo se ha convertido en una problemática que ha generado una gran preocupación social. Por este motivo, uno de los principales propósitos de este trabajo es analizar las prácticas educativas familiares en el hogar en relación a la regulación de los dispositivos tecnológicos tratando de detectar las dimensiones que modulan o afectan a la gestión de los dispositivos en la vida de los menores de edad. Con tal propósito llevamos a cabo una revisión bibliográfica de las investigaciones realizadas al respecto, a nivel nacional e internacional, sirviéndonos tanto de artículos publicados en revistas relevantes como de los resultados de investigaciones que se han llevado a cabo al respecto. Entre las conclusiones obtenidas concluimos que las familias han incorporado las tecnologías a las rutinas de los hogares hasta el punto de convertirse en un elemento imprescindible que ha modificado de manera significativa la cotidianidad, afectando a las relaciones entre sus miembros y, incluso, modificando los patrones culturales familiares.

Palabras clave: Sociedad Red, prácticas educativas familiares, competencias parentales, dispositivos tecnológicos.

Abstract

The importance achieved by technological devices in the context of the Network Society requires parents to develop skills and abilities that allow them to manage the use that their sons and daughters make of technological devices both to meet the educational needs of minors and to fulfill their key responsibilities as parents. Obviously this is an issue that as experts in education we must point out in our scientific agenda of priorities since in a relatively short period of time it has become a problem that has generated great social concern. For this reason, one of the main purposes of this work is to analyze family educational practices in the home in relation to the regulation of technological devices trying to detect the dimensions that modulate or affect the management of devices in the lives of minors. For this purpose we carry out a bibliographic review of the research carried out in this regard, at national and international level, using both articles published in relevant journals and the results of research that has been carried out in this regard. Among the conclusions obtained, we conclude that families have incorporated technologies into the routines of households to the point of becoming an essential element that has significantly modified everyday life, affecting the relationships between its members and even modifying family cultural patterns.

Keywords: Network Society, family educational practices, parental competences, technological devices.

La importancia alcanzada por los dispositivos tecnológicos en el contexto de la Sociedad Red exige a los progenitores desarrollar capacidades y habilidades que les permitan gestionar el uso que sus hijos e hijas hacen de los dispositivos tecnológicos tanto para hacer frente a las necesidades educativas de los menores como para cumplir con sus funciones clave como padres y madres. Evidentemente esta es una cuestión que como expertos en educación debemos apuntar en nuestra agenda científica de prioridades puesto que en un periodo relativamente de corto de tiempo se ha convertido en una problemática que ha generado una gran preocupación social. Por este motivo, uno de los principales propósitos de este trabajo es analizar las prácticas educativas familiares en el hogar en relación a la regulación de los dispositivos tecnológicos tratando de detectar las dimensiones que modulan o afectan a la gestión de los dispositivos en la vida de los menores de edad.

Con tal propósito llevamos a cabo una revisión bibliográfica de las investigaciones realizadas al respecto, a nivel nacional e internacional, sirviéndonos tanto de artículos publicados en revistas relevantes como de los resultados de investigaciones que se han llevado a cabo al respecto. En particular, acotamos nuestro análisis a los últimos 10 años por ser una temática de interés reciente cuyo recorrido científico todavía comienza a dar sus frutos.

Desarrollo

El impacto de los dispositivos tecnológicos de la cotidianeidad familiar

La familia es el contexto en el que los niños y niñas inician su desarrollo cognitivo, afectivo y social y donde comienzan a desarrollar una imagen de sí mismos y del mundo que los rodea. Es el primero agente de socialización, pues es donde se establecen las primeras relaciones con otras personas, y de educación ya que aprenden lenguaje, comunicación, valores, normas de conducta y de convivencia y los derechos y deberes que tenemos como personas. Así pues, la familia va a determinar la configuración de la personalidad de los niños y niñas, su estabilidad emocional, sus competencias y habilidades sociales. No cabe duda, por tanto, que debemos estar atentos a las necesidades que puedan presentarse en este contexto y que, en mayor o menor medida, no permitan a los progenitores cumplir adecuadamente con sus funciones básicas. Precisamente por este motivo creemos que es esencial explorar en qué medida la incorporación de los dispositivos tecnológicos afecta a la cotidianidad de las familias.

La mayor presencia de las TIC en los hogares puso la disposición de las familias los dispositivos como ordenadores, teléfonos móviles, videoconsolas... y los medios como las redes

sociales y las aplicaciones de mensajería instantánea, que abrió nuevas posibilidades para estas, haciendo necesario que los progenitores asuman nuevas responsabilidades vinculadas a la gestión de estas en el hogar con sus hijos e hijas. (López 2020). Sin embargo, también ha sido el desencadenante de la sensación de desconcierto que afecta a muchas familias ante la dificultad para responder a los desafíos que trae consigo la sociedad-red.

Lo que queda fuera de toda duda es que el protagonismo adquirido por las tecnologías de la información y de la comunicación en los hogares ha generado cambios importantes en el día a día de las familias. Pese a que contamos con pocos estudios que han analizado la influencia de los dispositivos digitales en este contexto, lo que parece estar claro es que las familias se han visto envueltas en un proceso de "domesticación", esto es, la incorporación de las tecnologías a las rutinas de los hogares (Silverstone & Haddon, 1996), convirtiéndose en elementos imprescindibles en la cotidianidad familiar.

No obstante, las diversas dificultades que tienen padres y madres para guiar el uso responsable de los dispositivos cuestionan la autoridad familiar (Mesch & Talmund, 2006) porque los miembros más jóvenes del hogar tienen una clara ventaja sobre los de mayor edad (Vatio & White, 1999). Justamente en este punto surge otro de los problemas más importantes en el ejercicio de la parentalidad en el momento actual que es la carencia de un modelo de referencia en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como es el caso de la Generación Z (Plowman et al., 2010), una situación que afecta la aceptación de los principios transmitidos en el hogar (Ba, 2017) y que además, como decíamos, puede cuestionar la autoridad parental.

No obstante, el trabajo que estamos desarrollando exige que nos detengamos en el análisis de los aspectos centrales que definen la acción educativa de las familias. Nos referimos al modelo o estilo educativo familiar, es decir, al conjunto de normas, estrategias de comunicación y pautas de conducta que regulan la interacción entre los progenitores y los descendientes

Estilos educativos y mediación parental de los dispositivos tecnológicos

Para gestionar el uso que hacen los menores de las tecnologías, las familias cuentan con un repertorio de estrategias reguladoras que tratan de maximizar los beneficios y minimizar los riesgos vinculados al uso disteis dispositivos. Este repertorio constituye lo que denominamos mediación parental del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (Kirwil, 2009). Al respecto, Álvarez, Torres, Rodríguez, Padilla, y Rodrigo (2013) demostraron que los

tipos de mediación difieren según la edad, nivel educativo y lugar de residencia de las familias, aspectos que su vez modulan su competencia digital. Por su parte, Sonk, Nikken y de Han (2013) hicieron hincapié en la edad, el género, el nivel educativo y el tamaño de la familia como factores determinantes del tipo de mediación parental e incluyeron también el uso de Internet por los progenitores y sus actitudes cara las tecnologías. En el contexto nacional, Garmendia, Casado y Martínez (2015), además de destacar que el nivel educativo de los progenitores afecta a la mediación parenta,l añaden cómo como factores clave el nivel socioeconómico y la confianza en el uso de Internet.

Lo cierto es que si bien los estudios realizados sobre los estilos educativos parentales en Internet son muy recientes (López-Castro & Priegue, 2019), se ha confirmado la existencia de una estrecha relación con el tipo de mediación. Por ejemplo, Eastin, Greenberg y Hofschire (2006) afirman que la monitorización y la restricción con programas informáticos presentan una relación significativa con los estilos parentales, siendo los autoritarios y los democráticos los que registran una frecuencia de uso mayor. Los negligentes y los indulgentes se sitúan en el extremo contrario. En la misma línea apuntan Rosen, Cheever y Carrier (2008) al afirmar que los progenitores con estilos educativos autoritarios o democráticos suenen establecer más límites de uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Tras el trabajo de revisión llevado hemos identificado varias dimensiones que permiten replantear los estilos educativos parentales adaptándolos a una nueva realidad familiar caracterizada por la mayor presencia de los medios digitales en la vida diaria de todos sus miembros, pero muy especialmente, de los más jóvenes

Concretamente, desde nuestro punto de vista los elementos esenciales son, de una parte, la regulación y el control y, de otro, la comunicación y el apoyo. Precisamente, se trata de dimensiones que encajan con la clasificación clásica de Maccoby y Martin (1983).

Si bien consideramos acertadas otras propuestas, como por ejemplo la de Valcke et al. (2010), pensamos que es necesario destacar la importancia de los procesos de negociación y la confianza entre los miembros del grupo familiar. Y es precisamente esta la principal razón por la que proponemos dos dobles dimensiones tratando de hacer posible la estimación en el grado de implicación de los hijos e hijas. Además, postulamos como dimensiones llave aspectos que se demostraron especialmente relevantes en las investigaciones sobre el ciberacoso, lo que supone un avance respecto a trabajos previos.

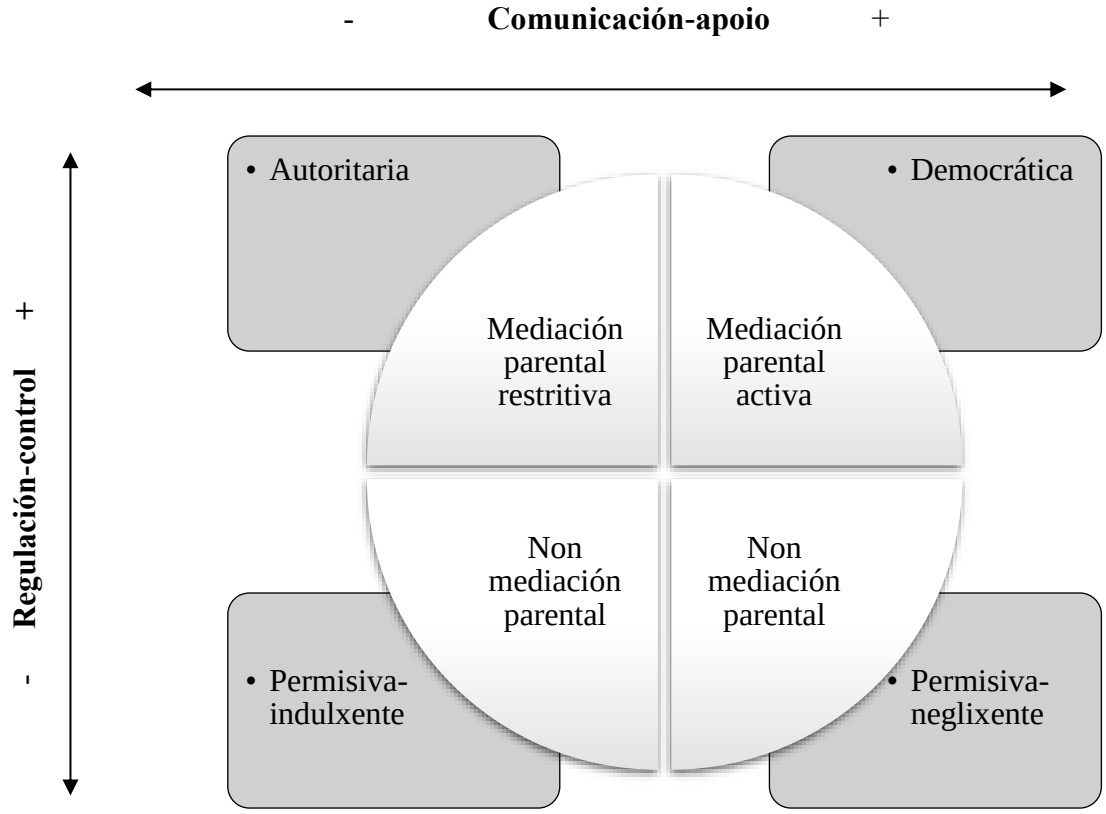
Atendiendo a la primera de las dimensiones, la regulación-control implica el establecimiento de mecanismos basados en la gestión del uso de las tecnologías de la información y la comunicación realizada por los menores. Partimos de que los progenitores ponen en marcha diversos procesos de gestión como la monitorización y el registro de la actividad, así como el establecimiento de límites y normas. Esta dimensión pretende identificar el grado de control que tienen las familias en situaciones comunes del uso de las tecnologías en el hogar. Cuando el control y la regulación son bajos, los niños y las niñas desarrollan comportamientos de mayor riesgo en el uso de los dispositivos tecnológicos, por el contrario cuando son elevados, las familias reducen las posibilidades de que se produzcan experiencias de riesgo e incluso pueden llegar a evitarlas.

La segunda dimensión se refiere al grado de comunicación-apoyo en la familia, siendo variables que la comunidad científica ha destacado como especialmente relevantes. Considerando que para que los niños y niñas se apoyen nos sus progenitores cuando precisan ayuda, la comunicación tiene que ser buena y deben haber establecido previamente un vínculo de apoyo basado en la efectiva respuesta familiar. Por el contrario, si la comunicación familiar es pobre y no se consolidó el vínculo de apoyo entre los miembros, los menores evitarán contar con la familia como ayuda aún en caso de que la necesitaran como, por ejemplo, si fueran víctimas de ciberacoso.

Esta propuesta nos permite establecer un abanico gradual de la mediación parental que atiende a las dos dobles dimensiones: regulación-control y comunicación-apoyo. Por una parte, la mediación restrictiva es identificada cómo lo más bajo nivel de comunicación-apoyo pero elevado de regulación-control, mientras que la mediación activa se corresponden con el nivel más elevado de comunicación-apoyo y también de regulación-control porque son estrategias que suponen la negociación de normas. Obviamente cuando la dimensión regulación-control presenta una frecuencia escasa o nula, no podemos hablar de mediación parental del uso de las tecnologías. En esta línea, proponemos la siguiente representación de estilos educativos en la gestión parental de los dispositivos tecnológicos (véase Figura 1).

Figura 1.

Tipología de los estilos educativos de la mediación parental de los dispositivos tecnológicos



Fuente:

Para un mayor conocimiento de cuáles serían las características de cada uno de los estilos de mediación que se deducen de nuestra propuesta, puede consultarse la investigación doctoral de López-Castro (2020).

En todo caso, no podemos olvidar que, al igual que sucede con la clasificación original y con sus variantes, los estilos a los que acabamos de referirnos son modelos arquetípicos por lo que es posible cierta inconsistencia. En otras palabras, en la vida diaria no se traducen en el empleo de un único estilo sino en diversos grados y combinaciones. A lo que tenemos que añadir también la existencia de variantes intrafamiliares (Priegue, 2008) según el progenitor o la edad del menor

Conclusiones y prospectiva

Entre las conclusiones obtenidas concluimos que las familias han incorporado las tecnologías a las rutinas de los hogares hasta el punto de convertirse en un elemento imprescindible que ha modificado de manera significativa la cotidianidad, afectando a las relaciones entre sus miembros y, incluso, modificando los patrones culturales familiares. Por otra parte, destacamos la posibilidad de sistematizar las prácticas educativas parentales en relación a la gestión que se hace de los medios en el hogar teniendo como base las distintas aportaciones que se han derivado de los estudios realizados sobre los estilos educativos parentales, si bien hemos tratado de incorporar las dimensiones que desde nuestro punto de vista son claves, caso de la comunicación y el grado de control en el uso los dispositivos dentro y fuera del hogar.

Lo cierto es que las posibilidades de actuación son muchas y las estrategias que podemos utilizar también son diversas. Con todo, los ejes de esta propuesta se formularon con la mirada puesta en el empoderamiento de las familias, tratando de aprovechar sus fortalezas y relegando a un segundo plano las debilidades. Además, deberemos contar con el compromiso de los centros educativos y sus profesionales, pero también sería valioso implicar a los servicios sociales de los ayuntamientos. No olvidemos que sus profesionales conocen de buena tinta las necesidades de las familias, sobre todo, de aquellas que deben afrontar situaciones de mayor vulnerabilidad.

Referencias

Álvarez, M., Torres, A., Rodríguez, E., Padilla, S., & Rodrigo, M. J. (2013). Attitudes and parenting dimensions in parents' regulation of Internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education*, *67*, 69-78. doi:10.1016/j.compedu.2013.03.005

Ba', S. (2017). Critical theory and the work–family articulation. *Capital & Class*, *41*(3), 475-492.

Eastin, M. S., Greenberg, B. S., & Hofschire, L. (2006). Parenting the internet. *Journal of communication*, *56*(3), 486-504. doi: 10.1111/j.1460-2466.2006.00297.x

Garmendia, M., Casado, M., & Martínez, G. (2015). Parental mediation strategies in Spain: predictings factors for different strategies. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, *20*(39), 13-27. doi: 10.1387/zer.15513

Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children's internet use in different European countries. *Journal of Children and Media*, *3*(4), 394-409. doi: 10.1080/17482790903233440

López-Castro (2020). O ciberacoso no alumnado de educación primaria. Eixos da prevención na contorna familiar (Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela). Recuperado de http://hdl.handle.net/10347/20813.

López-Castro, L., & Priegue, D. (2019). Influence of Family Variables on Cyberbullying Perpetration and Victimization: A Systematic Literature Review. *Social Sciences*, *8*(3), 98-122. doi: 10.3390/socsci8030098

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent- Child Interaction. En P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 1-101). New York: Wiley.

Mesch, G., & Talmud, I. (2006). The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships. *The information society*, *22*(3), 137-148. doi: 10.1080/01972240600677805

Plowman, L., Stephen, C., & McPake, J. (2010). Supporting young children's learning with technology at home and in preschool. *Research Papers in Education*, *25*(1), 93-113. doi: 10.1080/02671520802584061

Priegue, D. (2008). Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica (Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela). Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/2428/9788498870503_content.pdf;jsessionid=17A2E688A86D05E84AAEC71CDC822BDC?sequence=1

Rosen, L. D., Cheever, N. A., & Carrier, L. M. (2008). The association of parenting style and child age with parental limit setting and adolescent MySpace behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *29*(6), 459-471.

Sonck, N., Nikken, P., & de Haan, J. (2013). Determinants of Internet mediation: A comparison of the reports by Dutch parents and children. *Journal of Children and Media*, *7*(1), 96-113. doi: 10.1080/17482798.2012.739806

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, *55*(2), 454-464. doi: 10.1016/j.compedu.2010.02.009

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Convergências e divergências na avaliação da parentalidade

Convergences and divergences in the evaluation of parenting

Dora Pereira (https://orcid.org/0000-0003-0874-7929)*

*Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais

Autor de contacto: Dora Pereira, dora.pereira@staff.uma.pt

Resumo

Os profissionais da área da proteção à infância são chamados diariamente a avaliar a qualidade da parentalidade. Sendo um trabalho de caráter multidisciplinar, em que intervêm simultaneamente profissionais de diferentes áreas de formação, a partilha de referenciais comuns de avaliação e ponderação da informação é decisiva para a eficácia das intervenções desenvolvidas, na medida em que potencia a coerência e consistência das mesmas e a coesão das equipas. Contudo, os critérios de avaliação da parentalidade estão associados não apenas aos critérios científicos mas também à dinâmica das organizações e à qualidade das experiências e crenças pessoais relacionados com a parentalidade, a infância e o impacto desenvolvimental das situações de mau trato infantil. Com o objetivo de verificar se diferentes áreas de formação académica estavam associadas a posições diferentes acerca de critérios de avaliação da parentalidade, foi desenvolvido um estudo com 391 profissionais afetos a serviços de proteção à infância, aos quais se solicitou que se pronunciassem quanto ao grau de concordância com 50 frases, numa tarefa de decisão forçada (qsort). A análise dos resultados foi feita através da análise de clusters de resposta utilizando a metodologia Ken-Q Analysis (v1.0.6) e tendo como referencial a matriz de operacionalização da parentalidade minimamente adequada. Os resultados relativos aos principais clusters de respostas dos profissionais da área da Psicologia, Serviço Social e Educação, apontam para a convergência na concordância e discordância relativamente a critérios associados às implicações desenvolvimentais das situações de risco. São discutidas as implicações dos resultados quanto a formas de potenciar o desenvolvimento profissional e a eficácia das intervenções como a aprendizagem organizacional.

Palavras-chave: parentalidade, proteção à infância, avaliação, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade

Abstract

Child protection' professionals are called daily to assess the quality of parenting. As a work of a multidisciplinary nature, in which workers from different academic backgrounds participate simultaneously, the sharing of common references for the assessment and weighting of information is decisive for the effectiveness of the interventions, as it enhances their coherence and consistency and the cohesion of the teams. However, parenting evaluation are associated not only with scientific criteria but also with the dynamics of organizations and the quality of personal experiences and beliefs related to parenting, childhood and the developmental impact of child abuse situations. Aiming to verify if different academic backgrounds were associated with convergent or different positions about parenting evaluation criteria, a study was carried out with 391 professionals working in child protection services, who were asked to sort the degree of agreement with 50 sentences, in a forced decision task (qsort). The analysis of the results was made through the analysis of response clusters using the Ken-Q Analysis methodology (v1.0.6) and having as a reference the minimally adequate parenting operationalization matrix. The results for the main clusters of responses from professionals in the fields of Psychology, Social Work and Education point to a convergence in agreement and disagreement regarding criteria associated with the developmental implications of risk situations. The implications of the results regarding ways to enhance professional development and the effectiveness of interventions such as organizational learning are discussed.

Keywords: parenting, child protection, evaluation, multidisciplinarity, transdisciplinarity

O trabalho no contexto de proteção à infância é, necessariamente, um trabalho de equipa, que requer a participação de profissionais de diferentes áreas de formação (Reder & Duncan, 2003) , como a psicologia, o serviço social, a educação, a saúde, ou as ciências jurídicas e forenses. No contexto português é comum a articulação entre profissionais e equipas de diferentes serviços, como as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), as Equipas Multidisciplinares de Apoio ao Tribunal (EMAT), as equipas das casas de acolhimento ou dos serviços de apoio direto às crianças e famílias, como os Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP). A competência de avaliação de situações de risco e perigo é partilhada por todos estes intervenientes, cabendo a decisão quanto às medidas de promoção e proteção a adotar às comissões restritas das CPCJ ou aos respetivos tribunais judiciais, consoante o nível de intervenção parajudicial ou judicial a que a situação está a ser analisada e acompanhada. Trata-se pois de um conjunto de sistemas complexos e dinâmicos interligados, que devem partilhar conhecimentos comuns acerca das situações e meta-conhecimentos acerca dos respetivos papéis e funções e de como comunicar informação pertinente de forma a alcançar objetivos comuns (Ratnapalan &Uleryk, 2014).

A partilha de informação e a sua ponderação à luz de critérios científicos é uma tarefa especialmente relevante neste contexto, sendo que dela depende (entre outros fatores) a qualidade da articulação entre os profissionais, a consistência e mesmo a eficácia das suas intervenções. Contudo, o conteúdo da informação partilhada e a qualidade das decisões tomadas são um reflexo da forma como a informação é analisada (Bartelink, Van Yperen, Ten Berge, De Kwaadsteniet, & Witteman, 2014) e dos critérios de avaliação adotados, que ao não serem claros ou não assentarem em referenciais comuns podem potenciar a ocorrência de enviesamentos eventualmente prejudiciais à evolução dos processos e ao desenvolvimento das crianças e jovens.

O processo de avaliação das situações integra a avaliação do risco para a criança e o seu desenvolvimento integral e a avaliação do funcionamento parental. Enquanto a primeira visa fundamentar a adoção de medidas protetoras para a criança (que podem passar por exemplo pelo afastamento temporário ou definitivo dos pais/cuidadores avaliados), a segunda pretende caracterizar os constituintes do funcionamento parental (capacidade, processos mediadores e competências parentais) relativamente a cada criança, de forma a fundamentar o processo de intervenção subsequente (Pereira & Alarcão, 2014a). Entendendo-se parentalidade como a função de cuidar e promover o desenvolvimento da criança (Pereira, 2019) será na qualidade do seu exercício que se centram os principais objetivos de avaliação e intervenção, procurando diferenciar no espectro de um *continuum* entre dois pontos fictícios da parentalidade ótima e da

parentalidade desadequada qual o ponto que justifica a intervenção de serviços exteriores ao funcionamento da família, que designaremos como o ponto a partir do qual se deixa de considerar que a qualidade da parentalidade exercida seja minimamente adequada, como tal colocando a criança em situação de perigo iminente para o seu desenvolvimento e requerendo medidas de proteção e promoção do seu desenvolvimento imediatas. Em 2014, um estudo qualitativo realizado em Portugal (Pereira & Alarcão, 2014b) questionou três grupos de profissionais (académicos, magistrados e profissionais do sistema de promoção e proteção) relativamente aos indicadores com os quais se poderia definir "parentalidade minimamente adequada", tendo-se proposto a matriz de operacionalização desse mesmo conceito. Esta matriz espelha a densidade de variáveis em interação que poderão estar associadas aos critérios considerados na avaliação da parentalidade, propondo que os indicadores da parentalidade podem ser vistos numa perspetiva tridimensional, considerando o nível ecológico do qual provêm (criança, microssistema, mesossistema ou exossistema), a forma que assumem (condições de exercício da parentalidade, capacidade ou competência parental) e o seu foco temporal (passado, presente ou futuro)

Dado que cabe aos profissionais do sistema de proteção à infância integrar esta complexidade na fundamentação do seu trabalho diário, considerou-se pertinente compreender quais os critérios privilegiados pelos profissionais nas suas decisões e qual a convergência ou divergência entre os mesmos tendo em conta a sua principal área de formação académica.

Método

Participantes

A tarefa foi realizada e considerada válida por um grupo de 391 profissionais do sistema de promoção e proteção português (dos 410 aos quais foi proposta), que exercem funções em serviços como as casas de acolhimento para crianças e jovens, CPCJ e Equipas Multidisciplinares de Apoio ao Tribunal. A maioria dos profissionais são mulheres (90%) e 44,5% têm mais de 10 anos de experiência no sistema de promoção e proteção, 18,9% entre 5 a 10 anos de experiência e 37,6% menos de 5 anos. Deste grupo serão apresentados e discutidos os resultados relativos aos grupos profissionais mais representados: psicologia (92), serviço social (153) e educação (71).

Procedimentos

Os critérios de avaliação da parentalidade são ponderados individualmente, de forma subjetiva e frequentemente em situações de crise, sob elevados níveis de stress. Como tal, considerou-se que a metodologia a adotar no estudo deveria ser sensível a estas condições aumentar a proximidade às condições em que os profissionais têm de aplicar critérios de

avaliação. Assim, adotou-se a metodologia Q (Watts & Stenner, 2005), propondo aos participantes uma tarefa de decisão forçada num período limitado de tempo; mais especificamente foi solicitado que ordenassem 50 frases numa distribuição normal que expressa um *continuum* entre a concordância absoluta e a discordância absoluta. Os critérios não são ponderados individualmente, mas uns relativamente aos outros, pelo que a tarefa expressa a concordância com o conjunto das afirmações. Após ter sido obtido autorização da autora, foi adotado o conjunto de frases proposto por Brigid Daniel (2000) desenvolvido a partir da experiência de profissionais da área da proteção à infância, por se considerar que o mesmo apresenta muitas semelhanças com reflexões e afirmações expressas por profissionais portugueses. O estudo teve como principais objetivos caracterizar os principais conjuntos de critérios com que os profissionais mais concordam e discordam e verificar se a área de formação académica dos profissionais está associada a diferenças nesta seriação.

A participação no estudo foi proposta no início de uma formação sobre avaliação da parentalidade. Foi explicitado que se tratava de uma tarefa individual, anónima e que não seria partilhada nem discutida em nenhum momento futuro da formação, de forma a satisfazer os requisitos éticos e minimizar o eventual impacto da desejabilidade social. Aos voluntários que consentiram na sua participação foi explicada a tarefa e dado um período de 45 minutos para a sua conclusão: distribuiu-se a cada participante o conjunto das 50 afirmações/critérios de avaliação, um mapa de distribuição das frases, acompanhado de uma página inicial com a descrição das instruções e o espaço para recolha dos seguintes dados: sexo, área de formação e número de anos de experiência profissional em contexto de proteção à infância. Após lerem as 50 afirmações, os participantes deveriam inscrever o número correspondente a cada uma na coluna que melhor expressasse a sua opinião, considerando os limites de frases a inscrever (Tabela 1) num *continuum* de 11 pontos entre Discordo totalmente (-5) e Concordo totalmente (5).

Tabela 1

Distribuição do número de frases no mapa de classificações

Ponto do continuum	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
Número de frases	1	2	3	6	7	10	7	6	3	2	1

A tarefa foi desenvolvida individualmente sem qualquer discussão entre os participantes durante a sua execução. Os dados foram recolhidos em diversos grupos de formação entre 2017 e 2020, pelo que se trata de uma amostra por conveniência, não tendo sido aplicado nenhum critério específico de seleção dos participantes para o estudo para além de desenvolverem

funções na área da promoção e proteção e estarem no início da formação sobre avaliação do funcionamento parental.

Resultados

Os dados recolhidos foram analisados através do programa Ken-Q v1.0.6 (Banasick, 2018). Procedeu-se à análise de cada um dos três grupos, identificando os fatores/agrupamentos de critérios que explicam a maior parte da variância observada. Na tabela 2 são apresentados os resultados da análise correlacional que identificou inicialmente oito fatores em cada grupo.

Tabela 2

Caracterização dos fatores de cada grupo antes da rotação

Grupo		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
Psicólogos	Eigenvalue	31,208	4,830	4,381	3,52126603	3,067	2,849	2,681	2,462
	%variância	34	5	5	4	3	3	3	3
T. S. Social	Eigenvalue	46,262	6,445	5,625	4,46	4,306	3,265	4,113	46,262
	%variância	30	4	4	3	3	2	3	30
Educadores	Eigenvalue	18,149	4,273	2,785	2,321	2,494	1,907	1,477	18,149
	%variância	26	6	4	3	4	3	2	26

Nota: T.S.Social – técnicos de serviço social

Posteriormente foram selecionados para rotação varimax quatro fatores em cada grupo, alterando-se a percentagem de variância explicada (Tabela 3). Perante estes resultados, optou-se por analisar detalhadamente o fator 1 que em cada grupo foi responsável pela maior percentagem de variância explicada, ainda que seja de salientar a pertinência de uma análise aprofundada aos fatores 2, 3 e 4.

Tabela 3

Percentagem de variância explicada após rotação varimax

Grupo		F1	F2	F3	F4
Psicólogos	%variância	16	13	13	5
T. S. Social	%variância	17	8	11	5
Educadores	%variância	14	8	8	8

Nota: T.S.Social – técnicos de serviço social

Na tabela 4, apresenta-se a composição do F1 de cada grupo de profissionais e os respetivos z scores de cada afirmação. Através da sua observação constata-se em primeiro lugar que não existem diferenças no sentido da concordância atribuída às afirmações, mas sim no seu posicionamento no *continuum*. A nenhuma afirmação que distingue os principais fatores que

explicam a maior percentagem de variância nos três grupos foi atribuído um sentido divergente de concordância.

Tabela 4

Composição do F1 de cada grupo

Critério	F1 Psicólogos		F1 T. S. Social		F1 Educadores	
	Z score	Valor no Qsort	Z score	Valor no Qsort	Z score	Valor no Qsort
1			-1,27*	-4	-1,27*	-3
2			-1,23*	-3	-1,18*	-3
3	-1,75*	-4				
4			-0,99*	-2		
5	-0,92*	-2	-0,82*	-2	-0,72*	-2
6	-1,51*	-3			-1,5*	-4
7	-0,33*	-1	-0,45*	-1	-0,29*	-1
8	-0,13*	0	0,03*	0	0,05*	0
9	-0,5	-1	-1,02	-2	-1,21*	-3
10	0,22*	1	0,39*	1	-0,01*	0
11	0,49	2	0,58*	1	0,46*	1
12	0*	0	0,36*	1	0,61*	1
13			-1,23*	-3	-1,3*	-3
14	-0,44	-1	-0,4*	-1	-0,65*	-2
15	-0,24	0	-0,33*	0	-0,49*	-1
16	-0,04*	0	0,05*	0	0,16*	0
17	0,01*	0	0,32*	1	-0,04*	0
18	0*	0			0,37*	1
19						
20	-0,25*	0	-0,2*	0		
21						
22	-0,83*	-2				
23			-0,05*	0	-0,15*	0
24			-0,36*	0	-0,22*	0
25			-0,97*	-2		
26						
27			0,48*	1		
28			0,28*	1	0,66*	1
29	1,69*	4				
30			1,64*	3		
31	1,05*	2	0,94*	2	0,98*	2
32			0,83*	2	1,03*	2
33	0,34	1	1,04*	2	0,93*	2
34	0,15	1				
35					-0,45*	-1
36	2,21*	5	1,81*	4	1,99*	5
37	1,75*	4	1,25*	3	1,37*	3
38	1,14*	2	0,83*	2	0,92*	2
39			1,99*	5	1,7*	4
40	1,1*	2	0,86*	2	0,89*	2
41	0,26*	1	-0,02*	0	-0,17*	0
42			-0,73*	-2	-0,61	-1
43			-0,67*	-2	-0,63*	-1
44	1,21*	2	1,38*	3	1,22*	3
45	-2,31	-5	-2,76*	-5	-2,88*	-5
46	0,33*	1	-0,03*	0	0,47*	1
47	0,08*	0			-0,52*	-1
48			1,38*	3	0,58*	1
49	1,25*	3	1,01*	2	1,08*	3
50						

Notas: P < .05 : * P < .01; T.S.Social – técnicos de serviço social;

Ao analisar onde se situam as convergências e divergências entre os três grupos constata-se que psicólogos e educadores concordam absolutamente (5) com o mesmo critério 36 ("O abuso sexual infantil é um importante fator de risco para vários problemas, quer a curto prazo quer em termos de funcionamento na idade adulta"), enquanto os técnicos de serviço social (TSS), manifestam uma concordância forte (4) mas expressam uma concordância absoluta com o critério 39 ("É prejudicial para a criança viver num ambiente violento"). Os educadores manifestam uma concordância forte (4) com esta afirmação, mas por seu lado os psicólogos não a diferenciam como significativamente associada ao fator 1(F1). Este grupo profissional prioriza como objeto de forte concordância o critério 37("O mau trato emocional pode ter consequências muito mais sérias para uma criança do que o castigo físico") enquanto os TSS e os educadores expressam significativamente uma concordância média (3). Outra característica distintiva do principal fator de respostas dos psicólogos é a sua forte concordância (4) com o critério 29 ("As crianças necessitam duma figura parental consistente"), que não surge distintivamente nas respostas dos TSS e dos educadores. Os psicólogos e os educadores expressaram uma concordância média (3) com a afirmação 49 ("Uma criança que é fisicamente negligenciada tem grande probabilidade de estar também a experienciar negligência emocional"), enquanto os TSS expressaram uma concordância menor (2). Já relativamente à afirmação 44 ("Crianças que vêm a sua mãe ser agredida frequentemente podem sofrer tanto como se elas próprias fossem frequente e severamente agredidas"), os TSS e educadores expressam maior concordância (3) do que os psicólogos (2). Se olharmos para as pontuações do outro extremo do *continuum*, verifica-se que todos os grupos expressam uma discordância absoluta (-5) com a afirmação 45 ("Às vezes é melhor para a criança ser deixada numa situação em que há risco de abuso sexual do que ser separada de alguém com quem tem forte ligação"). Os educadores discordam fortemente da frase 6 ("Com demasiada frequência os pais com problemas são tratados de forma demasiado dura pelos serviços com competência em matéria de infância e juventude e não obtêm o apoio de que precisam para manter os seus filhos fora do sistema de proteção"), enquanto os psicólogos expressam uma discordância média (-3). Esta frase não distingue o perfil principal de respostas dos TSS. Estes profissionais expressam uma forte discordância (-4) com a afirmação 1 (" A grande maioria das crianças com processos de promoção e proteção não foram abusadas, agredidas ou negligenciadas, mas vêm de lares onde o seu(s) prestador(es) de cuidados é(são) julgado(s) como não correspondendo às normas em termos da forma como cuidam das crianças"), relativamente à qual os educadores expressam uma discordância média, e os psicólogos não a distinguem significativamente no F1 das suas respostas. Os psicólogos discordam forte (-4) e distintivamente relativamente aos outros grupos,

da frase 3 (“Pode haver uma resposta mais tolerante para com certas famílias bem conhecidas pelos serviços que não estão a cuidar das crianças de forma minimamente adequada”) que não a distinguem no F1 das suas respostas.

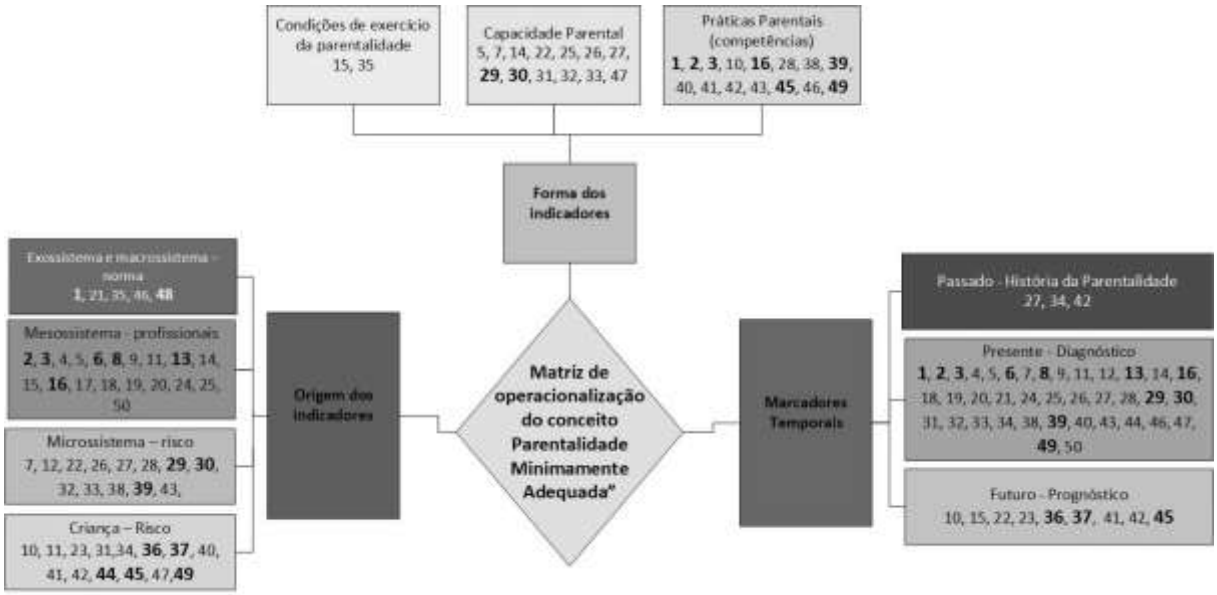
Os TSS e os educadores discordam (-3) da frase 13 (“Os homens de classe média são geralmente capazes de convencer os técnicos da área social da sua inocência nos casos de abuso sexual”) e da frase 2(“A intrusão na privacidade familiar só deve ocorrer quando há relatos de mau trato físico, ou abuso sexual, ou perigo iminente de dano físico sério”). Para os psicólogos estas não são questões distintivas. Os educadores distinguem-se ainda pela discordância média (-3) expressa relativamente à frase 9 (“Os critérios para desencadear procedimentos no sistema de proteção podem variar dependendo do coordenador do serviço.”). Por último é de salientar que os principais fatores que agrupam as respostas nos três grupos são consensuais relativamente às afirmações 8 (“Deve haver acordo entre todos os profissionais do sistema de proteção, polícias e outros serviços acerca do que é parentalidade minimamente adequada e o que é mau trato e as avaliações no sistema de proteção só devem ser desencadeadas quando as precauções estão fora dos limites definidos”) e 16 (“Eu tento trabalhar a partir da premissa de que todas as crianças merecem o mesmo nível de cuidado e atenção mas que algumas crianças, devido ao ambiente em que vivem, exigem mais”), às quais atribuem a classificação 0 (não concordo nem discordo).

Com o objetivo de aprofundar a análise qualitativa dos resultados, procedeu-se à categorização das afirmações/critérios em função da matriz da parentalidade minimamente adequada, resultando a distribuição observável na Figura 1, onde se destacam os números correspondentes aos critérios com valores iguais ou superiores a 3 e iguais ou inferiores a (-3) e as afirmações consensuais com valor atribuído de 0 (não concordo nem discordo). A partir da sua análise (e da Tabela 4) verifica-se que os critérios referidos distintivamente pelos psicólogos, TSS e educadores se relacionam maioritariamente com indicadores de risco com origem na criança, focados nas práticas parentais e centrados no presente. Nenhum grupo privilegiou no F1 das suas respostas critérios relacionados com as condições de exercício da parentalidade e o passado.

Em suma, os fatores principais que agrupam as respostas dos profissionais nesta tarefa revelam uma tendência claramente convergente relativamente aos critérios que os compõem distintivamente, não se verificando divergências significativas associadas à sua principal área de formação académica (psicologia, serviço social ou educação).

Figura 1

Distribuição das afirmações na matriz da parentalidade minimamente adequada.



Discussão

A partir da análise dos resultados pode-se concluir que a área de formação académica dos profissionais não está associada a divergências no sentido da concordância ou discordância com os critérios propostos na tarefa, expressas nos fatores que explicam a maior percentagem de variância em cada grupo. Os três grupos elegem como objeto de concordância máxima, afirmações que remetem para as consequências desenvolvimentais dos maus tratos infantis, nomeadamente o abuso sexual e a exposição a ambiente violento. A análise dos critérios em função da matriz da parentalidade minimamente adequada evidencia que os grupos considerados priorizam o mesmo tipo de critérios: centrados na criança, no presente e nas competências parentais. Estes parecem ser os critérios geradores de maior consenso e que refletem uma perspetiva sincrónica da análise da parentalidade e dos seus reflexos na qualidade do desenvolvimento da criança a curto-prazo. Contudo, a avaliação do funcionamento parental exige uma visão diacrónica, capaz de integrar a história de desenvolvimento, o seu reflexo no momento presente e o prognóstico futuro à luz de variáveis provenientes da criança, dos pais e das normas organizacionais e legais em vigor, expressas em diferentes contextos de exercício da parentalidade, a partir de diferentes perfis de capacidade parental e em competências cuja atualização se exige ao longo da vida da criança (Pereira & Alarcão, 2014b). Por outro lado, os três grupos profissionais manifestam discordância relativamente a afirmações que apontam para critérios de atuação menos claros por parte dos profissionais (1,3 e 6), o que pode ser entendido como uma expressão da sua identificação com a cultura institucional em que estão inseridos.

Provavelmente, os resultados do presente estudo são o resultado de uma aprendizagem organizacional na qual se enfatiza o Superior Interesse da Criança e a Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99) como referencial organizador, centrado na avaliação do risco e do perigo e na aplicação de medidas de proteção enquadradoras da intervenção subsequente. Porém a intervenção em contexto de proteção à infância visa promover a alteração do comportamento parental e do funcionamento familiar de forma pelo que a avaliação deve atender ao risco presente e à viabilidade de um processo de mudança em tempo útil para a criança. O foco no futuro integra as características do processo de intervenção e as consequências desenvolvimentais para a criança. Os critérios associados aos procedimentos foram os menos considerados pelos profissionais, centrando-se nas classificações iguais ou próximas de zero. Tal suscita a questão: quais seriam os resultados se fosse proposta uma tarefa semelhante centrada (apenas) nos critérios associados às metodologias de intervenção? É de apontar que este estudo se centrou apenas no estudo dos principais fatores associados às principais áreas profissionais presentes, mas não pode ser desvalorizado o contributo de profissionais de áreas como a saúde ou o Direito na construção dos juízos e processos de tomada de decisão das equipas.

O estudo desenvolvido, centrado na perspetiva individual dos profissionais, evidenciou convergências e apontou potenciais divergências. As áreas de formação dos profissionais podem ajudar a compreender divergências, mas salienta-se neste estudo que existe um conjunto de critérios de juízo acerca da parentalidade reconhecidos transversalmente A construção sistemática de um discurso profissional convergente que contribua para a eficácia da intervenção é uma forma de aprendizagem organizacional essencial que pode ser potenciada e deve ser assegurada em espaços de supervisão e reuniões de equipa (Borght, 2011, 2014; Mandin, 2017), nos quais se possa metacomunicar acerca do processo de intervenção.

Referências

Banasick, S. (2018). *Ken-Q Analysis: a web application for Q methodology - Reference Guide v.1.0.3*. Retrieved from https://github.com/shawnbanasick/ken-q-analysis/wiki

Bartelink, C., van Yperen, T. A., ten Berge, I. J., de Kwaadsteniet, L., & Witteman, C. L. M. (2014). Agreement on Child Maltreatment Decisions: A Nonrandomized Study on the Effects of Structured Decision-Making. *Child & Youth Care Forum, 43*(5), 639-654. https://doi.org/10.1007/s10566-014-9259-9

Borght, C.V. (2011). Les fonctions d'analyse des pratiques, de formation et de recherche. In M. Meynckens-Fourez, C. Vander Borght & P. Kinoo (Eds). *Éduquer et soigner en équipe* (31-59). Bruxelles: de Boeck.

Borght, C.V. (2014). *Travailler ensemble en institution*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.

Daniel, B. (2000). Judgements about Parenting: What do Social Workers Think They are Doing? *Child Abuse Review, 9*, 91–107.

Lei nº 147/99. (1999). Diário da República n.º 204/1999, Série I-A de 1999-09-01. *LPCJP*, 20. Lisboa, Portugal: Assembleia da República.

Mandin, P. (2017). Creating a space to think in adversarial contexts: researching network meetings in statutory childcare interventions. *Journal of Family Therapy, 39*(3), 329-347. https://doi.org/10.1111/1467-6427.12167

Pereira, D., & Alarcão, M. (2014a). Guia de Avaliação das Capacidades Parentais: estudo exploratório da fiabilidade em profissionais da proteção à infância. In M. M. Calheiros & M. V. Garrido (Eds.), *Crianças em Risco e Perigo* (Vol. 4, pp. 171-193.). Lisboa: Ed. Sílabo.

Pereira, D., & Alarcão, M. (2014b). "Parentalidade Minimamente Adequada": Contributos para a operacionalização do conceito. *Análise Psicológica*, *32*(2), 187-201. https://doi.org/10.14417/ap.721

Pereira, D. (2019). Parentalidade. In L. Nunes, C. Fonte, S.P. Alves, A. Sani, R. Estrada e S. Caridade (coords). *Comportamento e Saúde Mental: Dicionário Enciclopédico*. (pp. 57-59). Lisboa: Pactor

Ratnapalan, S., & Uleryk, E. (2014). Organizational Learning in Health Care Organizations. *Systems, 2*(1), 24-33. https://doi.org/10.3390/systems2010024

Reder, P., & Duncan, S. (2003). Understanding Communication in Child Protection Networks. *Child Abuse Review, 12*(2), 82-100. https://doi.org/10.1002/car.787

Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology, 2,* pp 67-91.

Zafar, N., Naeem, M., & Zehra, A. (2021). Professional team response to violence against children: From experts to teamwork. *Child Abuse & Neglect, 119*, 104777. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104777

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Mudanças na parentalidade em tempos de COVID-19: Um estudo com pais e mães em Portugal

Changes in parenting during COVID-19 pandemic: A study with fathers and mothers in Portugal

Ana P. Antunes (https://orcid.org/0000-0002-3336-7867)*,***, Silvana Martins (https://orcid.org/0000-0003-3791-3236)**, Ana Almeida (https://orcid.org/0000-0003-0036-312X)***

* Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira, ** Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, *** Centro de Investigação em Estudos da Criança; Instituto de Educação da Universidade do Minho

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.
Autor de contacto: Ana Almeida (aalmeida@ie.uminho.pt)

Resumo

A situação de pandemia mundial devido à COVID-19 teve implicações diversas na vida das famílias. Em Portugal, após ter sido decretado o primeiro confinamento geral em março de 2020, as interações e as vivências diárias de adultos e crianças dominaram o espaço de habitação. Dessa forma, também o exercício da parentalidade se confrontou com novas dinâmicas e exigências. O objetivo deste estudo é perceber como é que a experiência do confinamento foi associada a mudanças em que o funcionamento familiar depende em grande medida do modo como é exercida a parentalidade. Os participantes foram 1384 pais ou cuidadores (89.9% mães) que viviam com pelo menos um filho com menos de 18 anos, tendo participado de forma voluntária e consentida, respondendo ao convite partilhado nas redes sociais (e.g., Facebook, WhatsApp). Responderam no inquérito online, formado por 5 escalas relativas às rotinas diárias, à coparentalidade, à comunicação e regulação emocional, às redes de suporte social e ao humor, indicando o grau das mudanças no funcionamento familiar associadas ao exercício da parentalidade durante o tempo em confinamento. A partir do controlo do efeito das variáveis etapa do ciclo vital e a condição laboral, os resultados (Two-Way Manova) evidenciam mudanças no exercício da parentalidade. A etapa do ciclo e a condição do teletrabalho parecem surtir efeitos na disciplina positiva, no envolvimento familiar, no papel parental, na aliança parental e no acordo entre cônjuges, na tensão e sensibilidade emocional, bem como na perceção de apoio da rede informal. Salienta-se o papel das capacidades parentais e da parentalidade positiva como recursos de proteção necessários à estabilidade e ajustamento da criança e ao bem-estar da família.

Palavras-chave: COVID-19, parentalidade positiva, comunicação familiar, rede de apoio

Abstract

The worldwide pandemic situation due to COVID-19 had diverse implications in the lives of families. In Portugal, after the first general confinement that was decreed in March 2020, the daily interactions and experiences of adults and children dominated the living space. Thus, the exercise of parenting also faced new dynamics and demands. This study aims to understand how the experience of confinement was associated with changes in which family functioning depends to a large extent on the way parenting is exercised. The participants were 1384 parents or caregivers (89.9% mothers) living with at least one child under the age of 18, which participated voluntarily and consented by responding to the invitation shared on social media (e.g., Facebook, WhatsApp). They responded in the online survey, formed by 5 scales regarding daily routines, co-parenting, communication and emotional regulation, social support networks and mood, indicating the degree of changes in family functioning associated with the exercise of parenting during the time in confinement. By controlling for the effect of the variables life cycle stage and employment status, the results (Two-Way Manova) show changes in parenting. The stage of the cycle and the teleworking condition seem to have effects on positive discipline, family involvement, parental role, parental alliance and agreement between spouses, emotional tension and sensitivity, and the perception of support from the informal network. The role of parenting skills and positive parenting as protective resources necessary for the stability and adjustment of the child and the well-being of the family is highlighted.

Keywords: COVID-19, positive parenting, family communication, support network

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) declarou o estado de pandemia por COVID-19. O rápido contágio e a ameaça à saúde pública do vírus obrigaram os governantes de diversos países a adotarem medidas que reduzissem o índice de transmissibilidade.

Em Portugal, no dia 15 de março de 2021, o Governo decretou o fecho das escolas e o teletrabalho obrigatório quando a atividade laboral assim o permitisse. Estas medidas tiveram impacto na vida das famílias, obrigando-as a mudanças diversas para que todos os membros se pudessem adaptar à nova situação. Desta forma, foram muitas as crianças que ficaram impedidas de ir à escola, de partilhar encontros com o seu grupo de pares, usufruir das suas atividades extracurriculares (Moulin et al., 2021). Condição esta que teve impacto na saúde mental nesta parte da população (Tang et al., 2021; Viner et al., 2020; Wang et al., 2020). Por seu lado, os pais/cuidadores viram-se obrigados a conjugar as exigências laborais com o cuidado aos filhos e o auxílio nas tarefas escolares (Cluver et al., 2020).

Nesta fase, a COVID-19 tem-se assumido como um desafio global de saúde pública que está a condicionar as relações interpessoais e a vivência individual do ser humano. Estes desafios que têm surgido, provavelmente, terão impactos negativos a longo prazo no desenvolvimento das crianças e nas famílias (Brown et al., 2020). Partido desta possibilidade, é essencial analisar as perceções e os comportamentos dos envolvidos com o objetivo de identificar o tipo de fatores que se podem associar mais fortemente a risco ou a proteção. Por exemplo, a perceção de controlo sobre os eventos stressantes ou a pertença a ambientes familiares caracterizados pelo apoio são elementos que podem atenuar a angústia e o risco de mau trato infantil (Frazier et al., 2011; Li et al., 2011).

É evidente que as relações familiares e a segurança emocional que aí prevalece, bem como as crenças familiares são elementos que interferem na gestão do stress e no impacto que os grandes acontecimentos do ciclo de vida apresentam às famílias. A investigação científica corrobora que famílias com relações fortes antes do momento de crise, as que conseguem manter a proximidade indecentemente do elemento stressor e as que constroem a proximidade com ajuda de profissionais e apoios sociais são aquelas que, provavelmente, irão apresentar uma melhor capacidade para lidar com o problema, mostrando mais resilientes (Prime et al., 2020).

Neste sentido, a identificação dos recursos parentais utilizados para enfrentar as exigências do confinamento poderá promover a identificação de elementos ajustados para reforçar a capacidade parental e a resiliência familiar. O objectivo deste estudo é perceber de

que forma a experiência do confinamento está associada a mudanças no seio da família e na forma como os pais executam o seu papel parental.

Método

Participantes

Foram incluídos neste estudo pais ou cuidadores que viviam com pelo menos um filho com menos de 18 anos, tendo participado de forma voluntária e consentida 1384 pais (89.9% mães), que responderam ao convite partilhado nas redes sociais (Facebook, WhatsApp e outras plataformas online). Os participantes eram pais e mães maioritariamente de nacionalidade portuguesa (96.6%), com uma média de idades de 38.9 anos (*DP* = 6.287); 77.6% estavam casados ou numa relação estável; 71.9% tinham completado o ensino superior, 82.7% estavam empregados e destes pais 42.8% estavam em teletrabalho e 23.3% usufruíam de apoio das medidas do governo. Muitas destas famílias tinham entre um (43.4%) ou dois (44.9%) filhos, cuja média de idade era 6.51 (*DP* =4.465) anos.

Instrumentos

Aos pais e mães foi pedido que respondessem no inquérito online a um conjunto de 76 itens distribuídos em 5 escalas relativas às rotinas diárias, à coparentalidade, à comunicação e regulação emocional, às redes de suporte social e ao humor, indicando o grau das mudanças (1 muito pouco frequente a 5 muito mais frequente) no funcionamento familiar associadas ao exercício da parentalidade durante o tempo em confinamento.

Rotinas diárias

A escala de Rotinas diárias é composta por 15 itens que procuram avaliar as mudanças ocorridas na dinâmica familiar. Os itens foram distribuídos em 4 fatores: Disciplina positiva, Envolvimento familiar, Sensibilidade parental e Papel parental. Os resultados da análise confirmatória apresentam bons índices de ajuste desta solução fatorial. O valor de alfa de Cronbach é de .821, o que é indicativo de uma boa consistência interna.

Coparantalidade

A escala de Coparentalide é composta por 11 itens que procuram avaliar as mudanças ocorridas na dinâmica entre pai e mãe. Os itens foram distribuídos em 2 fatores: Acordo parental e Aliança parental. Os resultados da análise confirmatória apresentam bons índices de ajuste desta solução fatorial. O valor de alfa de Cronbach é de .886, o que é indicativo de uma boa consistência interna.

Comunicação e gestão das emoções

A escala de Comunicação e gestão das emoções é composta por 17 itens que procuravam avaliar as mudanças ocorridas na forma como os pais geriam o stress e a comunicação com os

filhos. Os itens foram distribuídos em 4 fatores: Sensibilidade emocional, Tensão emocional, Regulação emocional e Gestão de stress. Os resultados da análise confirmatória apresentam bons índices de ajuste desta solução fatorial. O valor de alfa de Cronbach é de .865, o que é indicativo de uma boa consistência interna.

Apoio social

A Escala de Apoio social é composta por 9 itens que procuravam avaliar as mudanças ocorridas no apoio fornecido pelas redes formal e informal. Os itens foram distribuídos em 2 fatores: Rede formal e Rede informal. Os resultados da análise confirmatória apresentam bons índices de ajuste desta solução fatorial. O valor de alfa de Cronbach é de .823, o que é indicativo de uma boa consistência interna.

Procedimentos

Com base em referências científicas sobre parentalidade positiva e apoio à parentalidade, foram construídos diferentes itens que procuravam avaliar diferentes dimensões da parentalidade (ie., rotina diária, coparentalidade, comunicação e regulação emocional e apoio e humor). Os itens foram revistos e discutidos por um grupo de investigadores experiente em investigações sobre parentalidade positiva. A versão final do questionário foi introduzida numa plataforma online, dando instruções aos participantes para se focarem no período de confinamento quando respondessem aos itens.

O questionário esteve disponível online entre o dia 15 de maio e o dia 26 de junho, data que marcou o encerramento do ano letivo e o fim das aulas. O link foi partilhado no Facebook, no WhatsApp e noutras plataformas online. Os dados foram analisados com recurso ao SPSS (versão 27), utilizando-se o teste estatístico Two-Way Manova.

Este projeto de investigação foi aprovado pela Comissão de Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (refª. CEICSH045/2020 de 13 de Maio de 2020).

O questionário iniciava-se com um consentimento informado, onde eram explicados os objetivos dos estudo. Os participantes eram livres de responder ou não ao questionário. A participação garantia o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Resultados

Para a realização desta análise utilizou-se como variáveis independentes a etapa do ciclo vital em que se situavam as famílias e a condição de trabalho (estar ou não em teletrabalho). Como variáveis dependentes consideram-se as subescalas de cada uma das escalas contruídas

Tendo-se verificado os pressupostos para a realização da Two-Way MANOVA, prosseguiu-se com a análise estatística.

Nesta análise constatou-se que a etapa do ciclo vital [Lambda de Wilks = .982, F (8, 2626) = 3.05, p <.01, η^2 = .009] e a condição de teletrabalho [Lambda de Wilks = .962, F(4, 1312) = 13.065, p <.001, η^2 = .038], influenciaram as dimensões que compõem a escala de Rotinas diárias. Considerando as duas variáveis independentes de forma simultânea, constatou-se uma ausência de efeitos de interação significativos [Lambda de Wilks = .995, F (8, 2625) = .805, p = .598, η^2 = .002]. Analisando os testes univariados (teste post hoc de Turkey) para a escala de Rotinas diárias percebeu-se que a etapa do ciclo vital tem influência no Envolvimento familiar [F(2, 1315) = 5.153, p <.01, η^2 = .008] e no Papel parental [F(2, 1315) = 3.337, p<.05, η^2 = .005]. Assim, no Envolvimento familiar, os pais com filhos adolescentes apresentaram uma média inferior (M = 3.39) comparativamente aos pais com filhos pequenos (M = 3.58) e pais com filhos na escola (M = 3.51). No Papel parental, as diferenças situaram-se entre os pais com filhos pequenos (M = 3.14) e os pais com filhos na escola (M = 3.25). Relativamente à questão do teletrabalho, os resultados evidenciaram a existência de diferenças estatisticamente significativas na Disciplina positiva, [F(2, 1315) = 42.651, p <.05, η^2 = .005], no Envolvimento familiar [F(2, 1315) = 6.493, p <.001, η^2 = .031] e no Papel parental [F(2, 1315) = 12.198, p <.001, η^2= .009]. Pela a análise das médias, é percetível que os pais que estão em teletrabalho apresentam valores médios mais baixos na Disciplina positiva ($M_{\text{teletrabalho sim}}$ = 3.04; $M_{\text{teletrabalho não}}$ = 3.11), no Envolvimento familiar ($M_{\text{teletrabalho sim}}$ = 3.34; $M_{\text{teletrabalho não}}$ = 3.54) e no Papel parental ($M_{\text{teletrabalho sim}}$ = 3.12; $M_{\text{teletrabalho não}}$ = 3.26).

As dimensões da Coparentalidade foram apenas influenciada pela condição de trabalho [Lambda de Wilks = .982, F(2, 1210) = 11.057, p <.001, η^2 = .018] e não se registaram efeitos da interação entre a etapa do ciclo vital e o teletrabalho [Lambda de Wilks = .994, F(4, 2420) = 1.911, p = .106, η^2 = .003]. Observando os resultados dos testes univariados, foi percetível a influência do teletrabalho no Acordo parental [F(1, 1211) = 10.311, p <.01, η^2 = .008] e na Aliança parental [F(1, 1211) = 22.097, p <.001, η^2 = .018]. Pela análise das médias verificou-se que os pais em teletrabalho apresentaram médias inferiores quer no Acordo parental ($M_{\text{teletrabalho sim}}$ = 3.11; $M_{\text{teletrabalho não}}$ = 3.22) quer na Aliança parental ($M_{\text{teletrabalho sim}}$ = 2.96; $M_{\text{teletrabalho não}}$ = 3.1).

Nos resultados para as dimensões da Comunicação e gestão emocional, constatou-se que foram influenciadas pela etapa do ciclo vital [Lambda de Wilks = .975, F(8, 2092) = 3.351, p <.01, η^2 = .013], não se verificando o efeito da interação entre a etapa do ciclo vital e a condição laboral [Lambda de Wilks = .992, F(8, 2092) = 1.057, p = .390, η^2 = .004]. Pela análise dos resultados obtidos nos testes univariados, verificou-se uma influência do ciclo vital na Tensão emocional [F(2, 1049) = 10.254, p < .001, η^2 = .019], revelando os teste post hoc de

Turkey que os pais com filhos na escola apresentaram um valor médio superior (M = 3.63) comparativamente aos pais com filhos adolescentes (M = 3.39). Relativamente ao teletrabalho, este teve influência na Sensibilidade emocional [$F(2, 1049) = 4.828$, $p < .05$, $\eta^2 = .005$] em que os pais em teletrabalho apresentaram um valor inferior (M = 3.41) comparativamente aos pais que não estavam em teletrabalho (M = 3.49).

Por fim, os resultados para as dimensões do Apoio social demonstraram apenas uma influência do teletrabalho [Lambda de Wilks = .991, $F(2, 1136) = 4.933$, $p < .007$, $\eta^2 = .009$], não se registando efeitos de interação entre a etapa do ciclo vital e da condição laboral [Lambda de Wilks = 1, $F(4, 2272) = .037$, $p = .997$, $\eta^2 = .000$]. A análise dos resultados obtidos nos testes univariados revelou apenas a existência da influência do teletrabalho na Rede informal [$F(1, 1137) = 9.846$, $p < .01$, $\eta^2 = .009$], em que os pais em teletrabalho (M = 3.35) apresentaram um valor médio inferior comparativamente aos pais que não estavam em teletrabalho (M = 3.47).

Discussão

Este estudo tinha como objetivo analisar o impacto da etapa do ciclo vital das famílias e a condição de teletrabalho nas famílias com filhos até aos 18 anos a viver em Portugal em período de confinamento. Mais especificamente, entre março e julho de 2020, quando a pandemia por COVID-19 obrigou à definição de um conjunto de medidas que possibilitassem a disseminação do vírus. O encerramento dos diferentes estabelecimentos de ensino e o teletrabalho foram algumas dessas medidas. Assim, de forma inesperada, os pais viram o seu espaço familiar transformar-se no local de trabalho, no espaço de ensino para os filhos e no local de lazer.

Os dados aqui analisados parecem sugerir que a conjugação entre o estar ou não em teletrabalho e a etapa do ciclo vital da família não tiveram impacto nas perceções familiares relativamente às mudanças ao nível das dimensões das Rotinas diárias, da Coparentalidade, da Comunicação e gestão das emoções e na Rede de apoio. Porém, quando analisamos o efeito destas duas variáveis individualmente foi percetível a mudança em algumas dimensões.

A etapa do ciclo vital da família é definida pela idade do filho mais velho (Relvas, 1996). Assim, é uma variável que está relacionada com a idade das crianças e, por isso, transparece as exigências associadas às etapas de desenvolvimento das crianças. Os resultados parecem revelar que a etapa do ciclo vital potenciou mudanças ao nível do envolvimento familiar, do papel parental e da tensão emocional. No caso do Envolvimento familiar, este parece ter sido sensível a mais mudanças em pais de crianças com idade escolar e pais com filhos pequenos, comparativamente aos pais de adolescentes. Nas dimensões Papel parental e Tensão emocional, as diferenças foram apenas entre filhos na escola e filhos pequenos, sendo que os pais de filhos

na escola parecem ter sentido mais mudanças na forma como exerciam o seu papel parental e na tenção emocional. Se atendermos ao nível de autonomia, este vai aumentando com a idade das crianças. Neste sentido, é esperado que os adolescentes não recorressem tanto aos pais para as questões relacionadas com o ensino. Por sua vez, as crianças mais pequenas poderiam necessitar de um maior suporte para a realização das suas atividades escolares e organização do novo quotidiano.

O estudo de Lee et al. (2021) apresentou um conjunto de resultados que reforçam este aumento do envolvimento dos pais nas atividades diárias da crianças em tempos de pandemia. Os participantes deste estudo sugerem que os pais estiveram mais envolvidos em todas as atividades diárias dos filhos, nomeadamente, mais tempo a ler histórias e a ver televisão. Além disso, mais de metade dos pais desta amostra partilharem que estavam a abraçar e a demonstrar afeto físico para com os seus filhos com maior frequência durante a COVID-19.

Os pais tiveram de se multiplicar onde, muitas vezes, conjugaram a atividade profissional com o apoio aos filhos, nomeadamente com o apoio nas tarefas escolares. Os estudos que se dedicaram a analisar o stress parental em período pandémico reforçam os resultados aqui obtidos. Em estudos com a população portuguesa já publicados destacam a dificuldade sentida pelos pais em gerir o excesso de tarefas escolares que, para muitas crianças e pais, se revelou uma sobrecarga importante no período de confinamento (Instituto de apoio à criança, 2020).

Os resultados publicados sugerem um aumento de stress após o encerramento das escolas (Giannotti et al., 2021; Mazza et al., 2021; Spinelli et al., 2020). No fundo, os pais confrontaram-se com uma dinâmica profissional e familiar que exigia mais da sua energia e com múltiplas tarefas às quais precisavam de dar resposta. Para além do aumento dos níveis de stress que esta nova gestão implicou, os pais parecem demonstrar menores níveis de paciência e, conjugados com um maior número de necessidades dos filhos que precisavam de suprimir, sentirem que não estavam a dar aos filhos o suficiente. De facto, outros resultados apontam que filhos de pais que vivenciam maiores níveis de stress relacionados com a pandemia tendem a apresentar mais sintomatologia ansiosa e depressiva (Orgilés, 2021).

O teletrabalho também parece ter condicionado o comportamento parental e as dinâmicas familiares. Nos efeitos univariados, foi percetível que os pais em teletrabalho percecionaram menos mudanças ao nível da Disciplina positiva, do Envolvimento familiar, do Papel parental, da Aliança parental, do Acordo parental, da Sensibilidade emocional e da Rede informal.

A experiência de teletrabalho gerada pela COVID-19 assume características diferentes. Em circunstâncias normais, o teletrabalho pode ser encarado como uma opção positiva, que permite mais tempo à família e mais tempo para acompanhar os filhos (Aguilera et al., 2016); por seu lado, em contexto pandémico a experiência de teletrabalho parece afetar a forma como as pessoas encaram esta nova opção (Achando, 2020). A transição não foi planeada, aconteceu tudo de forma muito repentina e em simultâneo com o ensino à distância. Esta conjugação de acontecimentos acabou por exigir mais destes pais deixando-os menos disponíveis para a vida familiar, o acompanhamento aos filhos e relação com o cônjuge e sensação de menor apoio recebido pela rede informal.

O estudo de Ipsen et al. (2021) sobre a experiência do teletrabalho apresentar um conjunto de resultados onde os participantes conseguem apresentar vantagens e desvantagens desta nova abordagem laboral. Entre as desvantagens apontadas consta os constrangimentos associados ao facto de o escritório ser em casa. Estes constrangimentos estavam associados a necessidade de sair de casa, a necessidade de partilhar o dia de trabalho com os colegas, a falta de condições físicas para trabalhar em casa, a alteração das rotinas, o nível de exaustão derivado das horas passadas em frente do computador e a presença de outras pessoas em casa que perturbavam o trabalho.

Apesar desta exigência sentida pelos pais desta amostra, os valores médios dos pais em teletrabalho apresentam uma média mais baixa comparativamente aos outros, mas é um valor que vai no sentido da perceção da ausência de mudança do comportamento parental comparativamente ao período antes da pandemia. Isto parece sugerir que os pais procuraram gerir o stress sentido pela acumulação de tarefas, articulando-se da melhor forma possível para responder às necessidades dos seus filhos.

Referências

Achando, C. (2020). *Um estudo comparativo entre os teletrabalhadores habituais e os novos teletrabalhadores associados à pandemia gerada pela COVID-19* (Vol. 2). Instituto Universitário de Lisboa.

Aguilera, A., Lethiais, V., Rallet, A., & Proulhac, L. (2016). Home-based telework in France: Characteristics, barriers and perspectives. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, *92*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.tra.2016.06.021

Brown, S. M., Doom, J. R., Lechuga-Peña, S., Watamura, S. E., & Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child Abuse and Neglect*, *110*(June). https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104699

Cluver, L., Lachman, J. M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., Blight, S., Hillis,

S., Bachman, G., Green, O., Butchart, A., Tomlinson, M., Ward, C. L., Doubt, J., & McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *The Lancet*, *395*(10231), e64. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30736-4

Field, A. (2005). Discovering Statistics Using SPSS. In *Ism Introducing Statistical Methods* (Vol. 2nd, Issue Third Edition). https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2008.06.008

Frazier, P., Keenan, N., Anders, S., Perera, S., Shallcross, S., & Hintz, S. (2011). Perceived Past, Present, and Future Control and Adjustment to Stressful Life Events. *Journal of Personality and Social Psychology*, *100*(4), 749–765. https://doi.org/10.1037/a0022405

Giannotti, M., Mazzoni, N., Bentenuto, A., Venuti, P., & Falco, S. De. (2021). *Family adjustment to COVID- - 19 lockdown in Italy : Parental stress , coparenting , and child externalizing behavior*. *April*, 1–19. https://doi.org/10.1111/famp.12686

Instituto de apoio à criança. (2020). *As crianças e jovens em isolamento social*. https://criancasatortoeadireitos.files.wordpress.com/2020/07/sintese-de-resultados-as-crianc3a7as-e-jovens-em-isolamento-social.pdf

Ipsen, C., van Veldhoven, M., Kirchner, K., & Hansen, J. P. (2021). Six key advantages and disadvantages of working from home in europe during covid-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(4), 1–19. https://doi.org/10.3390/ijerph18041826

Lee, S. J., Ward, K. P., Chang, O. D., & Downing, K. M. (2021). Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, *122*(July 2020), 105585. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105585

Li, F., Godinet, M. T., & Arnsberger, P. (2011). Protective factors among families with children at risk of maltreatment: Follow up to early school years. *Children and Youth Services Review*, *33*(1), 139–148. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.08.026

Mazza, C., Marchetti, D., Ricci, E., Fontanesi, L., Giandomenico, S. Di, Verrocchio, M. C., & Roma, P. (2021). *The COVID-19 lockdown and psychological distress among Italian parents : Influence of parental role , parent personality , and child difficulties*. *56*(4), 577–584. https://doi.org/10.1002/ijop.12755

Moulin, F., El, T., Joel, A., Herranz, J., Mégane, B., Murielle, H., Krause, M., Rouquette, A., Galéra, C., & Melchior, M. (2021). Risk and protective factors related to children ' s symptoms of emotional difficulties and hyperactivity / inattention during the COVID-19 related lockdown in France : results from a community sample. *European Child &*

Adolescent Psychiatry. https://doi.org/10.1007/s00787-021-01752-3

Organization, W. H. (2020). *WHO announces COVID-19 outbreak a pandemic. World Health Organization.* https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-e

Orgilés, M., Espada., J. P., Delvecchio, E., Francisco, R., Mazzeschi, C., Pedro, M., Morales, A. (2021). Anxiety and depressive symptoms in children and adolescents during COVID-19 pandemic: A transcultural approach. *Psicothema, 33*(1), 125-130. doi: 10.7334/psicothema2020.287

Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, *75*(5), 631–643. https://doi.org/10.1037/amp0000660

Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da Família: Perspetiva Sistémica*. Edições Afrontamento.

Spinelli, M., Lionetti, F., Setti, A., & Fasolo, M. (2020). Parenting Stress During the COVID-19 Outbreak: Socioeconomic and Environmental Risk Factors and Implications for Children Emotion Regulation. *Family Process*, *x*(x), 1–15. https://doi.org/10.1111/famp.12601

Tang, S., Xiang, M., Cheung, T., & Xiang, Y. T. (2021). Mental health and its correlates among children and adolescents during COVID-19 school closure: The importance of parent-child discussion. In *Journal of Affective Disorders* (Vol. 279). Elsevier B.V. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.10.016

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child and Adolescent Health*, *4*(5), 397–404. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, *395*(10228), 945–947. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Estudo da mediação sociofamiliar em contexto de acolhimento residencial de crianças e jovens em risco

Study of socio-family mediation in the context of foster care for children at risk

Laura Magalhães* (https://orcid.org/0000-0002-1541-9301); Ana Almeida* (https://orcid.org/0000-0003-0036-312X); Ana Maria Silva** (https://orcid.org/0000-0001-8598-7243)

*Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, **Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), Universidade do Minho

Trabalho financiado através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito de uma Bolsa de Doutoramento com referência SFRH/BD/91871/2012.

A autora Laura Magalhães poderá ser contactada através do seguinte endereço de e-mail: monteiro.laurapatricia@gmail.com.

Resumo

O acolhimento residencial como medida de promoção e proteção, deve ser o último recurso a adotar. Nem todas as situações preveem a reunificação familiar, mas sempre que a mesma é exequível, muitos são os desafios que necessitam ser ultrapassados. Foi nosso objetivo investigar as necessidades nas práticas dos profissionais das equipas multidisciplinares das casas de acolhimento, no que à mediação sociofamiliar diz respeito. Através de uma amostragem não probabilística, mas garantindo diversificação contextual, foi desenvolvido um estudo junto de 12 casas, situadas no norte de Portugal, com uma amostra de 45 profissionais. As atitudes e comportamentos face à mediação foram objeto de avaliação, através da aplicação de duas escalas construídas para o efeito (EAPM-Escala de Atitudes dos Profissionais face à Mediação & ECPPM-Escala dos Comportamentos dos Profissionais no Processo de Mediação). Os participantes demonstraram atitudes e práticas profissionais favoráveis à mediação sociofamiliar, como abordagem ao trabalho junto com as famílias das crianças e jovens em acolhimento residencial. As práticas de mediação sociofamiliar, meio privilegiado de empoderamento da família, podem ser recursos complementares para a promoção dos direitos e proteção da própria criança e jovem em acolhimento. Contudo, uma vez que a proteção da criança e o empoderamento da sua família podem assumir posições antagónicas nas práticas profissionais, há necessidade de desenvolver programas, junto dos profissionais, que visem a cooperação nas famílias, havendo por isso necessidade de rever a formação que lhes é oferecida.

Palavras-chave: acolhimento residencial, práticas profissionais, mediação

Abstract

Residential care as a measure of promotion and protection should be the last resort to be adopted. Not all situations provide for family reunification. But whenever it is feasible, have a many challenges that need to be overcome. The objective is investigate as a need in the practices of professionals in the multidisciplinary teams in the residential care with regard to socio-familial mediation. With a non-probabilistic sampling, but guaranteeing contextual diversification, a study was carried out with 12 institutions in the north of Portugal, with a sample of 45 professionals. Attitudes and practices about mediation were assessed using two scales built for this purpose (EAPM & ECPPM). The participants demonstrated attitudes and professional practices favorable to socio-familial mediation, as an approach to working with the families of children in residential care. Socio-family mediation practices, a privileged means of empowering the family, can be complementary resources for promoting the rights and protection of the children in foster care. But the protection of the child and the empowerment of their family can take on antagonistic positions in professional practices. There is a need to develop programs, together with professionals, with the aim of having cooperation with families. There is still a need to review the training that is offered to professionals.

Keywords: foster care, professional pratices, mediation

A intervenção para a promoção dos direitos e a proteção da criança e do jovem em perigo tem lugar quando há a privação da segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento (art.º3º, Lei n.º142/2015, de 8 de setembro), podendo ser aplicada uma medida de promoção dos direitos e de proteção, executada em meio natural de vida ou em regime de colocação (acolhimento familiar ou acolhimento residencial). O foco do presente trabalho está na medida de promoção e proteção de acolhimento residencial (Art.º 35º, Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro). O acolhimento residencial, como medida de promoção e proteção, foi objeto de um conjunto de mudanças significativas ao longo dos anos, nomeadamente o seu modelo de intervenção. Ao contrário do que anteriormente se verificava, atualmente há a preocupação em manter os laços entre as crianças e jovens em acolhimento residencial e a sua família biológica, com vista ao desenvolvimento de relações significativas no contexto familiar (Arizmendi & Almeida, 2017; Balsells et al, 2015).

Importa referir que esta medida de promoção e proteção deve ser o último recurso a adotar. Mas quando há necessidade da sua aplicação, as casas de acolhimento residencial (C.A.R.) devem ter a função de controlo social, mas também uma função de promoção do desenvolvimento humano e da coesão social. Assumindo o princípio de que é uma situação temporária, deve haver uma mobilização de todos os agentes sociais com vista à reunificação familiar e consequente integração social (Carvalho, 2013). Nem todas as situações de acolhimento preveem a reunificação familiar, mas sempre que seja possível há um conjunto de processos que a proporcionam e consolidam (Arizmendi & Almeida, 2019), mas que estão repletos de desafios, nomeadamente quando se torna iminente o regresso à família (Balsells et al., 2015). A família – parte do problema – deve passar a ser equacionada como parte da solução, pois a proteção é uma questão essencialmente sociofamiliar (Martins, 2015). Sem perder de vista o objetivo fundamental da proteção da criança ou jovem, é importante referir que "se não houver intervenção junto dos pais, dificilmente se consegue chegar à criança, e que apoiar os pais para que se tornem mais adequados no exercício da sua parentalidade é fundamental" (Goldschmidt & Beirão, 2018, p.274), neste contexto.

Contudo, a necessidade de, em contexto de acolhimento residencial, desenvolver um trabalho centrado na família pode colidir com as práticas profissionais já enraizadas centradas apenas na criança que são explicadas, entre outros aspetos, pela falta de recursos, a sobrecarga de trabalho e consequente falta de tempo, ou ainda pelas crenças e expetativas por parte dos próprios profissionais (Alpert & Britner, 2009).

As C.A.R. são um ambiente privilegiado de atuação. A relação entre estas, a criança e a sua família pode facilitar a intervenção psico e socioeducativa necessária à reunificação familiar (Arizmendi & Almeida, 2017; Balsells et al., 2013; Del Valle & Bravo, 2007; Del Valle et al., 2012). As C.A.R. podem favorecer uma maior implicação das famílias nas decisões que dizem respeito à educação e ao desenvolvimento das crianças e jovens, desde que estas famílias se sintam participantes ativas em todo o processo.

A mediação sociofamiliar promove a colaboração e cooperação entre indivíduos da mesma família e os seus sistemas sociais – casas de acolhimento, judiciais (tribunais) e de proteção (CPCJ ou EMAT) – como forma de tornar mais próximas as suas relações e interações, essenciais ao desenvolvimento da criança de forma equilibrada e ao (re)estabelecimento dos laços afetivos na família (Magalhães, Silva & Almeida, 2016).

Método

O presente estudo empírico teve o intuito de estudar as necessidades dos profissionais das equipas multidisciplinares das C.A.R. de crianças e jovens em perigo, a partir de um levantamento das conceções, atitudes e práticas de relacionamento com as famílias. Este estudo insere-se numa investigação mais alargada que visa investigar o contributo da mediação sociofamiliar nessas mesmas equipas para a mudança positiva das conceções e interações com as famílias. Como hipótese de investigação foi ensejo verificar se o uso da mediação sociofamiliar como abordagem ao trabalho com as famílias no contexto das C.A.R. é um recurso facilitador da promoção dos direitos das crianças e jovens em perigo. Para o efeito pretendeu-se observar: a) a verbalização de atitudes favoráveis ao uso da mediação sociofamiliar na comunicação e relacionamento com as famílias das crianças e jovens em acolhimento residencial; b) a adoção de práticas profissionais favoráveis ao uso da mediação sociofamiliar, no trabalho com as crianças e jovens em acolhimento e com as suas famílias.

Participantes

A nossa população de estudo diz respeito aos profissionais das equipas multidisciplinares das casas de acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo. Para a amostra de estudo selecionamos uma amostragem não probabilística, de tipo objetiva. Como forma de garantir uma amostra com a necessária diversificação contextual das situações foi endereçado um convite, via e-mail, a todas as Casas de Acolhimento Residencial de um distrito do norte de Portugal. Das 25 C.A.R. existentes à data, nesse distrito, 12 aceitaram integrar e participar no projeto de investigação.

Assim, a nossa amostra da investigação é constituída por um total de 64 profissionais que pertenciam na sua maioria às equipas técnicas das 12 C.A.R.

Relativamente às suas caraterísticas sociodemográficas, a esmagadora maioria dos participantes (90,6%) são do sexo feminino enquanto apenas 9,4% dos elementos das equipas são do sexo masculino. A idade dos participantes varia entre os 22 e os 53 anos de idade (M=33,91; DP=6,65). A maior parte dos profissionais (55,6%) situa-se na faixa etária entre os 31 e os 40 anos, revelando assim que as equipas das C.A.R. são bastante jovens. No que diz respeito ao nível de escolaridade verificamos que a maior parte dos profissionais (85,9%) possui licenciatura. Sendo que apenas um profissional referiu ter uma pós-graduação e oito profissionais referiram possuir mestrado.

Todavia, a participação dos profissionais não é contínua a todo o processo da nossa investigação, devido a permutas de profissionais entre equipas das C.A.R., bem como, a vontade e a disponibilidade em participar nos diferentes períodos do estudo. Assim, para o presente estudo fizeram parte 45 participantes, do total de 64 profissionais da amostra de investigação.

Procedimento de recolha e análise de dados

Num primeiro momento, realizamos uma primeira entrevista a cada diretor técnico das12 C.A.R. para perceber as dinâmicas de funcionamento de cada casa, assim como das suas próprias equipas, nomeadamente de interação com as crianças e jovens acolhidos e suas famílias. Posteriormente, foi realizada uma segunda entrevista aos profissionais das equipas técnicas das diferentes C.A.R. para conhecer o conceito que cada um atribuía ao seu papel na instituição, na relação com as famílias, bem como, as necessidades por si sentidas e expressas neste domínio, na ótica da mediação sociofamiliar. Esta fase inicial de recolha de dados serviu para melhor conhecer os contextos profissionais, bem como as vivências e perceções individuais dos profissionais acerca do papel da instituição na relação com as famílias. Estes dados mobilizaram a construção de duas escalas de autoaplicação e de forma anónima: a Escala de Atitudes dos Profissionais face à Mediação (EAPM) e a Escala dos Comportamentos dos Profissionais no Processo de Mediação (ECPPM), que serão o foco de análise neste artigo. As duas escalas (EAPM & ECPPM) foram construídas ad hoc para este estudo. A escala EAPM, pretende que os profissionais avaliem as suas próprias atitudes face à mediação, através de um conjunto de pensamentos, ideias e sentimentos sobre o uso da mediação como abordagem ao trabalho com as famílias, no contexto do acolhimento residencial. É uma escala de 32 itens, cuja cotação é feita através de uma escala tipo Likert, de

cinco pontos (um “Discordo Totalmente”; dois “Discordo Moderadamente”; três “Não Concordo, Nem Discordo”; quatro “Concordo Razoavelmente” e cinco “Concordo Totalmente”). Os participantes são convidados a responderem seguindo o seu grau de acordo ou desacordo com as afirmações apresentadas. Os itens 3, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31 e 32 são cotados de forma invertida. A escala ECPPM tem por objetivo avaliar como é que os profissionais percecionam os seus próprios comportamentos, durante as suas práticas profissionais na abordagem ao trabalho com as famílias, em contexto de acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo. É também uma escala de tipo Likert de cinco pontos (“Nunca”, “Quase Nunca”, “Algumas vezes”, “Quase Sempre” e “Sempre”) e é constituída por 25 itens. Através de uma formulação de juízos rápidos, os participantes são convidados a fazerem uma apreciação global acerca da frequência das suas práticas profissionais. Aqui, os itens 4, 5, 13, 15 e 18 são cotados de forma invertida.

Para a análise dos dados houve o recurso ao programa IBM Statistical Package for the Social Scientes (SPSS), versão 26. Foi feita uma análise estatística descritiva, através do cálculo de médias, desvio-padrão, valores mínimos e máximos. Para a análise da consistência interna foi calculado o coeficiente de alfa de Cronbach, tendo como referência os índices propostos por Pestana e Gageiro (2003)

Resultados

Na escala EAPM (atitudes dos profissionais face à mediação) o cálculo de consistência interna através do alfa de Cronbach teve um valor de 0.718, o que se traduz numa fiabilidade razoável. Na tabela seguinte (tabela 1) podemos averiguar a média de cada um dos itens, o desvio padrão, bem como o valor mínimo e máximo.

Tabela 1

Escala EAPM

	M	DP	Mínimo	Máximo
1. As pessoas que tratam os outros como iguais têm mais facilidade de gerar consensos	4.16	1.010	1	5
2. As famílias podem conseguir alterar os seus comportamentos desde que tenham ajuda.	4.07	.759	2	5
3. O incumprimento da família deve ser penalizado para evitar o stress dos técnicos.	3.49	1.180	1	5
4. As regras devem ser definidas e obedecidas por todos.	4.60	.623	2	5
5. A solução dos conflitos pode satisfazer as duas partes.	4.36	.650	3	5
6. Quem comunga das alegrias e tristezas dos outros tem mais facilidade em superar conflitos.	3.36	.933	1	5
7. O diálogo com as famílias favorece a solução dos seus conflitos.	4.47	.694	2	5
8. Nas decisões a tomar as pessoas devem ser envolvidas independentemente da sua posição, juízo ou idade.	4.02	1.118	1	5
9. As práticas profissionais não devem ser objeto de comentários negativos.	3.02	1.252	1	5
10. Os conflitos devem ser evitados porque só trazem perturbações.	3.36	1.368	1	5
11. Os responsáveis dos menores institucionalizados dificilmente têm capacidade para tomar decisões em relação aos menores.	3.62	1.007	2	5
12. As famílias podem conseguir alterar os seus comportamentos ainda que precisem de ajuda.	4.27	.585	3	5
13. A orientação às famílias sobre as práticas educativas não deve ser exigida aos técnicos das instituições de acolhimento.	3.67	1.128	1	5
14. A expressão de sentimentos negativos (tristeza, desilusão, etc.) geral mal-estar e devem por isso serem evitados.	3.91	1.164	1	5
15. Independentemente da sua idade as pessoas devem ser ouvidas nas decisões importantes.	4.44	.693	2	5
16. Se as famílias são incapazes de prestar os cuidados necessários é melhor romper com os vínculos familiares.	3.93	1.250	1	5
17. Num conflito não podem ter todos razão.	2.82	1.147	1	5
18. As soluções consensuais dependem da disponibilidade das famílias para dialogar.	4.11	.859	2	5
19. Torna-se necessário impor medidas para que as famílias melhorem os seus comportamentos parentais.	1.96	1.043	1	5
20. A institucionalização de uma criança/jovem deve promover a orientação da sua família.	4.36	.609	3	5
21. Só interrogando as famílias é possível obter uma visão completa da sua história.	4.07	1.031	1	5
22. Dar soluções aos problemas da família é uma boa maneira de a controlar.	3.27	1.095	1	5
23. Manter uma relação formal facilita o relacionamento com a família.	2.56	.943	1	5
24. A resolução de um conflito supõe que uma das partes saia vencedora.	4.24	.743	3	5
25. A sensibilidade dos técnicos influencia a colaboração das famílias.	4.09	.733	2	5

26. É frustrante que as famílias não concordem com as nossas perspetivas sobre a educação.	2.84	1.065	1	5
27. A dificuldade em chegar acordo sobre os limites e regras reside na falta de interesse em negociar.	2.84	1.086	1	5
28. A falta de consentimento das famílias não pode ser impeditiva para resolver os conflitos relacionados com a proteção dos menores.	4.20	.815	2	5
29. A diferença de pontos de vista entre as famílias e os técnicos é um obstáculo ao seu relacionamento.	2.69	1.125	1	5
30. As famílias que não cumprem com o acordado merecem ser castigadas.	3.62	1.007	1	5
31. Os menores e as famílias que escondem os seus sentimentos não permitem que os ajudem.	2.62	1.211	1	5
32. Ouvir todos os responsáveis do menor sobre um mesmo assunto é uma perda de tempo.	4.80	.457	3	5

Constatamos que nos itens 3, 6, 9, 10, 11, 17, 22, 23, 26, 27, 29 e 31 os profissionais, em média, não concordam/nem discordam com a afirmação que lhes é apresentada. Por outro lado, o item 19 prefigura que os profissionais, em média, discordam com a afirmação apresentada. Sendo este um item invertido, podemos afirmar que os profissionais, neste item, têm uma atitude favorável face à mediação. Os profissionais, em média, nos itens 1, 2, 4, 5, 7, 8, 12, 15, 18, 20, 21, 25 e 28 referem que concordam com as afirmações apresentadas. Nestes itens também é possível verificar que os profissionais demonstram assim uma tendência de atitudes favoráveis à mediação. Contudo, aos itens 13, 14, 16, 24, 30 e 32 os profissionais referiram, em média, concordarem com as afirmações apresentadas. Todavia, estes itens são cotados de forma invertida. Assim, para que houvesse uma atitude favorável ao recurso à mediação teria de existir uma discordância com estas afirmações.

Na escala ECPPM (comportamento dos profissionais no processo de mediação) o cálculo de consistência interna através do alfa de Cronbach teve um valor de 0.761, o que também se traduz numa razoável fiabilidade. Na tabela 2 podemos conferir a média de cada um dos itens, o desvio padrão, bem como o valor mínimo e máximo atribuído.

Tabela 2

Escala ECPPM

	M	DP	Mínimo	Máximo
1. Tenho por hábito delegar poderes de decisão aos menores institucionalizados, com vista a resolução dos seus problemas.	3.11	.618	1	4
2. Tento perceber as várias perceções das pessoas.	4.47	.548	3	5
3. Incentivo as pessoas (adultos e crianças) a pensarem no que gostariam de alterar no seu comportamento.	4.47	.726	2	5
4. Habitualmente sou eu que tomo as decisões que dizem respeito aos menores, atendendo à sua idade e capacidade.	3.30	.734	2	5
5. Evito colocar-me no lugar do outro de forma a não me implicar nos seus problemas.	4.09	.900	1	5
6. Ouço o que as famílias pensam acerca de um determinado assunto.	4.38	.614	3	5
7. Tenho dificuldade em perceber as atitudes e comportamentos dos responsáveis dos menores.	2.71	.815	1	5
8. Coloco-me no lugar dos responsáveis do menor, a quem lhes foi retirado, para compreender a sua situação.	3.38	.984	1	5
9. Dou indicações aos responsáveis dos menores institucionalizados sobre o que têm de fazer para que consigam resolver os seus problemas.	3.82	.886	2	5
10. Num conflito entre duas pessoas, apresento o problema em voz alta para que as partes percebam o que está em causa.	3.11	.895	2	5
11.Gosto que os outros saibam quais são os meus valores e a minha forma de ver as situações.	3.60	.986	2	5
12. Numa situação conflituosa dou a mesma atenção ao relato de cada uma das partes.	4.44	.624	3	5
13. Em situação de conflito necessito apenas de ouvir uma das partes para perceber logo o que se está a passar.	4.62	.614	3	5
14. Incentivo as pessoas a encontrarem as soluções para os seus problemas.	4.33	.564	3	5
15. Nem necessito de ouvir os responsáveis dos menores para saber o porquê de algumas situações.	4.31	.793	2	5
16. Nas decisões sobre os menores procuro obter o consenso por parte dos seus responsáveis.	4.00	.739	2	5
17. Mostro disponibilidade para negociar com as famílias e os seus menores sobre problemas que os importunam.	4.36	.773	2	5
18. Não exponho as minhas opiniões junto dos responsáveis dos menores para evitar abusos de confiança.	3.40	.915	1	5
19. Nunca apresento a minha opinião sobre o problema em causa para não influenciar o que os outros possam pensar.	2.51	.843	1	4
20. Informo-me junto dos responsáveis pelo menor o que têm a dizer sobre a situação deste último.	4.18	.777	2	5
21. Crio oportunidades para que o outro reflita sobre os seus comportamentos.	4.38	.614	3	5
22. Tento colocar-me na perspetiva do outro de maneira a percebê-lo.	4.13	.786	2	5
23. Ouço os menores de maneira a encorajá-los a participarem na solução dos seus problemas.	4.60	.580	3	5

24. Perante um problema de relacionamento esforço-me por entender os diferentes intervenientes.	4.62	.535	3	5
25. Procuro ter uma relação de igual para igual com o outro para facilitar a comunicação.	3.89	.910	2	5

Nos itens 1, 4, 7, 8, 10, 18 e 19 os profissionais, em média, não concordam nem discordam com as afirmações expostas. Em todos os outros itens (2, 3, 6, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24 e 25) os profissionais afirmaram, em média, concordarem com as afirmações expostas. O que significa que os profissionais, nestes itens, têm uma tendência favorável à adoção de comportamentos que são benéficos num processo de mediação. Todavia, os itens 5, 13 e 15 apesar de os participantes afirmarem, em média, que concordam com as afirmações esplanadas, estes itens estão cotados de forma invertida. Assim, para que houvesse consonância com comportamentos favoráveis ao processo de mediação, os profissionais teriam que ter discordado com os mesmos.

Discussão

Foi nosso intuito avaliar as atitudes e comportamentos dos profissionais das C.A.R., através das escalas EAPM e ECPPM. Constatamos que os participantes do nosso estudo têm atitudes e comportamentos favoráveis à mediação.

Com a escala EAPM verificamos que dos 32 itens que compõem a Escala das Atitudes dos Profissionais face à Mediação, em 14 desses itens, os profissionais demonstraram atitudes favoráveis face à mediação. Nos 6 itens em que a sua pontuação representa atitudes que não são favoráveis face à mediação podemos averiguar que as mesmas dizem respeito a algumas perceções negativas sobre as próprias famílias, assim como o trabalho a desenvolver junto destas (itens 13; 16; 30 e 32). Esta valoração dos profissionais corrobora que, na perceção dos técnicos, por vezes, a proteção da criança e o empoderamento da família podem ter posições contrastantes (Gentles-Gibbs, 2016). Há assim a necessidade de criar programas de formação que visam a cooperação com as famílias e o papel crítico dos profissionais na relação com estas (Pereira, 2019). Pois, a capacitação das famílias permite que estas atuem como agentes ativos no processo de reunificação e também nos processos de outras famílias que se encontram em vivências semelhantes (Balsells, Pastor, Mateos, Vaquero e Urrea, 2015). Nos restantes itens não é possível retirar nenhuma ilação porque os profissionais, em média, referiram não concordarem/nem discordarem com as afirmações apresentadas.

Com a escala ECPPM constatamos que dos 25 itens que compõem a Escala de Comportamentos dos Profissionais no Processo de Mediação, em 15 desses itens, os profissionais,

apresentam comportamentos favoráveis à mediação. Em apenas 3 itens (5, 13 e 15), os profissionais, expõem comportamentos não compatíveis com práticas de mediação. Estes são aspetos que estão mais relacionados com técnicas de mediação. Tendo em conta que a esmagadora maioria da nossa amostra nunca teve qualquer tipo de formação em contexto de mediação, não está assim treinada em competências, nem possui conhecimentos científicos necessários em habilidades práticas e específicas para avaliar, acompanhar e intervir de forma efetiva neste âmbito, condição necessária para uma intervenção de qualidade em matéria de mediação (Álama & Villaluenga, 2020). Nos restantes 7 itens também não é possível retirar inferências, tendo em conta a média de respostas situar-se numa posição neutra.

Podemos aferir que as equipas multidisciplinares das C.A.R. que participaram no nosso estudo têm atitudes e práticas profissionais favoráveis ao uso da mediação sociofamiliar, como abordagem ao trabalho junto com as famílias das crianças e jovens, em acolhimento residencial. Assim, as C.A.R. poderão ser um contexto privilegiado à prática da mediação sociofamiliar, sob o prisma da prevenção e promoção dos direitos das crianças e jovens em perigo, bem como na capacitação das suas famílias. Há, contudo, necessidade de rever e analisar a formação que é fornecida a estes profissionais, com o objetivo de atingir uma melhor combinação entre as competências profissionais, técnicas e sociais (Balsells et al., 2017).

Referências

Álama, M. R. & Villaluenga, L. G. (Coords.) (2020). *Las Competencias para la formación de la persona mediadora*. Santiago de Compostela: CUEMYC

Alpert, L. T. & Britner, P. A. (2009). Measuring Parent Engagement in Foster Care. *Social Work Reasearch*, 33(3), 135- 145.

Arizmendi, J. & Almeida, A. (2019). Práticas e visões dos profissionais de acolhimento nos processos de reunificação familiar: um estudo exploratório, *Configurações* [Online], 23 | 2019, posto online no dia 28 junho 2019. URL: http://journals.openedition.org/configuracoes/7325; DOI : 10.4000/configuracoes.7325

Arizmendi, J. & Almeida, A. (2017). Reunificação familiar e acolhimento residencial em Portugal-Norte: visões dos intervenientes. *Revista De Estudios e Investigación em psicologia y educación*, (05), 096-101. doi: 10.17979/reipe.2017.0.05.2371

Balsells, M. A.; Pastor, C.; Mateos, A.; Vaquero, E. & Urrea, A. (2015). Exploring the needs of parents for achieving reunification: The views of foster children, birth family and social workers in Spain. *Children and Youth Services Review*, 48, 159-166.

Balsells, M. Àngels; Fuentes-Peláez, Nuria; Mateo, Maribel; Torralba, J. M. & Violant, Verónica (2017). Skills and professional practoces for the consolidation of the support group model to foster families, *European Journal of Social Work*, 20:2, 253-264, DOI: 10.1080/13691457.2016.1188771

Balsells, M. Á., Fuentes-Peláez, N. & Pastor, C. (2017). Listening to the voices of children in decision- making: a challenge for the child protection system in Spain. *Children and Youth Services Review*, 79, 418–425. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.055.

Balsells, M. À.; Pastor, C.; Molina, M. C.; Fuentes-Peláez, N.; Vaquero, E. & Mundet, A. (2013). Child Welfare and Successful Reunification: Understanding of the Family Difficulties during the Socio-Educative Process". In *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 42, 809-826. https://doi.org/10.3390/socsci3040809

Carvalho, M. J. L. (2013). *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano.

Gentles-Gibbs, N. (2016). Child Protection and Family Empowerment: Competing Rights or Accordant Goals?. *Child Care in Practice*, 22(4), 386-400. doi: 10.1080/13575279.2016.1188760

Goldschmidt, T. & Beirão, J. (2018). Trabalhar com famílias de crianças e jovens acolhidos: desafio aos profissionais. In Carvalho, M.J.L. & Salgueir, A. (Coord.). *Pensar o Acolhimento Residencial de crianças e jovens* (pp.273-277). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Magalhães, L.; Silva, A. M. C. & Almeida, A. T. (2016). A mediação sociofamiliar no âmbito do acolhimento residencial. In A. M.C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* (pp.119-128). Braga: CECS.

Martins, P. C. (2015). Acolhimento institucional – percursos. In Intervenção em sede de promoção e proteção de crianças e jovens. Centro de Estudos Judiciários, pp. 123-190.

Pereira, C. (2019). *A intervenção com famílias no acolhimento residencial: perceção do impacto de um programa de formação para os profissionais*. Dissertação para grau de mestre em Psicologia. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: A complementariedade do SPSS* (3rd ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Valle, J. F. D.; Bravo Arteaga, A.; Martínez Hernández, M. & Santos Gonzalez, I. (2012), *Estándares de calidad en acogimiento residencial: EQUAR Informes, estudios e investigación*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Valle, J. F. D. & Bravo, A. (2007), *SERAR: Sistema de Evaluación y Registro en Acogimiento Residencial*. Oviedo: Nieru.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Democratização da Educação e Ensino Profissional na Escola Pública: Análise exploratória de investigações no campo

Democratization of Education and Professional Teaching in Public Schools: Exploratory Analysis of Investigations in the Field

Daniela Vilaverde e Silva (https://orcid.org/0000-0001-8781-4995)*, Fernanda Martins (https://orcid.org/0000-0003-2008-59219)*, Emília Vilarinho (https://orcid.org/0000-0001-5760-3716)*, José Nuno Teixeira, Carlos Gomes (https://orcid.org/0000-0002-7006-0995)*
*Instituto de Educação – CIEd - Universidade do Minho

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projeto UID/CED/01661/2019, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.
Autor de contacto: fmartins@ie.uminho.pt

Resumo

A discussão teórico-concetual em torno da democratização da educação escolar em Portugal, obriga a retomar o período anterior à revolução dos cravos, contexto no qual o ensino se encontrava dividido entre o ensino liceal, destinado a grupos sociais que ambicionavam o prosseguimento de estudos superiores e o ensino técnico, mais destinado a grupos cujo o ingresso no mercado de trabalho seria imediato. A Revolução do 25 de Abril de 1974 e o regime democrático então instaurado refletiu-se no projeto escolar para a nação, nomeadamente com uma escola tendencialmente para todos, pautada, entre outros princípios, pela igualdade de acesso e de sucesso, laicidade, gratuitidade. Nos anos 80, o ensino secundário foi objeto de alterações profundas, ressurgindo em 1989, a oferta de "cursos tecnológicos" do ensino secundário, e, no início dos anos 90, os cursos profissionais. Desde esta década, o ensino profissional passou a representar uma nova oferta educativa na escola pública, uma alternativa ao ensino secundário regular. Com esta introdução do ensino secundário profissional na escola pública, as questões relacionadas com democratização da educação voltam a estar na agenda política e de investigação. Assim, a presente comunicação adota como objeto de estudo a relação entre democratização da educação e ensino profissional na escola pública, a partir da análise de um conjunto dissertações de mestrado sobre esta problemática. O período de seleção das dissertações situou-se entre 2015-2019, localizadas a partir da base de dados RCAAP. Os resultados obtidos, a partir da análise de conteúdo, permitem retratar, entre outros aspetos, um perfil de estudante do ensino profissional pertencente às classes sociais média e desfavorecida, pais com reduzida escolaridade, percursos dos estudantes marcados por retenções, baixas expectativas quanto ao prosseguimento de estudos. A investigação apresentada nesta comunicação consiste numa das três dimensões que compõem o projeto intitulado Cursos Profissionais no Ensino Secundário: Políticas, Práticas e Percursos Escolares num Agrupamento de Escolas, desenvolvido no âmbito da iniciativa Prémio UMinho (2020), por um estudante da Licenciatura em Educação em conjunto com um grupo de orientadores e enquadra-se no projeto mais amplo Educação 3D: Democracia, Desigualdade e Diferença em Educação, inscrito no Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação.

Palavras-chave: Democratização, Ensino Profissional, Escola Pública, Dissertações de Mestrado

Abstract

The theoretical-conceptual discussion around the democratization of school education in Portugal forces us to return to the period prior to the carnation revolution, a context in which education was divided between secondary education, aimed at social groups that aimed to pursue higher studies and technical education, more aimed at groups whose entry into the labor market would be immediate. The Revolution of the 25th of April 1974 and the democratic regime then established was reflected in the school project for the nation, namely with a school tending towards everyone, guided, among other principles, by equality of access and success, secularity, and gratuity. In the 1980s, secondary education underwent profound changes, with the resurgence in 1989 of the offer of "technological courses" in secondary education, and, in the early 1990s, professional courses. Since this decade, vocational education has come to represent a new educational offer in public schools, an alternative to regular secondary education. With this introduction of secondary vocational education in public schools, issues related to the democratization of education are once again on the political and research agenda. Thus, this communication adopts as its object of study the relationship between the democratization of education and professional teaching in public schools, based on the analysis

of a set of master's dissertations on this issue. The period for selecting the dissertations was between 2015-2019, located from the RCAAP database. The results obtained from the content analysis allow to portray, among other aspects, a profile of a professional education student belonging to the middle and disadvantaged social classes, parents with low education, student trajectories marked by retention, low expectations regarding the continuation of studies. The research presented in this paper consists of one of the three dimensions that make up the project entitled Professional Courses in Secondary Education: Policies, Practices and School Pathways in a Group of Schools, developed under the UMinho Award initiative (2020), by a student of the Degree in Education together with a group of advisors and is part of the broader 3D Education project: Democracy, Inequality and Difference in Education, enrolled in the Education Research Center of the Education Institut of Education.

Keywords: Democratization, Professional Education, Public School, Master's Dissertations

O ensino profissional no ensino secundário em Portugal: desafios para a construção de uma educação democrática

No âmbito da iniciativa Prémio UMinho, instituído pela primeira vez em 2020, com o objetivo de incluir estudantes do 1º ciclo em dinâmicas de iniciação na investigação científica, foi desenvolvido o projeto de investigação intitulado *Cursos Profissionais no Ensino Secundário: Políticas, Práticas e Percursos Escolares num Agrupamento de Escolas* por um estudante da Licenciatura em Educação, do regime diurno. O mencionado projeto, tal como define o regulamento do Prémio UMinho, enquadra-se num projeto mais amplo e inscrito num centro de investigação desta Universidade, designadamente no *Projeto Educação 3D: Democracia, Desigualdade e Diferença em Educaçã*o, pertencente ao Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação, da Universidade do Minho. Uma equipa de professores/investigadores, constituída por alguns dos membros do *Projeto Educação 3D,* orientaram o desenvolvimento da investigação no âmbito do Prémio UMinho, sendo um dos projetos vencedores deste concurso, no painel das Ciências Sociais Humanas (1). Numa linha de aprofundamento e complementaridade do objeto de estudo *do Projeto 3D,* neste projeto específico de iniciação à investigação científica, procurou-se produzir informação e análise sobre uma resposta formativa específica, os cursos profissionais ao nível do ensino secundário. Assim, articula-se especificamente com um dos eixos do Projeto *Educação 3D*, a saber, percursos e transições escolares, à luz da problemática da democratização da educação.

De modo específico, o projeto *Cursos Profissionais no Ensino Secundário: Políticas, Práticas e Percursos Escolares num Agrupamento de Escolas* visava a construção de conhecimento científico que permitisse problematizar, de forma empiricamente fundamentada, a democratização da educação no contexto do Ensino Secundário Profissional na Escola Pública, num recorte temporal entre 2015-2019, a partir de uma abordagem complexa assente em três vertentes de análise: i) caracterização e análise do enquadramento político e normativo dos cursos profissionais; ii) análise de dissertações de mestrado sobre o tema do ensino secundário profissional, iii) análise de perspetivas de atores organizacionais, com responsabilidade ao nível a gestão, sobre os percursos e transições escolares de alunos do ensino secundário profissional num agrupamento de escolas.

A presente comunicação enquadra-se numa destas três vertentes que compõem o projeto, nomeadamente incide sobre a vertente de análise de dissertações de mestrado, subordinada à temática do Ensino Profissional.

De modo breve, importa relembrar que a reflexão em torno de problemáticas relacionadas com a diversidade de vias de ensino, a democratização e a modernização da

educação não é propriamente nova, quer no plano internacional, quer nacional (respetivamente, apenas com carácter ilustrativo, referimos o trabalho de Bourdieu & Champagne (2001) e o trabalho de Correia, Stoleroff e Stoer (1993). Contudo, as alterações entretanto introduzidas pelas diferentes políticas educativas neste domínio ao longo das últimas décadas, constituem um desafio para que esta problemática se mantenha não apenas na agenda política, mas igualmente na agenda da investigação, embora não perdendo de vista aos seus novos contornos. Assim, num registo diacrónico e de feição exploratória, em Portugal verifica-se que nos anos 80, o ensino secundário foi objeto de alterações profundas, ressurgindo em 1989, a oferta de "cursos tecnológicos" do ensino secundário, e, no início dos anos 90, os cursos profissionais. Desde esta década, o ensino profissional passou a representar uma nova oferta educativa na escola pública, uma alternativa ao ensino secundário regular. Mais recentemente, sem preocupação de uma análise exaustiva, destacamos a Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto, na qual se prevê "proporcionar aos alunos uma formação profissional inicial e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, com vista ao prosseguimento de estudos e ou à inserção no mercado de trabalho". Com esta introdução e definição do ensino secundário profissional, as questões relacionadas com democratização da educação voltam a estar na agenda política e de investigação, tal como já fizemos alusão.

Para efeitos de uma reflexão sociológica em torno do conhecimento produzido sobre o ensino profissional, nomeadamente a partir da análise de dissertações de mestrado, partimos de alguns pressupostos sobre a relação entre ensino profissional e democratização da educação. Com este objetivo, seguimos algumas das interrogações e hipóteses de investigação apresentadas em trabalhos mais recentes quanto a esta temática, como o de Oliveira (2017) e de Antunes (2019). Neste sentido, adotamos a interrogação de Oliveira (2017), no sentido de saber se o ensino profissional não constitui uma nova forma de legitimação das desigualdades. Ou, ainda, na linha de Antunes (2019:27), equacionamos a "hipótese de que a democratização do ensino secundário observada há mais de uma década se traduz pela elevação das taxas e do nível de escolarização da população relevante (*democratização quantitativa*), segundo uma modalidade *segregativa* (que verifica e mantém diferenciais significativos, quanto à presença dos diversos segmentos da população, com concentração e representação distorcida nas várias fileiras)". De modo coerente com estas questões e hipóteses, para efeitos de análise das dissertações de mestrado, construímos uma grelha de categorias, constituídos pelos seguintes elementos: motivos de ingresso nesta via de ensino, percursos escolares e retenções dos estudantes, escolaridade e profissão dos pais e, ainda, influência(s) no ingresso da oferta formativa.

Notas metodológicas em torno do percurso investigativo

A pesquisa e análise de dissertações de teses de mestrado, subordinados ao tema do Ensino Profissional, assentou nos seguintes objetivos: a) Identificar dissertações que articulem problemática da democratização da educação com a do Ensino Profissional; b) Elencar temas dominantes desenvolvidos nas dissertações; c) Refletir sobre os principais resultados de investigação apresentados nas dissertações. Na concretização destes objetivos, foi utilizado como principal fonte de pesquisa o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCCAP), disponibilizado pela Biblioteca Geral da UM, a partir da combinação de um conjunto de palavras-chave como por exemplo: Educação; Ensino Profissional; Democratização da Educação; entre outras, no período compreendido entre 2015-2019. A partir desta pesquisa, deparamo-nos com cinco dissertações de mestrado, realizadas nesse intervalo temporal e que cumpriam os objetivos anteriores. Assim, estas dissertações foram objeto de análise exploratória.

Numa primeira fase, procedeu-se a uma breve caracterização das dissertações, identificando os seguintes elementos: título do trabalho, ano de realização, especialidade do mestrado, universidade e autor. No quadro que se segue apresentamos a síntese dessa informação.

Quadro 1

Dados de caracterização das dissertações de mestrado

Título da dissertação	Ano	Mestrado	Universidade	Autor
A intervenção autárquica na regulação local do ensino profissional: o caso da autarquia de cascais	2015	Mestrado em Cs.. da Educação. Área de Especialidade em Admin. Educacional	Universidade de Lisboa	Cátia M. S. Boura
O lugar na escola ensino profissional: contextos organizativos e dinâmica social (da crítica e da utopia)	2015	Mestrado em Sociologia	Faculdade de Letras da Universidade do Porto	José Carlos da Silva Alves
Perceções e expetativas de alunos do ensino secundário sobre os cursos profissionais e os cursos científico humanísticos	2017	Mestrado Integrado em Psicologia	Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa	Marta R. R. Marques
Conceções pessoais de alunos do ensino profissional sobre a escola: estudo exploratório num contexto rural	2019	Mestrado Integrado em Psicologia	Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa	Mariana C.S. C. da Cruz
Perspetiva de alunos e docentes sobre o ensino profissional secundário	2019	Mestrado em Ensino. Geografia no 3º C. Do Ens. Bas. e Ens. Secundário.	Faculdade de Letras da Universidade do Porto	Francisco M. S. Coimbra

Numa segunda fase, foi construída uma grelha analítica com um conjunto de categorias e subcategorias que permitisse uma extração seletiva de conteúdos pertinentes à problemática em estudo, ancorada na revisão de literatura, anteriormente identificada (cf Bardin,1994). Por outras palavras, categorias que constituem indicadores de democratização da educação.

A terceira, e última fase, consistiu na análise das dissertações previamente selecionadas e no apuramento de informação e conteúdo que foi transposto na respetiva grelha de análise. Esta grelha foi constituída pelas categorias já mencionadas e que reproduzimos: motivos do ingresso nesta via de ensino, percursos escolares e retenções, escolaridade e profissão dos pais e, ainda, influência(s) no ingresso da oferta formativa.

Resultados da Investigação: apresentação e análise dos dados

Através da análise das dissertações de mestrado foi possível aferir que as mesmas apresentam informação que permite preencher a grelha de categorias, relativa à caracterização dos estudantes do ensino profissional em escolas públicas de ensino secundário, embora nem sempre a totalidade das categorias, que definimos a partir da revisão da literatura, seja objeto de análise em todas as cinco dissertações. Importa também esclarecer que apesar do número não muito elevado de dissertações, a sua análise assume relevância pela possibilidade de sinalizar tendências neste domínio, ou seja, a identificação e a problematização de indicadores de tendências de investigação relacionadas com a democratização da educação ou de segregação no ensino profissional.

Nesta comunicação apresentamos os dados recolhidos nas dissertações de mestrado nas categorias de análise referentes aos motivos de ingresso dos alunos no ensino profissional, aos percursos escolares e retenções, à escolaridade e profissão dos pais e, por fim, identificamos os agentes influenciadores do processo de tomada de decisão pelo ensino profissional.

Motivos do Ingresso dos alunos no ensino profissional

As dissertações de mestrado analisadas apresentam com bastante frequência dados de investigação referentes às motivações e expectativas dos alunos no ingresso do Ensino Profissional. Os principais motivos, presentes transversalmente nos trabalhos, evocam várias narrativas argumentativas que se inscrevem tanto no desejo de aumentar as qualificações académicas, bem como na procura de um ensino *mais prático* e *voltado para o mundo do trabalho* e, por esta via, a melhoria das condições de vida por meio de um emprego.

A título de exemplo, destacamos os dados estatísticos de inquérito aplicado a estudantes do ensino profissional que se encontram presentes numa das dissertações de mestrado analisada que destaca os seguintes motivos: a) o "gosto pela área profissional" (51,4% «Concordo» e 31,1% «Concordo Totalmente») e b) o facto de considerarem que o ensino profissional os

"prepara melhor para o mundo do trabalho (44,6% «Concordo» e 29,7% «Concordo Totalmente»)" (Coimbra, 2019, p.39).

Face a estes resultados não podemos deixar de colocar como hipótese que este desejo e expetativa quanto à entrada no mercado de trabalho, imediatamente a seguir à conclusão do ensino obrigatório, afigura-se com maior probabilidade e regularidade em grupos sociais desfavorecidos, sendo de ter em consideração que jovens, e respetivas famílias, de grupos sociais mais favorecidos tracem um percurso mais prolongado em termos académicos, nomeadamente o acesso ao ensino superior.

Percursos escolares e retenções

Sobre a categoria percurso escolar e retenções dos alunos, nos trabalhos analisados encontram-se percentagens significativas no que às retenções diz respeito.

Numa dissertação de mestrado, encontramos dados de investigação decorrentes de um inquérito aplicado a alunos do ensino profissional que demonstram que o número de retenções, é elevado e representa uma variável que é independentemente do sexo. Neste contexto, e num registo demonstrativo, o investigador M. Coimbra (2019, p.39) obteve nos seus dados percentagens significativas nesta relação, considerando que "79,7% dos estudantes do ensino reprovaram pelo menos uma vez".

Numa outra dissertação de mestrado, e a título ilustrativo, J. Alves obteve resultados também significativos na relação do ensino profissional com as retenções nos percursos dos alunos. No âmbito de um inquérito aplicado a alunos do ensino profissional, o autor refere que os alunos numa questão apresentada, relativa ao facto de *já alguma vez terem reprovado ou não*, os resultados obtidos demonstraram que "mais de dois terços dos inquiridos (62%) afirmam já ter reprovado pelo menos uma vez " (Alves, 2015, p.61).

Estes exemplos, baseados em dados quantitativos, demonstram que uma maioria dos alunos do ensino profissional têm percursos marcados por retenções, contribuindo, assim, para um percurso pautado pelo insucesso académico.

Escolaridade e Profissão dos Pais

A caracterização do agregado familiar dos alunos que frequentam o ensino profissional representou outra categoria de investigação importante para análise, em termos económico-sociais e, por sua vez, em termos da sua relação com problemática da igualdade de sucesso no ensino secundário. Neste contexto, foram definidas duas categorias: a escolaridade dos pais e a situação dos pais no mercado de trabalho. Em relação à escolaridade e profissão dos pais, a análise do conteúdo das dissertações em causa evidencia uma aproximação do Ensino Profissional a alunos oriundos de famílias cujos pais têm uma escolaridade média com o Ensino

Secundário e o 3.º Ciclo do Ensino Básico e maioritariamente trabalham por conta de outrem. Tendo em conta os dados presentes numa dissertação de mestrado, sobre a escolaridade dos pais, observa-se que a maior parte detém o ensino secundário, a que se segue o 3º ciclo,"55,5% e 35,8%, respetivamente, para o pai e mãe " (Coimbra, 2019, p.37).

Em relação à condição do pai no mercado de trabalho e a situação do pai na profissão, a dissertação de mestrado de Alves (2015), através da aplicação de um inquérito por questionário, evidencia que a maioria dos pais dos alunos do ensino profissional "exerce uma profissão" (com uma percentagem de “66,5%”). E o exercício profissional é realizado, em pouco mais de metade dos inquiridos, na condição de "trabalhador por conta de outrem/assalariado " (com uma percentagem de “57,7%”) (Alves, 2015, p.61).

Ainda que o número de dissertações analisado com dados referentes à escolaridade e profissão dos progenitores dos alunos do ensino secundário, não seja muito elevado, e que não tenhamos qualquer pretensão de generalização dos seus resultados, como já tivemos oportunidade de referir, verificamos uma tendência *segregativa*, uma vez que se faz mais presente nesta via de ensino jovens pertencentes aos segmentos socioeconómicos médio e médio-baixo da população.

Influência(s) no ingresso desta oferta educativa

A última categoria de análise na presente comunicação, incide na tentativa de conhecer as principais influências que presidem ao processo de decisão por esta oferta educativa por parte dos alunos do ensino secundário. Na análise de conteúdo das dissertações de mestrado, podemos destacar, sobretudo, três agentes que influenciam o processo de decisão: a) a família, nomeadamente os pais, b) os seus pares e c)) os profissionais da escola..

A dissertação de M. Marques (2017) refere que em matéria de ingresso nesta oferta formativa, os principais agentes identificados pelos alunos são: a "influências dos familiares ", a "influência dos pares " e, por fim a "influência da escola " (Marques, 2017, p.4).

De modo similar, os dados da dissertação de mestrado de F. Coimbra (2019) remetem para a influência sobretudo de dois agentes: os amigos e os profissionais das escolas. Assim, a partir dos dados estatísticos obtidos por um inquérito por questionário aplicado por este autor a alunos do ensino profissional, as questões relativas ao ingresso e à forma como tiveram conhecimento do ensino profissional, o autor concluiu que “35,1%” dos alunos inquiridos referem ter sido através dos amigos, a que se seguem, com “27%”, os professores ou psicólogo da escola (Coimbra, 2019, p.41).

Assim, a partir destes dados, podemos verificar que a influência(s) para a frequência desta via de ensino tanto assume um formato mais informal que deriva das relações sociais dos

estudantes como os seus pares, presente nas relações de amizade, com os seus pais, mas também registamos um agente de influência por uma via mais formal e institucional - a escola, por intermédio dos seus professores e técnicos, como é o caso do psicólogo escolar. Embora não tenhamos dados explícitos nas dissertações de mestrado analisadas sobre a relação entre as retenções e a influência dos profissionais escolares na escolha do ensino profissional, podemos, no entanto, avançar com um exercício de reflexão sobre a relação entre estas duas variáveis, ou seja, uma tentativa explicativa de relação entre a existência de retenções no percurso escolar dos alunos e a influência que é exercida nestes alunos para a frequência do ensino profissional, como forma de continuarem o seu percurso escolar e cumprirem o direito à educação, através da sua frequência, ainda que em "ramificações [do ensino] mais ou menos desvalorizadas" (Bourdieu & Champagne, 2001: 485).

Considerações Finais

A pesquisa, seleção e análise de dissertações de mestrado, constituiu um importante contributo no sentido de um conhecimento mais aprofundado sobre a produção académica em torno do ensino profissional e, ainda, possibilitou a extração de dados-que permitem problematizar a relação entre a democratização da educação e o ensino profissional na escola pública.

A partir dessa análise aponta-se para uma *tendência segregativa* subjacente a esta via de ensino, basta recordar alguns dos dados apresentados como, por exemplo, profissão e escolaridade dos pais, percurso escolar e retenções dos jovens que a frequentam e, ainda, a sua frequência ser, muitas vezes, sustentada pela procura de um curso *mais prático* e de acesso *mais imediato* ao mercado de trabalho.

Não obstante a identificação destes dados, não se verifica nas dissertações analisadas uma reflexão teórico-conceptual que estabeleça uma articulação entre ensino profissional e democratização da educação. Na nossa perspetiva, afigura-se fundamental esta discussão, bem como ampliar os estudos sobre o ensino profissional, de modo a identificar as suas potencialidades no que se refere às oportunidades efetivas de acesso ao mercado de trabalho, à melhoria do percurso escolar dos jovens que frequentam o ensino profissional e, ainda, as suas perceções e oportunidades reais quanto ao prosseguimento de estudos, tal como prevê a Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto.

Referências

Alves, J. C. S. (2015). *O lugar na escola Ensino profissional: contextos organizativos e dinâmica social (da crítica e da utopia)*. Dissertação de tese de mestrado. Porto: Universidade do Porto.

Antunes, F. (2019). Democratização, educação profissional e ensino secundário em Portugal (2005-2018): mudanças recentes e sentidos incertos. In R. Barros, P. Gomes Lima e M. Azevedo (orgs.), *Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil: um balanço comparado de políticas e práticas* (pp-18-38). Natal: Editora IFRN.

Bardin, L. (1994). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bourdieu, P. & Champagne, P. (2001). Os excluídos do interior. P. Bourdieu et al. *A miséria do mundo* (pp. 481-486) Petrópolis: Editora Vozes

Coimbra, F. M. S. (2019). *Perspetiva de alunos e docentes sobre o Ensino Profissional Secundário*. Dissertação de tese de mestrado. Porto: Universidade do Porto.

Correia, J.A.; Stoleroff, A. D. & Stoer, S. R. (1993) A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, Porto, nºs 12/13, pp. 25-51.

Marques, C. M. S. (2017). *Perceções e expetativas de alunos do ensino secundário sobre os Cursos Profissionais e os Cursos Científico- Humanísticos*. Dissertação de tese de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Oliveira, Â. (2017). *O ensino profissional secundário público português: os mitos e as realidades*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho: Braga, Portugal.

Legislação

- Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto. Regulamenta a Oferta dos Cursos Profissionais.

Nota: O projeto foi desenvolvido pelo estudante José Nuno Teixeira, Licenciatura em Educação (3º ano, ano letivo 2019/2020) e coordenado pela professora/investigadora Fernanda Martins, tendo por orientadores os professores/investigadores da UM Carlos Gomes, Daniela Silva e Emília Vilarinho.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O professor e a reconfiguração do processo ensino e aprendizagem no 2.º ciclo

The teacher and the teaching and learning process reconfiguration in the 2nd cycle

Ana Maria Cristóvão (https://orcid.org/0000-0002-2276-9254)*, José Lopes Verdasca (https://orcid.org/0000-0002-4099-421X)*, Adelinda Candeias (https://orcid.org/0000-0002-9489-8880)**

*Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UÉ), ** Comprehensive Health Research Centre (CHRC) da Universidade de Évora

Projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian

Autor de contacto: Ana Maria Cristóvão (alc@uevora.pt)

Resumo

O projeto PMA-CEAG XXI teve como objetivo promover nos alunos o desenvolvimento de competências socioemocionais, criativas e tecnológicas, e potenciar a aquisição de conhecimento dentro do currículo formal. Quando estes alunos transitaram para o 2.º ciclo, um dos Agrupamentos de Escolas destacou-se, pela positiva, na forma como deu continuidade ao projeto, face às opções tomadas pela Direção na reorganização da gramática escolar e pelo envolvimento dos professores. Foi realizado um focus grupo a quatro professores e as respostas foram tratadas com a técnica de análise de conteúdo. Os resultados destacam o impacto que o projeto teve nos professores e a importância da reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem, com destaque para a criação de Equipas Educativas, que resultaram em dinâmicas escolares inovadoras e promotoras de mudanças educacionais.

Palavras-chave: professores, ensino e aprendizagem, projetos interdisciplinares

Abstract

The PMA-CEAG XXI project aimed to enhance students' development of their creative and technological skills, while boosting their knowledge acquisiiton within the formal curriculum. When these students transitioned to secondary school (the 5th year of schooling) one school cluster stood out for the positive way it continued the project, especially given the principal's decisions regarding the reorganization of school grammar, and its constructive form of teacher involvement. A focus group was conducted with four teachers and their responses were analysed using content analysis. The results called attention to the teacher impact of the project and the importance of reconfiguring the teaching and learning process, with particular emphasis on the establishment of educational teams which resulted in innovative school dynamics that promoted educational change.

Keywords: teachers, teaching and learning, interdisciplinary projects

A evolução tecnológica e digital, os crescentes processos de automação, o livre acesso à informação, as questões relacionadas com o envelhecimento da população, da escassez dos recursos, as alterações climáticas ou, atualmente, as questões relacionadas com a pandemia Covid-19 são aspetos que apontam para a necessidade que a escola tem, e terá, de desenvolver dinâmicas curriculares, pedagógicas e organizacionais que garantam a aquisição, em contexto escolar, de novas aprendizagens e de novas competências que preparem as crianças e jovens para lidarem com os desafios do futuro. A mudança que se auspicia na educação não se coaduna com o modelo centralizado e burocrático característico do nosso sistema educativo. Na opinião de Alves, Formosinho e Verdasca (2016) "outra escola é possível quando os educadores e professores decidem alterar a gramática secular da escola" (p.13).

O projeto «Promoção de Mudanças na Aprendizagem - Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI» (PMA-CEAGXXI), implementado em três Agrupamentos de Escolas do interior do Alentejo, procurou responder ao desafio lançado pela Fundação Calouste Gulbenkian, de promover a melhoria das aprendizagens mediante a aquisição dos conhecimentos básicos no interior do currículo formal e estimular o desenvolvimento de capacidades habilitantes de raciocínio analítico e prático, da resiliência e responsabilidade e de competências tecnológicas, emocionais, sociais e criativas. Neste projeto a transição de ciclo, do 4.º ano para o 5.º ano de escolaridade, foi um momento muito desafiador com cada Agrupamento de Escolas a fazer o seu caminho e as suas escolhas. O presente artigo apresenta o caso de um dos Agrupamentos de Escolas que participou no projeto, onde ocorreu uma transição que se caraterizou por uma rutura parcial com o formatado tradicional da gramática escolar, muito à custa das opções tomadas pela Direção do Agrupamento de Escolas e sobretudo ao envolvimento e à recetividade dos professores que abraçaram a filosofia do projeto e a mudança que este induzia.

O professor e a reconfiguração do processo de ensino

A literatura é clara: os professores são um elemento central para a transformação que queremos na educação. Fullan e Hargreaves (1996) consideram que "uma mudança educacional que não envolva os professores e que não tenha o seu apoio costuma terminar como uma mudança para pior ou para nada" (p.30). Os autores acrescentam que "independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adopta(re)m nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efetiva" (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 29). Uma das condições principais para que ocorra mudança centra-se no esforço individual do professor, no entanto, como refere Machado e Formosinho (2016) "um professor

isolado, e o seu trabalho individual torna-se ineficaz quando não há coordenação e apoio à experimentação crítica." (p.13). O trabalho colaborativo é definido por Cabral (2013) como "o trabalho conjunto que vai sendo desenvolvido pelos professores no dia-a-dia das escolas, informalmente ou em grupos de trabalho constituídos para o efeito (p.85). Com base nos trabalhos de Machado e Formosinho (2016), é seguidamente apresentado o modelo de organização do processo de ensino promotor do trabalho colaborativo entre professores com reflexos nas práticas pedagógicas, no clima escolar, nos resultados escolares e na satisfação da comunidade educativa.

Organização do processo de ensino por Equipas Educativas

O modelo de organização por Equipas Educativas tem na base a perspetiva da autonomia pedagógica e curricular das escolas e dos diversos atores escolares. Segundo Machado e Formosinho (2016) este modelo requer uma conceção sistémica de mudança educativa que envolva um "agrupamento dos alunos que não se esgota na turma, uma organização dos saberes que não se confina às disciplinas e uma estruturação que agrega todos os profissionais que cuidam do novo agrupamento de alunos" (p.19). Nesta proposta, a equipa docente é a célula base de organização da escola e é a partir dela que se faz a distribuição dos alunos, a distribuição do serviço docente e a organização dos horários escolares. Segundo Formosinho e Machado (2012) a equipa docente é o "grupo de professores que, tendo a seu cargo um grupo discente alargado, trabalha de modo colaborativo, assegura conjuntamente a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as aprendizagens." (p.51).

No modelo de organização por Equipas Educativas a um grupo alargado de alunos é alocada uma equipa de professores, em função dos espaços existentes, das atividades a desenvolver e dos tempos estabelecidos. Esta proposta permite aos professores trabalharem de uma forma mais alargada do que a turma, promovendo o desenvolvimento de projetos curriculares e a diferenciação pedagógica. Contudo, para que este modelo organizativo tenha reflexos nas práticas educativas, é necessário que haja um "suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores" (Formosinho & Machado, 2009, p. 12). A implementação de um modelo como o modelo das Equipas Educativas exige uma profunda mudança cultural, a realizar seja nas escolas seja na administração educativa, passando de uma cultura de homogeneidade na organização do tempo, dos espaços, dos alunos, dos professores e das disciplinas para uma cultura da diversidade em sala de aula com reflexos na diversificação do ensino e das práticas pedagógicas (Machado & Formosinho, 2016).

Enquadramento do Projeto PMA-CEAG XXI

O projeto de intervenção PMA-CEAG XXI envolveu cerca de 150 alunos do 3.º ano de escolaridade e os acompanhou até ao 6.º ano, tendo iniciado no ano letivo 2014/2015. O projeto enquadra-se nos princípios orientadores do paradigma «Aprender para o Bem-Estar», uma abordagem que privilegia uma mudança de paradigma, em que os currículos baseados em temas e conteúdos, concebidos fundamentalmente para o desenvolvimento cognitivo, deem lugar a abordagens onde os sistemas de ensino apoiem as crianças e jovens no desenvolvimento das competências de que estes necessitam para viver vidas seguras, saudáveis e preenchidas, e para se envolverem na sociedade de forma significativa. Esta abordagem centra-se assim no desenvolvimento holístico das crianças e jovens, no seu bem-estar e no florescimento como seres humanos, cultivando as suas qualidades e virtudes, tendo a integração e harmonia como principal objetivo educacional (Kickbush, 2012). O projeto PMA-CEAG XXI teve como objetivo principal criar novas dinâmicas de intervenção educativa indutoras de mudanças na aprendizagem, que apoiassem a interligação entre a aprendizagem e o bem-estar e criassem novos contextos de aprendizagem. Para esta concretização foi criado o «Modelo de referência das Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI», onde foram percecionados quatros pilares base a desenvolver:

Abordagens curriculares abertas e enriquecidas – aposta na construção curricular colaborativa com novos atores, novos recursos e novos espaços que permitiu e promoveu soluções de transversalidade e flexibilidade curricular, apoiadas em parcerias sustentáveis estabelecidas com instituições da região. Para além da conceção de currículo aberto e enriquecido associou-se a ideia de que o espaço da sala de aula não é o espaço exclusivo das aprendizagens, neste projeto foi considerado mais um espaço entre múltiplos espaços;

Tecnologia como recurso de aprendizagem – integração de tabletes para todos alunos e professores do projeto e salas de aula apetrechadas com Samsung Smart Touch TV, impressora 3D, câmaras 360º e óculos de realidade virtual. Utilização de softwares educativos como nova conceção de aprendizagem dando-lhe valor e utilidade como uma ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Criação dos «Clubes Gulbenkian XXI» (uma hora por semana) com o objetivo de desenvolver competências na área da robótica, programação, computação e computadores, representação e dados e tecnologias de informação;

Criatividade e competências socioemocionais - desenvolvimento de programas de aprendizagem socioemocional e projetos interdisciplinares com foco nas expressões artísticas e nas competências socioemocionias. Foi privilegiada a aprendizagem por experienciação que

envolveu processos emocionais, cognitivos e metacognitivos, criativos e cinestésico-corporais, a partir da participação ativa dos alunos e professores.

Formação de professores – criação de um plano de formação e de desenvolvimento profissional durante a vigência do projeto, baseado num modelo reflexivo e experiencial. A formação de professores foi abrangente e inclui as seguintes áreas: exploração pedagógica de novos recursos educativos e tecnológicos; tecnologia digital; competências sociais e emocionais; criatividade, metodologias ativas.

No início do 2.º ciclo, a Direção do Agrupamento de Escolas alvo do presente estudo, tomou as seguintes medidas: 1) aposta em professores que, à priori, estavam abertos e motivados para participarem num projeto desta natureza e, sobretudo, que se reviam nos objetivos do projeto; 2) manter a constituição das turmas que vinham do 1.º ciclo, sem entrada nem saída de alunos; 3) aposta num modelo de organização de Conselho de Turma alargado, ou seja, a existência de um mesmo Diretor de Turma para as duas turmas do projeto e de um só Conselho de Turma adotando para as duas turmas. Estas opções são inspiradas no modelo organizacional por Equipas Educativas.

Metodologia

Estamos na presença de um estudo de caso, de natureza qualitativa, de tipo exploratório e descritivo, onde são apresentados os resultados da análise de conteúdo do *focus* grupo, realizado aos professores de umas das escolas participantes no projeto PMA-CEAG XXI. O *focus* grupo teve como principal objetivo conhecer as reflexões dos professores sobre o trabalho realizado no ano de transição de ciclo (5.º ano de escolaridade). Neste estudo participaram voluntariamente quatro dos sete professores do Conselho de Turma alargado de 2.º ciclo participantes no projeto (três do sexo feminino e um do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 43 e os 52 anos. De referir, que um dos professores era o Diretor das duas turmas participantes no projeto e os quatro professores lecionavam sete das disciplinas do 5.º ano de escolaridade. Foi adotada a técnica de análise de conteúdo, por se adequar ao tratamento de dados qualitativos recolhidos por entrevista. A análise de conteúdo é constituída por um conjunto de técnicas e de procedimentos sistemáticos, de interpretação da comunicação com a finalidade de "se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens" (Vilela, 2017, p.388). O processo de sistematização e expressão do conteúdo foi organizado por várias etapas, seguindo a metodologia proposta por Bardin (2008). A análise de conteúdo foi realizada com recurso ao software de análise qualitativa de dados WebQDA.

Resultados

A fase de recorte produziu 227 unidade de registo, que foram agrupadas num sistema de categorias e subcategorias. Foram encontradas duas categorias: «Impacto na organização do processo de ensino» e «Impacto nos professores». Das duas categorias emergiram catorze subcategorias, que se encontram discriminadas na Tabela 1.

Tabela 1.

Distribuição global das Unidades de Registo por categorias e subcategorias para os quatro professores

Categoria:	**Subcategorias**	**Unidades de Registo**					
		P1	P2	P3	P4		F (%)
Impacto na organização do processo educativo	Práticas pedagógicas inovadoras	23	9	4	1	**37**	(16,30%)
	Promoção de competências socioemocionais	17	12			**29**	(12,78%)
	Projetos interdisciplinares	13	4	3	1	**21**	(9,25%)
	Modelo de Conselhos de Turma adotado	5	9			**14**	(6,17%)
	Uso da tecnologia	2	4	2		**8**	(3,52%)
	Apoio pedagógico e científico	1	5			**6**	(2,64%)
Impacto nos professores	Promoção do trabalho colaborativo	10	7	7		**24**	(10,57%)
	Satisfação com a participação	13	3	1	2	**19**	(8,37%)
	Expectativas	8	2	3	5	**18**	(7,93%)
	Desenvolvimento profissional	7	6	2	1	**16**	(7,05%)
	Sentimentos prévios face à profissão	12				**12**	(5,29%)
	Necessidade de adaptação		11			**11**	(4,85%)
	Competências prévias	6		1		**7**	(3,08%)
	Desenvolvimento pessoal	4	1			**5**	(2,20%)
Total		**121**	**73**	**23**	**10**	**227**	**(100%)**

As duas categorias encontradas são compostas por catorze subcategorias com um total de 227 Unidades de Registo (UR). O professor P1 foi o que contribuiu com mais UR (121), seguido do professor P2 (73 UR). O professor P4 foi o que menos contribui, com apenas 10 UR. A seguir apresentamos uma análise mais fina dos resultados por categoria, abordando as subcategorias encontradas e expondo algumas das unidades de registo que melhor explicam as subcategorias encontradas.

a) Impacto nos professores

A categoria «Impacto nos professores» apresenta oito subcategorias que reuniram um total de 112 UR. A subcategoria «Expetativas» contou com 18 UR (7,93%). Os professores

referiram que quando receberam o projeto já tinham conhecimento do mesmo pelos seus colegas de 1.º ciclo. Pela análise das perceções percebemos que, por um lado, as expetativas eram positivas, como refere o P4 "*esperava conhecer e experimentar novas formas de trabalhar, encontrar um grupo de alunos dotados de diferentes formas de estar e de trabalhar*" (P4_112) ou como refere o professor P1 "*as minhas expetativas positivas construíram-se, basicamente, a partir da ideia de que poderia inovar nas minhas aulas*" (P1_119). Por outro lado, dois professores referiram ter alguns receios iniciais muito associados à componente tecnológica do projeto "*este projeto foi para mim um grande desafio porque eu pensei que não conseguia muito bem dar conta do recado, dar conta do recado em termos de matéria e em termos da parte dos tablets e da tecnologia*" (P3_105).

Os «Sentimentos prévios face à profissão» (12UR; 5,29%) foram abordados por um único professor, que refletiu sobre a desmotivação da classe docente em Portugal. Nas suas palavras "*não há professores felizes, nós andamos todos muito infelizes neste processo. É verdade, e o que é verdade tem que ser dito*." (P1 _32). Contudo, pela análise das respostas verificámos que os professores participantes no *focus* grupo ficaram satisfeitos com a participação no projeto, tendo a subcategoria «Satisfação com a participação» registado 19 UR. O professor P1 refere que "*eu até pensava, como é que eu com 52 anos consigo ainda viver isto com esta emoção, porque eu estava emocionada por aquilo que via e por aquilo que eu sentia que os miúdos estavam a sentir*." (P1_66). Nas palavras do professor P4 "*Como sou uma pessoa aberta a novas oportunidades e a novas estratégias, a participação tem sido muito gratificante*. (P4_141).

Para esta satisfação também contribuiu a «Promoção do trabalho colaborativo», subcategoria que recolheu mais unidades de registo (24 UR, 10,57%). A promoção do trabalho colaborativo foi um dos resultados das opções tomadas pela Direção do Agrupamento, com a constituição de um só Conselho de Turma para as duas turmas. Nas palavras dos professores foi um aspeto muito importante que o projeto promoveu: "(*tínhamos) matérias diferentes, mas depois chegarmos ao fim… juntarmos as peças… discutir em conjunto… é uma mais-valia incrível*" (P1_148), ou como refere o professor P2 "*Comecei realmente a ir a outras salas, ou ia eu de vez em quando bater à porta da colega ou vinha ela à minha sala*" (P2_153).

Na opinião dos professores o projeto contribuiu para o seu «Desenvolvimento profissional». Esta subcategoria contou com 16 UR (7,05%), muito associada à formação recebida e à própria autoformação, como se pode verificar nas palavras do professor P1: "*a participação neste projeto está a ser uma motivação profissional, principalmente, no que respeita à exigência de uma capacidade de resposta inovadora nos processos de planeamento,*

implementação e avaliação das aprendizagens" (P1_150), ;ou como refere o professor P2: "*é um grande desafio, os nossos alunos têm acesso a informação, a tudo, o desafio foi transformar essa informação em conhecimento*" (P2_118). O "Desenvolvimento pessoal" (5UR; 2,20%) também saiu reforçado com a participação no projeto; neste sentido o professor P2 refere que "*isto foi um ano de aprendizagens para mim, também pessoalmente*" (P2_78).

Os professores também reforçaram a importância das suas «Competências prévias» (7UR) para o desenvolvimento de novas práticas curriculares no âmbito do referencial PMA-CEAGXXI. Neste sentido, o professor P1 refere que "*tive sempre turma PIEF, e na turma PIEF eu bebi muito daquilo que é… aquilo que se pretende aqui neste projeto*" (P1_16), ou como refere o professor P3 "*Porque eu na matemática já trabalhava muito estes programas e também porque havia o Plano da Matemática, há uns anos atrás, que eram muito pela descoberta, em que os alunos funcionavam muito em grupo dentro de sala de aula e isso contribuiu para este projeto*" (P3_122). Por fim, o professor P2 referiu várias vezes a «Necessidade de adaptação» (11UR; 9,82%) que foi necessária para os professores levarem a "bom porto" o projeto: "*foi preciso nós aprendermos a trabalhar, aprendermos a apropriar se calhar dos objetivos do vosso projeto, do nosso projeto, e isso levou tempo*" (P2_100).

b) Impacto na organização do processo educativo

A categoria «Impacto na organização do processo educativo» apresenta 115 UR distribuídas por seis subcategorias. A subcategoria «Práticas pedagógicas inovadoras» foi a que registou um maior número de UR, 37 UR (16,30%), tendo recolhido unidades de registo por parte de todos os professores. Na opinião dos professores, o projeto promoveu o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras: "*Consegui encontrar aqui um caminho que fez com que eu rompa um bocadinho com aquilo que é o tradicional das práticas da sala de aula"* (P1_6). Os professores referem também que começaram a utilizar em maior número as metodologias ativas, como se pode verificar nas palavras do professor P3: "*adotei estratégias de resolução de situações problema, as quais eram resolvidas individualmente ou em grupo*" (P3_214); ou como refere o professor P1: "*comecei a utilizar nas minhas aulas metodologias ativas como o brainstorming e a resolução de problemas*" (P1_224).

As práticas pedagógicas inovadoras surgiram associadas ao desenvolvimento de «Projetos interdisciplinares» (21UR). Os projetos interdisciplinares começaram a ser prática nestas turmas e os professores foram criando cada vez mais pontes com outras disciplinas, como se vê no exemplo dado pelo professor P3: "*(…) uma das matérias que nós lecionamos nas aulas de Ciências está ligada ao revestimento e estrutura dos animais, esta matéria foi trabalhada em conjunto com as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica*" (P1_ 116); no

mesmo sentido se pronuncia o professor de Português ao declarar: "*Eu naturalmente entrei neste trabalho interdisciplinar, eles aqui fizeram o mesmo processo de construção e desconstrução dos seus medos, mas através da palavra, a partir do texto poético*" (P2_130).

O trabalho realizado na «Promoção de competências socioemocionais» em contexto de sala de aula foi um dos aspetos mais salientados no discurso dos professores, sendo a segunda subcategoria que registou um maior número de unidades de registo (29 UR; 12,78%). Os professores confessam que esta era uma área que não era trabalhada nas disciplinas, muitas vezes referindo a falta de tempo associada à própria estrutura organizativa do 2.º ciclo, contudo, o projeto incentivou o trabalho desta componente nas diversas disciplinas, como podemos verificar nas palavras do professor P2: "*eu, Diretor de Turma, professor de português e de inglês ocupei, ou melhor, ganhei, muito no trabalho das emoç*ões." (P2_192).

Outro aspeto destacado pelos professores como sendo crucial para a inovação ocorrida foi o «Modelo de conselho de turma adotado». A Direção do Agrupamento de Escolas alocou às duas turmas participantes no projeto PMA-CEAG XXI os mesmos professores e o mesmo Diretor de Turma, o que promoveu o planeamento e a implementação de um conjunto articulado de dinâmicas didático-pedagógicas. Como se percebe pelas palavras do professor P2, "*eu penso que foi crítico para os resultados que obtivemos que foram bons, o Conselho de Turma ser comum nas duas turmas*" (P2_201), referindo ainda que "*eu já não digo as duas direções de turma, eu já digo muitas vezes a turma.*" (P2_99). Na opinião da professora P3 "*eu também sempre trabalhei muito em conjunto com o meu grupo disciplinar, mas nunca neste conceito de Conselho de Turma, foi muito inovador"* (P3_125).

A «Utilização da tecnologia» como ferramenta de apoio no processo de ensino e aprendizagem, apoiou os professores em muitas tarefas, como refere a professor P1: "*o tablet na sala de aula foi uma ferramenta espetacular, pela pesquisa, pelo tratamento, registo de imagem, tudo mais*" (P1_9). Destaque ainda para o «Apoio pedagógico e científico» prestado pela Equipa de Investigação na implementação do projeto como fator preponderante para os resultados obtidos, como refere o professor P2: "*não posso deixar de agradecer o acompanhamento que nos fizeram aqui por parte da Universidade, foi fundamental*" (P2_204).

Reflexões Finais

A implementação e desenvolvimento do projeto PMA-CEAG XXI, no 5.º ano de escolaridade (3.º ano de implementação do projeto), revelou ser um grande desafio para a escola e, principalmente, para os professores de 2.º ciclo, que receberam um projeto de intervenção curricular e pedagógica que se descolava das abordagens convencionais, com alunos muito motivados que nos últimos dois anos letivos tinham vivenciado experiências

curriculares abertas, muito diversificadas e orientadas para o desenvolvimento da sua autonomia . Os professores foram decisivos no sucesso da continuidade do projeto.

Também foram decisivas as opções tomadas pela Direção do Agrupamento de Escolas. O modelo de Conselho de Turma alargado, baseado no modelo de organização por Equipas Educativas, foi crucial para os resultados obtidos. Este tipo de modelo organizacional fomentou o trabalho colaborativo entre os professores, que se descolocaram dos seus grupos disciplinares e começaram a realizar as planificações em sede de Conselho de Turma. Este modelo potenciou a gestão e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, como foi o caso da utilização de metodologias ativas, como o recurso ao *brainstorming*, à metodologia de trabalho de projeto, à aprendizagem baseada na resolução de problemas. Conclui-se também que este modelo promoveu o surgimento de projetos interdisciplinares, uma vez que os professores, ao começarem a planificar em conjunto, reconheceram as potencialidades que este tipo de projetos de flexibilização curricular poderia trazer às aprendizagens dos alunos. Os projetos não foram impostos pela equipa de investigação, partiram dos professores dos Conselhos de Turma, numa lógica de *bottom-up,* e esse aspeto, no nosso entender, foi crucial para os resultados. O trabalho de desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto de sala de aula foi outro aspeto muito relevante para estes professores, tendo em conta que esta não era uma área trabalhada formalmente em sala de aula. No final do ano letivo os professores reconheceram a importância de trabalhar esta área e, acima de tudo, reconheceram a possibilidade de articular os conteúdos curriculares com o trabalho das emoções.

A implementação do projeto no 2.º ciclo veio funcionar como fator de motivação, pela possibilidade de mudança que se anunciava, mudança essa que se efetivou e levou à observação de um elevado grau de satisfação entre os professores. A melhoria das suas competências enquanto docentes e a satisfação com o trabalho realizado foram os aspetos que geraram maior satisfação nestes professores, que passaram de afirmações como *"porque há muito tempo que ando a dizer que a escola de hoje não me serve e não me satisfaz*" (P1_2), para "*foi um processo de crescimento, para mim pessoalmente, como professor*" (P2_102) e "*porque estava muito mal antes e estou melhor agora, e estou de facto… estou de facto*" (P1_4).

Em síntese, para promover a inovação e fomentar mudanças educacionais com sentido e significado para os alunos é necessário que todo o processo seja pensado, que haja reflexão sobre as práticas e que ocorra uma gestão constante do mesmo com o corpo docente. Um professor comprometido pode gerar efeito de contágio, efeito de demonstração e, assim, promover realmente mudanças nas práticas, e ter impacto no processo de ensino e de aprendizagem, arrastando com ele outros colegas.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (2008). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Cabral, I. (2013). Gramática escolar e (in)sucesso – os casos do projeto Fénix, Turma Mais e ADI. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade Católica Portuguesa. [Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.14/12584]

Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. In Fialho, I. & Verdasca, J. (Org). TurmaMais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso (pp. 45-58). Évora: CIEP. [Disponível em http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ciep/L2.pdf]

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). What's Worth Fighting For In Your School. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). A Escola como Organização Aprendente. Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed.

Kickbush, I. (2012). Aprender para o Bem-Estar: uma prioridade política para as crianças e os jovens da Europa. Um processo de mudança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem. Revista Portuguesa de Investigação Educacional. (16) 11-31. [Disponível em https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22417/1/Equipas%20educativas%20e%20comunidade%20de%20aprendizagem.pdf]

Verdasca, J. (2016). Inclusão, Inovação e Bem-Estar: a experiência das comunidades escolares de aprendizagem Gulbenkian XXI. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coord.), Promoção do Sucesso Educativo: estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria - Conhecimento, formação e ação. (pp. 9- 39). Porto: Universidade Católica Editora.

Vilela, J. (2017). Investigação: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La Parentalidad Positiva en España. Los programas de educación parental

Positive Parenting in Spain. Parental education programmes

Verónica Sánchez-Suárez (https://orcid.org/0000-0003-1595-6614), Francisca Fariña (https://orcid.org/0000-0002-7652-0948)

Universidade de Vigo

Resumen

Este trabajo se centró en analizar seis programas españoles de educación parental. Los resultados indicaron que los objetivos de estos programas fueron desarrollar estrategias personales, emocionales y educativas a través de contenidos vinculados con la resolución de conflictos, la gestión del estrés, la adecuada comunicación entre los miembros de la familia y la corresponsabilidad parental. La evaluación de la eficacia se realizó a través de diseños de casos y controles y diseños pre-post test en observación y registro conductual, y medidas psicométricas/cuestionarios. Los programas de parentalidad positiva resultaron eficaces; provocaron mejoría en las habilidades parentales y las competencias cognitivas y emocionales, mejorando la atención que reciben los hijos e hijas.

Palabras-clave: parentalidad positiva, programas de formación de padres; escuela, familia

Abstract

This work focused on analyzing the six Spanish programs of parental education. The results indicated that the objectives of these programs were driven to developing personal, emotional and educational strategies, by mean of contents related to conflict resolution, stress management, adequate communication between family members and parental co-responsibility. The evaluation of the intervention effectiveness was carried out through designs of cases an controls, and pre-post test designs, on the observation and behavioral register and psychometric measurese/questionnaires. Positive parenting programs were effective; improving parental skills, cognitive and emotional competences, as a consequence, children attendance.

Keywords: positive parenting, parenting training programs; school, family

La publicación de la Recomendación REC (2006)/19 del Consejo de Europa sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva, tiene como objetivo que los países miembros reconozcan la importancia de la parentalidad y trabajen con el fin de otorgar los apoyos que necesiten los padres y madres para cumplir adecuadamente con su función. El interés superior del menor de edad y la promoción de una educación donde no tiene cabida ningún tipo de violencia y donde priman los aspectos positivos como la comprensión, la comunicación y el entendimiento (Amorós et al., 2014, Rubio et al., 2021, Rodrigo et al., 2008) pasa al centro de la agenda pública. Se hace así un llamamiento a las autoridades estatales y locales para que adapten la disposición a sus características particulares y lo hagan con medidas estables y continuadas en el tiempo.

La educación parental positiva se concibe como un recurso psicoeducativo que se lleva a cabo, fundamentalmente, a través de programas grupales destinados a todo tipo de familias. Se considera un servicio, por tanto, universal y comunitario al tiempo que proactivo y positivo (Martínez, 2009). Se asienta bajo la filosofía de la prevención, minimizando factores de riesgo de las familias, y de la promoción, potenciando los factores de protección. La perspectiva sobre la que se fundamenta es la ecológico sistémica en tanto tiene en cuenta las circunstancias internas a la la familia (capacidades parentales y necesidades de las personas menores de edad) y externas (contexto psicosocial en el que se desenvuelve la familia) (Oliva et al., 2007, Rodrigo et al., 2010a). El objetivo básico de estos programas es la identificación y el incremento de las capacidades y competencias de los progenitores, relacionadas con el ejercicio de su labor como padres y madres. Estimulan, por tanto, su crecimiento personal de manera que se les facilita su vida familiar, lo que contribuye a estimular un adecuado desarrollo de los hijos e hijas (Rodrigo et al., 2010b, Oliva et al., 2007, Martínez, 2008).

Desde la ya citada Recomendación REC (2006)/19 del Consejo de Europa, en España, la parentalidad positiva comienza a despertar enorme interés entre a los acdémicos e investigadores. Esto ha conllevado a que este país ocupe el cuarto lugar de procedencia de la literatura científica que que se publica sobre el tema de la parentalidaed positiva, detras de Estados Unidos, Australia y China (Rubio et al., 2021, Martínez, 2009). Publicaciones que se se centran principalmente en la implementación y evaluación de programas (Rubio et al., 2020).

Dado el peso que tiene España en la tema de la parentalidad positiva consideramos de interés realizar un estudio de los programas españoles de educación parental basados en evidencias, más implementados y evaluados a nivel internacional. El objetivo era establecer los principales aspectos técnicos, de contenido, metodológicos y de evaluación que presentan, y

encontrar los puntos comunes fundamentales, para coadyuvar a entender, implementar y diseñar programas de parentalidad positiva.

Método

Diseño y procedimiento

En primer lugar se establecieron cuales serían los programas objeto de estudio. Para lo ello se utilizó la revisión sistemática de Rubio et al (2020), sobre programas de parentalidad positiva escritos en ingles o español y publicados en revistas científicas entre enero del año 2006 y febrero de 2019. En dicho estudio se ofrece una lista con los 14 programas de educación parental más implementados y evaluados a nivel internacional. Como nuestro interés, para el presente trabajo, se centra en España, seleccionamos los programas de educación parental españoles, a saber: El *Pograma-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales Educativas y Parentales* (en adelante PG) de Raquel Amaya Martínez (2009); *Apoyo personal y familia*r (en adelante PAPF) de María José Rodrigo et al. (2000); *Construir lo cotidiano* (en adelante CC) de Susana Torío et al. (2011); *Crecer felices en familia (*en adelante CFF*)* de María José Rodrigo et al. (2008); *Aprender juntos, crecer en familia (*en adelante AJCF*)* de Pere Amorós et al. (2011) y *Vivir la adolescencia en familia* (en adelante VAF) de María José Rodrigo et al. (2010).

Una vez seleccionados los programas se procedió a buscar los artículos científicos relacionados con la evaluación de los mismos en las bases de datos PsycINFO (por ser especializada en educación y psicología); SCOPUS y Web of Science (por recoger las publicaciones más importantes relacionadas con cualquier área) y SCIELO por ser una base de datos de revistas iberoamericanas. (Rubio et al., 2020).

Los términos utilizados para la búsqueda fueron los títulos de los programas, tanto en español como en inglés. Una vez realizada la búsqueda en las cuatro bases de datos, se exportaron las referencias al gestor bibliográfico RefWorks. Tras eliminar los repetidos, se procedió a la lectura de los programas y de los 20 artículos seleccionados. Con los diferentes datos recolectados de estas lecturas, se procedió a establecer categorías en las que encuadrar las características de los diferentes programas.

Resultados

Características generales de los programas seleccionados

El contexto de aplicación de estos programas es variado. Aunque en su mayoría se ofrecen a través de los servicios sociales (SS), se percibe cierta predisposición a considerar los centros escolares como lugares idóneos, ya que son los espacios de confluencia prioritarios

entre los dos microsistemas fundamentales para el buen desarrollo de los menores de edad: la familia y la escuela (Brofenbrenner, 1996, Martínez, 2009, Rodrigo, 2015).

En cuanto a la población diana, la tendencia es ofrecer esta formación a todo tipo de familias, tanto normalizadas como en riesgo psicosocial medio o bajo (para las de alto riesgo es preferible una atención más individualizada y de alta intensidad (Rodrigo et al., 2010b)). Todas las familias precisan de ayuda en un momento dado y formar grupos heterogéneos, favorece tanto la integración como la ampliación de la red de apoyos de las familias más desfavorecidas Los programas analizados, como se muestra en la Tabla 1, son todavía mayoritariamente centrados en familias en riesgo psicosocial.

Como es habitual en este tipo de formación parental, se trabaja bajo el prisma de la prevención, lo que "aumenta el compromiso, la implicación y la responsabilización de los padres y de las madres en la solución de sus problemas educativos, en lugar de promover, sin buscarlo, una actitud de dependencia del profesional y de las instituciones" (Rodrigo et al., 2015, p. 12). Existe la posibilidad de un programa combinado de formación en grupo (donde se prioriza la prevención), y formación indivudual (centrado en el tratamiento) (Rodrigo et al, 2008, Rodrigo et al, 2010a). Tal es el caso del PCFF analizado.

Se muestran dos tipos de intervención diferenciada en función de a quien va dirigido el programa. Existe la modalidad de formación exclusiva a progenitores y existe la modalidad, iniciada en Estados Unidos y Canadá (Amorós et al., 2014), de realizar la formación a progenitores y a sus hijos e hijas a la vez aunque en espacios separados. El PAJCF cuenta también con un momento, al final de cada sesión, en el que toda la familia realiza actividades conjuntamente.

En cuanto a la duración del programa, los especialistas españoles, promueven intervenciones largas de periodicidad semanal: "Para los casos de bajo y medio riesgo deberíamos contar con períodos de más de cuatro meses para valorar los progresos (…) la fórmula ideal son dos horas cada semana durante varios meses que pueden extenderse a todo el curso académico de los hijos" (Rodrigo et al., 2010a, p. 17). La limitación a no más de 20 participantes por sesión es necesaria, pues al tratarse de una metodología experiencial se debe dar espacio a la participación activa de todos los asistentes (Byrne, 2011).

Tabla 1

Resumen de las características generales de los programas seleccionados

Categorias	PG	PAPF	PCC	PCFF	PAJCF	PVAF
Año de publicación	2009	1997	2011	2008	2011	2010
Contexto	SS/C.Educ.	SS/C. Educativo	C. Educativo	SS	SS	SS/C.de día
Edad de hijos/as	2-17	3-11	0-5	6-12	2-17	11-18
Población diana	Universal	Riesgo social	Universal	Riesgo social	Riesgo social	Riesgo social
A quién va dirigido	Progenitores	Progenitores	Progenitores	F. completa	F. completa	Progenitores
Tipo de programa	Preventivo	Preventivo	Preventivo	Combinado	Preventivo	Preventivo
N.º de sesiones	11	31	13	20	15	21
N.º de participantes	15-20	10-12	10-12	8-10 (Max.12	8-16	15-20
Tiempo por sesión	2 horas	1 hora y media	2 horas	1 hora y media	1 hora	1 hora y media
Periodicidad	Semanal	Semanal	Semanal	Semanal	Semanal	Semanal

Objetivos, contenidos y metodología y evaluación de los programas seleccionados

El principal cometido que deben cumplir los programas grupales de formación parental es dotar a los padres y madres de confianza en sí mismos en relación con su labor educativa. Para ello se trabaja a través de la promoción de las competencias parentales y otorgandoles herramientas que les permitan ofrecer a sus hijos e hijas cuidados básicos de amor, protección, seguridad, capacitación, previsibilidad, estimulación, reconocimiento, orientación y establecimiento de normas, límites y rutinas. (Consejo de Europa, 2006). Para ello, estos programas deben cumplir con una serie de objetivos básicos: Ser agentes facilitadores de la comprensión de las necesidades evolutivas de los y las menores de edad; facilitar estrategias para las correctas relaciones entre los miembros de la familia y ofrecer recursos que permitan a las familias ampliar las redes de apoyo tanto formales como informales. En cuanto a los temas a tratar en las sesiones del programa, estos pueden ser variados; ahora bien; es fundamental que, para llegar a alcanzar los objetivos propuestos, se parta de una correcta identificación de las necesidades de los padres y madres con quienes se va a trabajar (Rodrigo et al., 2010b, Haslam et al., 2017, Martínez, 2008).

Con la finalidad de alcanzar los objetivos mentados, en los diferentes programas de educación parental analizados se establecen los contenidos que se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2

Contenidos de los programas educativos.

Contenidos	
Información sobre las características evolutivas de los y las menores.	Autonomía del menor de edad; apego; características y necesidades del menor de edad; ritmos que siguen los hijos/as; aprender a observar el comportamiento de los menores; sexualidad; problemas del desarrollo.
Habilidades emocionales.	Autorregulación emocional; autoestima; autoconcepto; identificación y satisfacción de necesidades; valores; crecimiento moral; establecer metas a corto y largo plazo.
Comunicación.	Asertividad; habilidades de escucha; habilidades de expresión vebal, gestual y paraverbal; expresar necesidades y sentimientos; pedir favores; disculparse.
Resolución de conflictos.	Negociación.
Disciplina.	Límites, normas y consecuencias; supervisión parental; seguimiento.
Corresponsabilidad y participación.	Igualdad de género; repartición de tareas domésticas; organización de las tareas cotidianas.
Valores prosociales.	Solidaridad y respeto; relaciones de pareja; relaciones entre hermanos/as; relaciones entre amigos; separación y divorcio.
Acompañamiento y apoyo en el ámbito escolar.	Espacio de estudio; hábitos de estudio; agenda; puntualidad; higiene; lectura; motivación; refuerzo y expectativas positivas; comunicación en la escuela; uso y control de las TIC.
Ocio y tiempo libre.	Beneficios del juego; beneficios del ocio compartido; recursos de ocio y diversión.
Gestión del estrés.	Identificación y regulación de emociones; resiliencia; separación y divorcio; desempleo; drogodependencias; necesidades especiales de los hijos/as; problemas personales; fracasos de los hijos/as; problemas económicos; aprender a relajarse; afrontar la crítica; desarmar la ira.
Conocimiento y utilización de redes de apoyo.	

Para lograr un proceso de cambios emocionales, cognitivos y comportamentales se interviene a través de sesiones de trabajo grupal en las que los padres y madres son los verdaderos artífices del conocimiento. Se aplica una metodología experiencial, basada en la reflexión, la discusión y el diálogo compartidos (Rodrigo et al., 2008, Rodrigo et al., 2010a, Oliva et al., 2007, Martínez et al., 2010, Martín et al., 2009, Torío et al., 2016), y que considera

a los participantes como sujetos con experiencia y no como meros receptores de información. Esa experiencia es el punto de partida sobre la que actuar, desechando hacerlo sobre el conocimiento experto de un ponente que ofrece recetas de actuaciones que se suponen son las correctas (Martín et al., 2009). La experiencia que tienen las familias puede y debe enriquecerse (de ahí la utilidad de los programas) a través de la exposición de diferentes alternativas de actuación que den paso a una reflexión y análisis del propio comportamiento y sus consecuencias para, finalmente, establecer objetivos realistas, meditados, consensuados y factibles (Rodrigo et al., 2008, Torío et al., 2013). Son necesarias, para lograr que los padres participen activamente en el proceso de cambio, el empleo de técnicas como las que se recogen en la Tabla 3. (Rodrigo et al., 2010b, OMS, 2014).

La evaluación de los programas se refiere al grado de consecución de los objetivos planteados, lo que supone llevar a cabo una serie de recogida de datos pre-post intercención, empleando registros o cuestionarios, fiables y válidos y el análisis de efectos a medio y largo plazo. La eficiencia del programa radica en comprobar si los resultados gozan de significativad estadística y si resultan generalizables de cara a ver su utilidad social. Para esto se aconseja evaluar múltiples dimensiones y contar con distintos informantes y evaluadores tanto internos como externos.

En la Tabla 3 se muestra un resumen de los factores comunes de los programas estudiados en relación a los objetivos, metodología y evaluación.

Tabla 3

Resumen de los factores comunes en objetivos, metodología y evaluación de los programas

Categorias	Datos
Objetivos.	Promover el desarrollo de los siguientes aspectos: Estrategias personales, emocionales y educativas; resolución positiva de los conflictos; modelos parentales adecuados; procesos de reflexión; apoyo social; gestión de normas, habilidades de comunicación; gestión de la corresponsabilidad; estrategias de ocio familiar; autoeficacia parental y gestión del estrés.
Metodología.	Dinámica grupal, experiencial, activa y participativa. Basada en la el diálogo y la reflexión a través de las técnicas específicas: diálogos simultáneos; discusión dirigida; trabajo en pequeños y gran grupo; estudio de casos; vídeo-fóum; fantasía guiada; viñetas; collage; técnicas de relajación; historias de vida; role- playing y lluvia de ideas.
Evaluación.	Evaluación inicial (cuestionarios); evaluación del proceso (observación, fichas, autoinformes, comentarios) y evaluación final (cuestionarios, valoraciones por escrito, valoración oral).

Evaluaciones de resultados de los diferentes programas

Los veinte artículos seleccionados se agrupan en un total de doce revistas, de las cuales en el año de la publicación, cinco de ellas ocupaban puestos de Q1 en el Journal Citation Reports (JCR) de la Web of Science o en Scimago Journal & Country Rank (SJR) de Scopus, dos de Q2, y otras dos de Q3. En los diferentes artículos se comprueba que, tras la aplicación de los diferentes programas, las familias presentan mejoría en los siguientes aspectos: cambios positivos generales y aumento de la calidad del ambiente familiar; mayor confianza en sus recursos personales y parentales (autoeficacia, satisfacción, competencia y autoestima); disminución de creencias nutricionistas y nativistas; disminución de prácticas negligentes-permisivas y coercitivas (castigos físicos, amenazas, estilo autoritario, etc.); mejora en el control parental; mayor eficacia en la resolución de conflictos; mayor control interno; aumento de conciencia de su rol como padres y madres (prácticas más inductivas, asunción de su situación y de la dificultad del rol parental, menos opiniones negativas y simplistas, menores manifestaciones de crítica y rechazo); mejora en la relación de pareja; mayores y mejores niveles de comunicación; aumento de la red de apoyo tanto formal como informal; mejor gestión de las emociones; aumento del tiempo de ocio compartido; mayor creencia y empatía en los hijos e hijas, reducción del estrés parental y mayor reparto en las tareas domésticas (Álvarez et al., 2016, Álvarez et al., 2018, Álvarez et al., 2020, Álvarez et al., 2021, Amorós et al., 2013, Amorós et al., 2014, Amorós et al., 2016, Byrne et al., 2012, Byrne et al., 2014, Martín et al., 2004, Martínez et al., 2016, Rodriguez et al., 2016, Rodrigo et al., 2006b, Rodrigo et al., 2006a, Torío et al., 2016).

Conclusión

El compromiso de España con la Recomendación del Consejo de Ministros de Europa, se tradujo en variados programas de formación parental de carácter preventivo, que tienen la enorme ventaja de poder ser llevados a cabo en muy distintos ámbitos y con diferente tipología familiar. El objetivo fundamental es potenciar las capacidades de las madres y padres a través de sesiones de metodología experiencial.

Los programas de parentalidad positiva resultaron eficaces; provocaron un incremento de las habilidades parentales y de las competencias cognitivas y emocionales, mejorando la atención que reciben los hijos e hijas.

En nuestra opinión, realizar análisis como el que presentamos sobre los programas de parentalidad basados en evidencias, tiene múltiples finalidades, entre ellas resaltar los aspectos fundamentales de los programas de parentalidad positiva; señalar los factores comunes que resultan indefectibles en los programas de parentalidad positiva; coadyuvar a distinguir

programas de parentalidad positiva de aquellos que no los son; ayudar a los profesionales que trabajan con familias a tomar decisiones sobre qué programa implementar; contribuir a crear conciencia de la utilidad del empleo de estos programas.

Referencias

Alvarez, M., Byrne, S. & Rodrigo, M. (2020). Patterns of individual change and program satisfaction in a positive parenting program for parents at psychosocial risk. *Child & Family Social Work, 25*(2), 230-239. https://doi.org/10.1111/cfs.12678

Alvarez, M., Byrne, S. & Rodrigo, M. (2021). Social support dimensions predict parental outcomes in a spanish early intervention program for positive parenting. *Children and Youth Services Review,* 121. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105823

Álvarez, M., Padilla, S. & Máiquez, M. L. (2016). Home and group-based implementation of the "Growing Up Happily in the Family" program at-risk psichosocial contexts. *Psichosocial Intervention,* 25, 69-78. https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.006

Alvarez, M., Rodrigo, M. & Byrne, S. (2018). What implementation components predict positive outcomes in a parenting program? *Research on Social Work Practice,* 28(2), 173-187. https://doi.org/10.1177/1049731516640903

Amorós, P., Balsells, M. A., Buisan, M., Byrne, S. & Fuentes, N. (2103). Implementation and evaluation of the "Learning together, growing in family programme": the impact on the families. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 42, 120-144. Recuperado de https://www.rcis.ro/images/documente/rcis42_07.pdf

Amorós, P., Byrne, S., Mateos, A., Vaquero, E. & Mundet, A. (2016). "Learning together, growing with family": The implementation and evaluation of a family support programme. *Intervencion Psicosocial, 25*(2), 87-93. https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.002

Amorós, P., Fuentes, N., Mateos, A., Pastor, C., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Balsells, M. A., Martín, J. C. & Guerra, M. (2014). *Aprender juntos, crecer en familia*. Barcelona: Obra Social "la Caixa". Recuperado de https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/198839/5.caracteriticas_del_programa_es.pdf/75aadf0e-174a-4c4c-a525-8000122dc44b

Brofenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Byrne, S. (2011). *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial en la Junta de Castilla León* (Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, España). Recuperado de

https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3377/Sonia%20Byrne.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Byrne, S., Rodrigo, M. J. & Maiquez, M. L. (2014). Patterns of individual change in a parenting program for child maltreatment and their relation to family and professional environments. *Child Abuse & Neglect,* 38(3), 457-467. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.12.008

Byrne, S., Rodrigo, M. & Martín, J. (2012). Influence of form and timing of social support on parental outcomes of a child-maltreatment prevention program. *Children and Youth Services Review,* 34(12), 2495-2503. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.09.016

Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Recuperado de https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf

Haslam, D., Mejia, A., Sanders, M. R. & Vries, P. J. (2017). Programas de parentalidad. En Rey J. M. (ed), IACAPAP *e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones afines. Recuperado de https://iacapap.org/content/uploads/A.12-Programas-de-Parentalidad-Spanish-2017.pdf

Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Rodríguez, B. .& Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133. Recuperado de https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v18n2/v18n2a04.pdf

Martín, J., Máiquez, M., Rodrigo, M., Correa, A. & Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa "Apoyo personal y familiar" para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia Y Aprendizaje,* 27(4), 437-445. https://doi.org/10.1174/0210370042396887

Martínez, R. A. (2008). Parentalidad Positiva: Educación emocional y en valores desde el ámbito familiar. Jornada sobre *"Familia, escuela y sociedad: El reto de la convivencia"* Madrid, 14 de febrero. Recuperado de https://familiasenred.es/wp-content/uploads/2018/03/Articulo-sobre-parentalidad-positiva.pdf

Martínez, R. A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. Recuperado de https://familiasenred.es/wp-content/uploads/2018/03/Programa-guia-para-el-desarrollo-de-competencias-emocionales-educativas-y-parentales.pdf

Martínez, R. A., Álvarez, L., Pérez, M. H. (2010). Programa-Guía para el desarrollo de las competencias emocionales, educativas y parentales. *Papeles Salmantinos de Educación,* (14) 63-88. https://doi.org/10.36576/summa.30629

Martínez, R. A., Rodriguez, B., Álvarez, L. & Becedóniz, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the program Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, 5, 111-117. https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001

Oliva, A., Hidalgo, V., Martín, D., Parra, A., Ríos, M. & Vallejo , R. (2007). *Programa de apoyo a madres y padres de adolescentes*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Recuperado de https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2020-03/1337163008madresypadres_completo_2007.pdf

Organización Mundial de la Salud (2014). *La prevención de la violencia: evaluación de los resultados de programas de educación para padres*. Recuperado de https://bit.ly/32IBAla

Rodrigo, M. J. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.

Rodrigo, M. J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M. V., Máiquez, M. L, Martín, J.C., Martínez, R. A. & Ochaita, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). Recuperado de https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/ayudas/docs2013-14/GuiadeBuenasPracticas2015.pdf

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J. C., Rodríguez, G. & Pérez, L. (2008). *Crecer felices en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid: Junta de Castilla y León. Recuperado de https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/2012_JCYL_PROGRAMA_DOMICILIARIO_Crecer_Felices_en_Familia.pdf

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. & Martín, J. C. (2010a) *Parentalidad positiva y políticas de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales.* Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). Recuperado de https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. & Martín, J. C. (2010b) *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). Recuperado de https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/eduParentalRecEducativo.pdf

Rodriguez, E., Martín, J. & Cruz, M. (2016). "Living adolescence in family" parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Intervencion Psicosocial,* 25(2), 103-110. https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.004

Rubio, F. J., Jiménez, M. C. & Trillo Miravalles, M. P. (2021). Características de los estudios de evaluación de programas grupales de educación parental. Una revisión de alcance. *Estudios sobre educación*, 41. https://doi.org/10.15581/004.41.005

Rubio, F., Trillo, M. P. & Jiménez, M. C. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de Educación* (389), 266-295. https://doi.org/10.4438-592X-RE-2020-389-462

Torío, S., Fernández, C. & Inda, M. (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*, 44, 31-37. https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.05.001

Torío, S., Vicente, J., Rodríguez, M. C., Fernández, C. M., Molina, S., Hernández, J. & Inda , M. M. (2013). *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*. Barcelona: Octaedro.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A coordenação da Educação em situações de emergência e a responsabilização em relação à escola e às comunidades

The Cluster Education accountability links with school and communities

Mara Pinto (https://orcid.org/0000-0001-6710-6836), Fernando Ilídio Ferreira (https://orcid.org/0000-0002-8608-6700)
Universidade do Minho

Bolsa de doutoramento financiada por FCT – Fundação Ciência e Tecnologia (bolsas@fct.pt)

Resumo

Este trabalho baseia-se numa investigação de doutoramento que visa compreender os modos de coordenação da Educação em contexto de Emergência, através de um estudo de caso, com o foco no Cluster Educação (CE) dos Camarões. As principais técnicas de recolha de dados foram a análise documental e a entrevista com membros da Coordenação, nas esferas global, do país e local. O conceito de Educação em situações de emergência refere-se ao processo desencadeado para proporcionar oportunidades de educação em situações de emergência inclusiva e de qualidade, desde a primeira infância, até ao ensino superior, dando-se aqui particular atenção às respostas proporcionadas às crianças. Quando um país entra em crise, devido a conflitos, situações de violência, deslocações forçadas, desastres e outro tipo de emergências, o governo nacional pode ter dificuldade em liderar todo o processo de emergência, podendo o Cluster Educação ser ativado, assumindo funções de coordenação com o Governo. Um dos pilares estratégicos do Cluster é a responsabilização da resposta humanitária relativamente à população afetada; no entanto, os resultados do estudo mostram que, na prática, ela não é vista pelos entrevistados como efetiva e prioritária, apesar de as diretrizes oficiais apontarem para uma resposta centrada nas pessoas, nas comunidades, nas crianças. Enquanto sistema complexo, o Cluster enfrenta hoje o grande desafio de questionar e superar uma cultura tecnocrática em favor de uma prática de valorização da comunidade.

Abstract

This paper is based on a doctoral research aimed at understanding the modes of coordination of Education in an Emergency context through a case study, focusing on the Education Cluster (EC) in Cameroon. The main data collection techniques were document analysis and interviews with members of the Coordination, at the global, country and local spheres. The concept of Education in emergencies refers to the process to provide inclusive and quality education opportunities from early childhood through higher education, with particular attention given here to the responses provided to children. When a country is in crisis, due to conflict, violence, forced displacement, disasters, and other emergencies, the national government may find it difficult to lead the entire emergency process, and the Education Cluster may be activated, assuming coordination roles with the government. One of the strategic pillars of the Cluster is the accountability of the humanitarian response to the affected population; however, the results of the study show that, in practice, it is not seen by the interviewees as effective and a priority, despite official guidelines pointing to a people-centered, community-centered and child-centered response. As a complex system, the Cluster today faces the great challenge of questioning and overcoming a technocratic culture in favor of a practice of valuing the community.

Quando ouvimos Aysha Touma, representante de Yasaminat Síria, dizer "o meu desejo primordial é que a ajuda humanitária me afete sempre positivamente, assim como a toda a população deslocada e não tenha um impacto negativo nas nossas vidas já perturbadas pela crise" (Knox-Clarke et al., 2020b), perguntamo-nos o que pode ser feito no sentido de responder melhor às necessidades das populações. "Do no harm", de forma abrangente no sistema humanitário, e Educação Sensível ao Conflito ou Salvaguarda e Participação da criança, especificamente no setor da Educação, são princípios que pretendem, justamente, evitar um impacto negativo da ação humanitária. Os detentores de "poder" têm tornado as discussões a nível global mais sistemáticas e estruturadas, no que concerne à responsabilização, concebendo mecanismos de prestação de contas e de consulta à população, no pressuposto de que a localização no ambiente humanitário, ou ainda os diálogos sobre o nexus entre o humanitário e o desenvolvimento, podem responder de forma mais adequada à "realidade".

Mas qual é a realidade? Qual é o papel das comunidades e das famílias na reposta que é prestada às populações afetadas? Que papel "é dado" à criança, por parte dos atores educativos, quer ao nível político e humanitário, quer das comunidades locais? Qual é o papel da coordenação na tentativa de fortalecer esta responsabilização e de a tornar sistemática? Nos últimos anos, mais de 120 milhões de pessoas no Mundo, por ano, precisaram de proteção humanitária urgente. Em 2018, o número de pessoas deslocadas aproximou-se dos 70 milhões. Em 2019, quase 132 milhões de pessoas em 42 países continuarão a necessitar de assistência humanitária. Mais de 75 milhões de crianças interromperam a educação devido a situações de crise, ameaçando não só o seu atual bem-estar como também a prosperidade do seu futuro (OCHA, 2019b).

Com o aumento das crises humanitárias e a tendência para a profissionalização do sector, cresce também a necessidade de uma capacidade coletiva que responda de forma eficiente às situações de emergência. Esta foi uma das forças que alavancou o processo de reforma humanitária promovido pelo Secretário-Geral da ONU em 2005. Uma Revisão Independente da Resposta Humanitária foi encomendada pelo Inter-Agency Standing Committee (IASC) e pelo United Nations Emergency Relief Coordinator para avaliar as capacidades de resposta humanitária da ONU, ONGs, Movimento da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho e outros atores humanitários-chave, com o objetivo de identificar lacunas e fazer recomendações para as resolver (Anderson & Hodgkin, 2011). Surge, assim, o Cluster, um conjunto de estruturas, processos, princípios e compromissos para coordenar a ação humanitária quando um governo nacional solicita

apoio internacional. Quando um país entra em crise, devido a conflitos, situações de violência, deslocações forçadas, desastres e outro tipo de emergências, e o governo nacional tem dificuldade em liderar todo o processo de emergência, o Cluster Educação pode ser ativado, assumindo funções de coordenação com o Governo, visando tornar a comunidade humanitária mais bem organizada e mais responsável pelas pessoas afetadas pela crise (GEC, 2020).

O presente trabalho apresenta resultados de um estudo em curso no Cluster Educação dos Camarões. Este país enfrenta três crises simultâneas (OCHA, 2020) e foi o contexto humanitário mais negligenciado durante dois anos consecutivos (2019 e 2020) pela (NRC, 2021), sendo por isso um contexto onde a investigação pode assumir uma grande relevância científica, social e política. É abordada, especificamente, a crise do Noroeste-Sudoeste dos Camarões, que começou em 2016 com protestos e manifestações pacíficas, apesar da base de controvérsia remontar à unificação do país com um referendo nada consensual. Inicialmente os protestos foram liderados por professores e advogados, defendendo o estatuto especial da "zona anglófona", até que toda a população local se aliou e começaram a aparecer as "vilas fantasma" onde todos os serviços estavam fechados, incluindo as escolas (Pommerolle, M. E. et al., 2017). Cinco anos passados, e segundo o mais recente Humanitarian Needs Overview (HNO, 2021), a violência continua a aumentar. Hoje, em termos de educação, a situação é assustadora: 700.000 crianças afetadas pelo encerramento de escolas sendo que menos de 30% das escolas na zona de NW SW estão operacionais (ACAPS, 2021).

Em termos metodológicos, o trabalho combina dimensões profissionais e académicas e em ambas o trabalho tem sido feito no terreno, em contacto direto e prolongado com instituições, decisores políticos, atores humanitários em diferentes níveis de atuação, profissionais de diversas áreas e populações. A metodologia é qualitativa e tem as caraterísticas do estudo de caso. Além da pesquisa bibliográfica e documental, realizaram-se entrevistas a intervenientes-chave da Coordenação, nas esferas global, nacional e local. Além destes dados, o trabalho tem as marcas de múltiplas experiências vividas durante cerca de uma década, no contexto da ação humanitária e cooperação, pela primeira autora, doutoranda em Ciências da Educação, na Universidade do Minho, Portugal.

A Educação em Situações de Emergência

A educação em situações de crise humanitária ou Educação em Emergência (EeE) foi negligenciada durante décadas e considerada não prioritária. As pessoas precisam antes de mais de

comer, ter um teto, água, saúde…, mas a educação tendeu sempre a ser considerada da responsabilidade das autoridades nacionais (e/ou organizações ou agências de desenvolvimento) e não das organizações ou agências humanitárias. Não foram as necessidades que mudaram em situações de crise, mas sim a perspetiva da realidade. Não podemos negar as necessidades de subsistência da população afetada, pelo contrário, devemos lutar para que os direitos humanos de todas as pessoas sejam integralmente respeitados, de modo que, independentemente da crise que estejam a viver, mais do que sobrevivam, mas também não percam a sua dignidade. Além de um direito humano das crianças, a educação é também, nestes contextos, uma componente de saúde mental, um veículo de informação e esperança, um meio de proporcionar oportunidades de futuro. Muitas crises e conflitos duram mais de uma década, pelo que, proporcionar apenas apoio à base de "cuidados paliativos" não pode ser uma opção. Uma pessoa que perde tudo porque a sua zona de habitação não é mais segura, precisa de ter um apoio holístico, multissetorial e transversal, que lhe permita ter uma fonte de rendimento e viver condignamente durante a crise e no pos-crise retornar à sua terra natal ou recomeçar a sua vida num outro local com o mínimo de vivências traumatizantes possíveis.

A ratificação quase universal da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx) significou que governos e agências não poderiam argumentar que a educação dos refugiados ou das crianças deslocadas internamente deveria esperar até ao seu regresso a casa, uma vez que não há forma de ter a certeza se a espera será de semanas, meses, anos ou décadas. A Convenção obriga os governos a promover ou facilitar o acesso à educação das crianças dentro do seu território, independentemente do seu estatuto. No Fórum Mundial da Educação realizado em Dakar em 2000, os ministros da educação mundiais aprovaram estes princípios e comprometeram-se a "satisfazer as necessidades dos sistemas educativos afetados por conflitos, calamidades naturais e instabilidade e conduzir programas educativos de forma a promover a compreensão mútua, a paz e a tolerância" (Sinclair, 2007), ajudando assim a prevenir a violência e os conflitos. A partir de então, e sobretudo nos últimos anos, a EeE (Educção em Situações de Emergência) começa a ter um maior reconhecimento e importância.

As crianças e os pais exigem repetidamente que a educação seja priorizada nas respostas humanitárias. Isso foi documentado em várias consultorias dirigidas a crianças e pais. Numa conferência em Nova Iorque, por exemplo, a 24 de setembro de 2012, Gordon Brown, recentemente

nomeado Enviado Especial da ONU para a Educação Global, citou a sua recente experiência no Sul do Sudão: "Quando falei com [famílias] sobre o que mais queriam para os seus filhos, não era abrigo, embora eles precisassem; não era segurança, embora eles precisassem; não era comida, embora eles a quisessem desesperadamente; era educação para os seus filhos" (NRC, 2020).

A questão da coordenação na Educação em Emergência

Em 1992 uma avaliação da Coordenação das Nações Unidas para a Resposta Humanitária Internacional à Crise do Golfo, 1990 - 1992 (Larry, Minear; Jeff, Crisp; John, Mackinlay; Thomas, n.d.) surge como um marco importante no aumento da relevância desta área. Concluí que as Nações Unidas não conseguiram coordenar eficazmente as atividades humanitárias, quer as das suas próprias organizações, quer as levadas a cabo pelos governos e grupos privados de ajuda humanitária. Sommers refere-se a este estudo afirmando que "A coordenação envolve a utilização sistemática de instrumentos políticos para fornecer assistência e proteção eficazes às populações vulneráveis" (Sommers, 2000).

Num TED Talk (©TED Conferências, LLC.) em 2011, Polman, uma jornalista que percorreu e estudou várias intervenções humanitárias, faz uma apresentação intitulada "O que há de errado com a ajuda humanitária? A viagem de uma jornalista". Polman relata que observou constantemente que as organizações de apoio humanitário não trabalhavam juntas. Viu cada organização a trabalhar por si, para si, com os próprios financiadores, acabando, muitas vezes, o apoio financeiro nas mãos das elites corruptas e políticas. É num cenário representado por várias histórias como esta que é criado, em 2007, o Cluster da Educação. Ele tem por base assegurar que as respostas internacionais a emergências humanitárias sejam planeadas, responsáveis e tenham uma liderança clara. Os Clusters pretendem ser "mecanismos de coordenação simples, eficazes e eficientes, centrados na entrega de resultados, e não no processo" (Global Education Cluster, 2019).

A principal responsabilidade pela coordenação da assistência humanitária a nível nacional é sempre das autoridades nacionais. O Cluster Educação (como outros mecanismos de coordenação) pode ser ativado se for necessário dar apoio ao governo local, ou se há um conflito com as próprias autoridades nacionais. Nesse caso, "a coordenação ajuda os parceiros a colocar uma maior ênfase nas necessidades, melhorar a orientação, aumentar financiamento das prioridades humanitárias, e assegurar uma maior responsabilização pelos resultados coletivos" (OCHA, 2019a). A nível de país, "o Cluster designado permite ao HC (Coordenador Humanitário) informar para uma avaliação e resposta eficaz e atempada dentro dos seus respetivos sectores e também a agir

como prestadores em último recurso. Além disso, espera-se que os líderes dos Clusters interajam e coordenem entre si para abordar questões transversais. Os líderes de clusters asseguram que os atores humanitários alavanquem e desenvolvam as capacidades orgânicas locais e mantenham ligações apropriadas com autoridades governamentais e locais, organizações, a população afetada e outras partes interessadas (estas relações também estão dependentes das circunstâncias específicas de cada país, bem como da sua disposição e capacidade disponível) (Barresi, 2018). O Cluster Educação é então responsável pelo setor da educação, especialmente das pessoas deslocadas e com um grande foco nas crianças e jovens. As principais tarefas do Cluster consistem em recolher e partilhar informação para evitar duplicações e facilitar decisões estratégicas informadas; criar a estratégia do Cluster com base na análise de dados fiáveis; capacitar ou facilitar a capacitação dos membros e apoiar os membros e parceiros ou a população afetada em termos de advocacia.

Sabendo que, em termos de intervenção, um dos grandes desafios do sector humanitário é a coordenação (além do nexus entre emergência e desenvolvimento e a falta de dados efetivos), o Cluster aparece como uma estrutura essencial para a melhoria da resposta humanitária em Educação. Juntam-se as agendas globais (como a nova forma de trabalhar, os princípios do humanitário, os ODS, o Grand Bargain e o Global Compact para refugiados) e os mandatos que estruturam o sector humanitário, que passam a regular a intervenção (Nicolai et al., 2020).

Responsabilização e prestação de contas no sector humanitário

Em dezembro de 2011, o IASC aprova os 'Protocolos de Agenda Transformadora', que estabelecem os parâmetros para uma melhor ação coletiva em situações de emergência humanitária. Um dos protocolos refere a estrutura operacional para a programação e implementação da responsabilização relativamente à população afetada.

Em 2014, foi lançada a Norma Humanitária Central sobre Qualidade e Responsabilização (CHS Alliance, 2014), que estabelece os elementos essenciais para uma ação humanitária com princípios. A Norma clarificou os elementos acordados, essenciais para trabalhar com comunidades afetadas pela crise, em termos de responsabilização. Combina tanto o que as organizações precisam de pôr em prática como a forma como as organizações devem trabalhar respeitando princípios de responsabilização e prestação de contas (Knox-Clarke et al., 2020a). Segundo CHS Allience, a responsabilização perante as pessoas afetadas é o processo de usar o poder de forma responsável. Ela tem em conta e presta contas aos diferentes intervenientes, principalmente aqueles que são

afetados pelo exercício de tal poder (https://www.chsalliance.org/get-support/accountability/ acedido em 20/07/2021).

Em 2016 o Grand Bargain (IASC, 2016), resultado da Cimeira Mundial para o Humanitário em Istambul, reforça novamente a intenção de colocar a responsabilização relativamente à população afetada nas agendas internacionais e de forma prática nos contextos humanitários, referindo a necessidade de "uma revolução participativa: incluir as pessoas que recebem ajuda na tomada de decisões que afetam as suas vidas". Cinco anos depois, as análises feitas a este compromisso apontam para a permanência de uma lacuna ou limitação ao nível da responsabilização e prestação de contas no setor humanitário (Metlfe-hough et al., 2021; Südhoff & Milasiute, 2021).

Não obstante, têm ocorrido mudanças na forma como olhamos para a resposta humanitária. Uma visão da comunidade afetada como beneficiário frágil e ponto de chegada da intervenção humanitária tem dado lugar a uma visão das pessoas em situação de emergência como seres humanos competentes, com conhecimento da cultura e do contexto que devem ser o ponto de partida de toda a intervenção (Hilhorst, 2015). Na Cimeira Humanitária Mundial, em 2016, o Secretário-Geral da ONU apelou para que a intervenção humanitária seja "tão local quanto possível, tão internacional quanto necessário".

O Cluster como sistema complexo: de uma cultura tecnocrática a uma prática de valorização da comunidade

A prestação de contas às populações afetadas deve ser entendida como a responsabilidade mútua do Cluster da Educação e dos seus parceiros, de trabalhar para garantir que as pessoas estejam no centro da ação humanitária (https://www.educationcluster.net/accountability acedido em 07/07/2021). Na prática, tal não acontece, pelo menos de uma forma sistemática. Principalmente ao nível dos atores humanitários mais próximos da população afetada, a burocracia intensifica-se: os papeis a preencher, as reuniões que se sucedem, os relatórios a elaborar, etc. Tudo isso acaba por prejudicar o desempenho das organizações humanitárias. As crescentes exigências burocráticas conduzem, tendencialmente, a uma lógica instrumental de responsabilidade exercida perante os doadores, as instituições que recolhem dados (como é o caso do Cluster também), a sede das organizações ou as sedesregionais de organizações. A prestação de contas à população local é outra história, apesar de serem criados mecanismos e frameworks, e embora estes sejam

necessários,“é a cultura da organização como um todo, e o comportamento do pessoal individual no terreno, que conta em última análise.” (HPN, 2011).

O Cluster influencia e é influenciado, direta e indiretamente, por inúmeros aspetos. O sistema de Cluster Educação país, por exemplo, está inserido no sistema humanitário, no sistema de coordenação inter-cluster, no sistema de Clusters Educação Mundial e local(ais) e no sistema governamental do próprio país. Ao mesmo tempo, inclui os sistemas e agendas das organizações nacionais e internacionais, dos doadores… Então, para “navegar” nesta rede complexa de sistemas procura-se evitar o dilema apontado por Robertson (2012), que consiste em equiparar o global "ao macro e estrutural", tornando-o "uma força social que o local (ou micro) deve enfrentar" e "estruturas de lutas (de grandes) contra agentes (de pequenos)”. Procura-se antes assumir a perspetiva de Santos, Nunes e Meneses (2007) de que o "global" é sempre um "local". Estes autores afirmam que os relatos globalizantes e universalistas de "verdades" sociais, tais como políticas, funcionam como "localismos globalizados" que adquiriram estatuto hegemónico através da autoridade de sistemas de conhecimento específicos, regimes de poder, ou agências de financiamento, mas não são a única verdade. Procuramos então mapear “verdades”, perspetivas, “realidades”, no sentido de desocultar possibilidades e dar visibilidade a outras possibilidades.

A salvaguarda e participação da criança, em particular, são aspetos cruciais na questão da responsabilização e prestação de contas. Ocorrem por vezes abusos entre membros ou trabalhadores de organizações humanitárias, designadamente, maus-tratos emocionais; negligência; abuso físico, abuso sexual (incluindo exploração sexual) ou exploração. O Cluster tem um papel formador para com os membros e é um modelo quando assegura a participação das crianças em todas as fases do Programa Humanitário. Essa participação inclui consultorias, visitas ao terreno, devolução de informação em que as crianças tenham participado ou possa ser do seu interesse e contribua para o seu empoderamento.

“Do no harm”, participação comunitária e empoderamento surgem como princípios fundamentais e, como tal, todas as razões se unem para favorecer o bem-estar e a dignidade da pessoa afetada, especialmente quando se trata de crianças. Porém, a falta de acesso à educação nas regiões NWSW e de toda a República dos Camarões representa um problema ainda sem solução à vista. Com a maioria das escolas fechadas desde 2016, inicialmente fruto de boicotes à educação e atualmente não podendo reabrir por ameaças de possíveis ataques violentos (Entre 1 de Outubro e 10 de Dezembro, 35 escolas foram atacadas, segundo o SitRep de OCHA de Junho 2021), algumas

comunidades organizam-se criando "escolas" clandestinas para evitar que as crianças percam mais um ano escolar. Esta estratégia acaba por ser também uma forma de evitar o recrutamento de crianças para os grupos armados ou da partida para o trabalho nos campos. (Petrigh, 2020). O sistema humanitário não consegue responder ao nível elevado de necessidades, devido à falta de fundos, a acessos difíceis e a riscos em termos de segurança (International Crisis Group, 2019).

A localização surge como um conceito que ganha terreno na dimensão do Cluster Mundial de Educação, mas, tal como no restante setor humanitário, podemos denotar um desfasamento entre políticas e práticas. A documentação, os guiões, as diretrizes apontam para uma resposta centrada nas pessoas, nas comunidades, nas crianças; no entanto, quando observamos a prática, e segundo as entrevistas realizadas para este estudo quer a coordenadores, quer a membros do Cluster Mundial, a pergunta tem sido recebida com apreensão e a resposta nunca aponta no sentido de que no terreno a responsabilização e a prestação de contas sejam efetivas e prioritárias. Nos Clusters nacionais e locais, as exigências são muitos e as datas-limite para a concretização de tarefas burocráticas são cada vez mais apertadas, deixando pouco tempo para experimentar processos novos, relacionados, neste caso, com a responsabilização e a prestação de contas, em primeira instância perante as populações afetadas. Tambem em termos de localização por exemplo, no relatório encomendado pela HPG (Humanitarian Policy Group) sobre o Grand Bargain, verifica-se que em apenas 13 de 53 concessões de subsídios os signatários cumpriram ou excederam os objetivos de atribuição de 25% dos fundos diretos a organizações ou atores locais.

Se bem que os atores humanitários reconheçam, hoje, de um modo geral, que o aumento da localização é fundamental para uma resposta humanitária digna e eficaz, o Grand Bargain, documento associado, enfatiza a necessidade de se fazerem esforços mais deliberados e explícitos para melhor se envolver, capacitar e promover o trabalho dos atores locais. O Cluster Educação é um sistema complexo; um sistema de network que interage, integra e se integra ele mesmo noutros sistemas complexos. É constituído por interdependências, contactos, interesses e, como referido por vários entrevistados, por "personalidades". Em suma, um dos pilares estratégicos do Cluster é a responsabilização da resposta humanitária relativamente à população afetada; no entanto, os resultados do presente estudo mostram que, na prática, ela não é vista pelos entrevistados como efetiva e prioritária, apesar de as diretrizes oficiais apontarem para uma resposta centrada nas pessoas, nas comunidades, nas crianças. Enquanto sistema complexo, o Cluster enfrenta hoje o

grande desafio de questionar e superar uma cultura tecnocrática em favor de uma prática de valorização e empoderamento da comunidade.

Referências

ACAPS. (2021). *Cameroon The education crisis in the Northwest and Southwest regions. Thematic Report.* https://www.acaps.org/special-report/cameroon-education-crisis-north-west-and-south-west-regions

ACPF. (2019). *Harmonização das leis sobre a Criança em Africa.* Addis Ababa.

Anderson, A., & Hodgkin, M. (2011). *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011 The creation and development of the global IASC Education Cluster Prepared for the 2011 EFA Global Monitoring Report The creation and development of the global IASC Educatio*.

A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International Development : New Agendas, Issues and Policies* (2021st ed., Issue June). Bloomsbury Academic.

Barresi, J. F. (2018). *Systems Thinking in Humanitarian Response: Visualization and Analysis of the Inter-Agency Standing Committee ' s Architectures for " The Cluster Approach ."* Massachusetts Institute of Technology.

CHS Alliance, G. U. and the S. P. (2014). *Core Humanitarian Standard on Quality and Accountability*. https://doi.org/10.18356/4a4b59ce-en

Global Education Cluster. (2020). *O que é a abordagem do agrupamento? O que são os agrupamentos?*

Global Education Cluster. (2019). *The Protective Role of Education and Implications for Education Clusters* . Framing Paper, March.

Hilhorst, D. (2015). *Taking Accountability to the Next Level. On the Road to Istanbul. How Can the World Humanitarian Summit Make Humanitarian Response More Effective?* CHS Alliance. London.

HPN. (2011). *Humanitarian Exchange*. Special Feature Humanitarian Accountability Humanitarian Policy Group. ODI.

IASC. (2016*). The Grand Bargain: A shared commitment to better serve people in need*. Istanbul: World Humanitarian Summit, May.

International Crisis Group. (2019*). Cameroon's Anglophone Crisis: How to Get to Talks?*. Africa Report Nr. 272. Belgium

Knox-Clarke, P., Kennedy, E., Sokpoh, G., & Argent, R. (2020). *Humanitarian Accountability: Are we making aid work better for people affected by crises?* CHS Allience. www.chsalliance.org+41

Larry, Minear; Jeff, Crisp; John, Mackinlay; Thomas, W. (n.d.). *United Nations Coordination of the International Humanitarian Response to the Gulf Crisis, 1990 - 1992*.

Mason, M. (2014). *Complexity theory in education governance: initiating and sustaining systemic change. Understanding complexity: the future of education governance*. Oslo

Nicolai, S., Anderson, A., Hodgkin, M., Magee, A., & Khan, A. (2020). *Strengthening coordinated education planning and response in crises Global analysis framework*.

NRC. (2021). *The world ' s most neglected displacement crises in 2020*. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/neglected-crises-list-2020.pdf

OCHA. (2019). *Global Humanitarian Overview 2019*. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/GHO2019.pdf

OCHA (2021). *Humanitarian Needs Overview, 2021*. https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/cmr-hno_2021-current-print.pdf

OCHA. (2019). *Humanitarian situation overview In 2019 Cameroon: North-West & South-West Regions.* https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/snapshot_nwsw_dec_2019_-_a_publier.pdf

OCHA. (2020). *Global humanitarian overview 2020*.https://www.unocha.org/sites/unocha/files/GHO-2020_v9.1.pdf

OCHA. (2021). *Situation Report NWSW Cameroon*. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/humanitarian_bulletin_-_june_2021_0.pdf acedido em 30/07/2021

Petrigh, Cyntia (2020). *Education et pouvoir dans le conflit anglophone au Cameroun*. Ifri. Centre de Afrique Subsaharianne

Pommerolle, M. E., Heungoup, H. M. (2017). *The "anglophone crisis": A tale of the Cameroonian postcolony.* African Affairs. Oxford University Press on behalf of Royal African Society.

Robertson, S. L. *Researching Global Education Policy: Angles In/On/Out …* Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies. Ed. Antoni Verger, Mario Novelli and Hülya Kosar Altinyelken. London: Bloomsbury Academic, 2012. 33–52. Bloomsbury Collections. Web. 13 Jul. 2021 Sinclair, M. (2007). *Education in Emergencies*. Commonwealth Education Partnerships, January, 111. http://www.unicef.org/esaro/5481_education_in_emergency.html

SCI. (2012) *Child Safeguarding in cash transfer programming*.

Sommers, M. (2000). *The dynamics of coordination*. Thomas J. Watson Jr. Institute for International Studies.

Südhoff, R., & Milasiute, G. (2021). *Time for a reset? The World Humanitarian Summit and the Grand Bargain , 5 Years On*. April.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 7

Formação de Professores e Agentes Educativos

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Importancia de los ejemplos previos al abordaje de pruebas de evaluación psicopedagógica: comparación entre diferentes niveles de capacidad matemática

Importance of previous examples in the approach of psychopedagogical assessment problems: comparison between different levels of mathematical ability

Ramón García Perales (0000-0003-2299-3421)*, Alberto Rocha (0000-0002-5570-9872)**
* Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), ** Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS)

Ramon.GarciaPerales@uclm.es

Resumen

La evaluación de las potencialidades del alumnado constituye una práctica necesaria para ajustar los procesos educativos a las características, necesidades e intereses de cada estudiante. Es habitual que desde las escuelas se desarrollen procesos de detección de capacidades, contar con el mayor número de instrumentos posible ayuda a la realización de evaluaciones multidimensionales y, por tanto, más integrales y ajustadas a la realidad del estudiante. En este artículo abordamos la importancia de los ejemplos previos al desarrollo de pruebas de evaluación psicopedagógica, centrándonos en la competencia matemática. Para tal fin, mostramos los resultados obtenidos por 3795 escolares españoles de 5º de Educación Primaria, 10-11 años aproximadamente, en la Batería de Evaluación de la Competencia Matemática en su versión online (BECOMA On). Este instrumento cuenta con elevados índices de validez y fiabilidad que le otorgan una pertinente fundamentación estadística. La exposición de los resultados se realiza estableciendo una comparativa en función de los tres niveles de rendimiento en los que se han ubicado a los alumnos de acuerdo a los resultados obtenidos (bajo, medio y alto). De esta forma, han aparecido diferencias entre grupos, lo que viene a resaltar la trascendencia de la comprensión y ejecución correcta de los ejemplos previos para favorecer el abordaje posterior de los ítems de cada prueba del instrumento. Esto es importante para garantizar una adecuada validez y objetividad de los resultados alcanzados en pruebas de evaluación, siempre en consonancia con las propias potencialidades de los escolares, aspecto que cuenta con una especial incidencia.

Palabras-clave: ejemplos, pruebas de evaluación, capacidad matemática, competencia, Educación Primaria.

Abstract

The evaluation of the potentialities of the students constitutes a necessary practice to adjust the educational processes to the characteristics, needs and interests of each student. It is common for schools to develop skills detection processes, having as many instruments as possible helps to carry out multidimensional evaluations and, therefore, more comprehensive and adjusted to the reality of the student. In this article we address the importance of examples prior to the development of psychopedagogical assessment tests, focusing on mathematical competence. To this end, we show the results obtained by 3,795 Spanish schoolchildren in the 5th grade of Primary Education, approximately 10-11 years old, in the Battery of Assessment of Mathematical Competence in its online version (BECOMA On). This instrument has high validity and reliability indices that give it a relevant statistical foundation. The presentation of the results is made by establishing a comparison based on the three levels of performance in which the students have been placed according to the results obtained (low, medium and high). In this way, differences have appeared between groups, which highlights the importance of the understanding and correct execution of the previous examples to favor the subsequent approach of the items of each test of the instrument. This is important to guarantee an adequate validity and objectivity of the results achieved in evaluation tests, always in line with the students' own potentialities, an aspect that has a special incidence.

Keywords: examples, assessment tests, mathematical ability, competence, Primary Education.

Importancia de los ejemplos previos al abordaje de pruebas de evaluación

Los procesos de enseñanza y aprendizaje integran una amplia diversidad humana caracterizada por diferencias individuales de diversa tipología. Debido a ello, se hace necesario diversificar las prácticas educativas para lograr atender todas las potencialidades existentes en las aulas (Arnáiz-Sánchez et al., 2020). La inclusión de todos y todas constituye un aspecto clave de la puesta en acción del derecho a la educación definido, y defendido, desde hace décadas por diversos organismos tanto nacionales como internacionales. Una educación diferenciada y de calidad favorece procesos educativos inclusivos en toda su amplitud (UNESCO, 1994), cuestión determinante en una mundo globalizado y cambiante como en el que vivimos actualmente (Macià y Garreta, 2018). Esto abarca todos los componentes del currículum de todas las áreas de aprendizaje, incluyendo la relativa a contenidos para las Matemáticas.

El área de Matemáticas se constituye como clave en estos procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta importancia viene dada por su carácter instrumental, es decir, su complementariedad para el aprendizaje de otros contenidos curriculares, y por su aplicabilidad a la vida cotidiana (Méndez et al., 2015). A la hora de desarrollar su evaluación, esta incluye lo siguiente:

> "La capacidad de los estudiantes para formular, utilizar e interpretar matemáticas en una amplia variedad de contextos. Estos incluyen tanto ambientes familiares a los estudiantes como ocupacionales, sociales y científicos. Para tener éxito en la prueba PISA, los estudiantes tienen que ser capaces de razonar matemáticamente y utilizar conceptos, procedimientos, hechos y herramientas para describir, explicar y predecir fenómenos en múltiples contextos y situaciones" (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, p. 40).

Tras el desarrollo de pruebas de evaluación para la competencia matemática, es habitual el establecimiento de distintos niveles de rendimiento (Harju-Luukkainen et al., 2020; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019; Schleicher, 2018; Touron et al., 2012). Mediante ellos, se pretende ubicar a cada estudiante de acuerdo a una escala continua de desempeño centrada en niveles de habilidad, en este caso para la competencia matemática, mostrando las características distintivas y el porcentaje de estudiantes ubicado en cada uno de ellos para favorecer su interpretación y conexión con la realidad escolar (García-Perales y Palomares, 2021).

Para desarrollar un adecuado proceso de evaluación, en la resolución de problemas y tareas matemáticas, la comprensión de las instrucciones y los enunciados es fundamental. Ello favorece el desarrollo de actitudes de interés hacia la materia, fomentando el desarrollo del pensamiento y

la reflexión (Viseu et al., 2016), y teniendo una importancia destacada aquellas estrategias metacognitivas puestas en acción (Cázares et al., 2020; Morosanova et al., 2015). Saber interpretar la información recibida, seleccionar aquella información más relevante y poner en acción procesos de razonamiento ajustados a la tarea facilitada mediante una serie de pasos, constituyen la base de la resolución de problemas de la vida cotidiana (Cueli et al., 2020, García et al., 2016; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2019). Esto es importante para afrontar con éxito tareas de evaluación, actividades habituales en los procesos educativos con vistas a ajustar currículum con potencialidades, necesidades e intereses existentes en el alumnado.

De esta forma, la administración de pruebas de evaluación psicopedagógica es algo habitual en contextos de educación formal y no formal. El proceso de toma de decisiones que acompaña a estas valoraciones tiene impacto en todos los ámbitos y contextos del sujeto, ya sea familiar, social o el propiamente educativo. Todo proceso de evaluación tiene una finalidad previamente determinada, siempre en aras de favorecer el desarrollo integral del sujeto evaluado a partir del establecimiento de acciones o intervenciones específicas. Además, toda evaluación lleva aparejada unas consideraciones éticas guiadas por la justicia, la imparcialidad, el anonimato y la confidencialidad de los resultados obtenidos.

La funcionalidad de la aplicación de pruebas de evaluación es amplia al incluir la valoración de aptitudes, actitudes y comportamientos y rasgos de personalidad, al contar todos ellos con una especial incidencia en los procesos educativos (Almeida et al., 2016; Cueli et al., 2013; García-Perales y Almeida, 2019; Mato et al., 2014; Palomares y García-Perales, 2020; Rocha et al. 2020; Rodríguez y Guzmán, 2018), ya sea de manera general o específica, y con la finalidad de conocer las características y potencialidades del individuo en un determinado campo evaluado. Por este motivo, es imprescindible tener conocimiento de que el sujeto ha comprendido lo que se le demanda, aspecto clave para garantizar la objetividad de los resultados alcanzados. Por ello, el análisis, el ajuste y la adaptación de test de evaluación es un campo de estudio que ayuda a garantizar la eficacia de su aplicación (Elosua y Muñiz, 2010), intentando aminorar la posible existencia de fuentes de error en las mediciones y poder ejercer control sobre los mismos (Hernández, 2020).

La existencia de ejemplos previos al desarrollo de estas pruebas de evaluación es necesario. Con ello se pretende favorecer la comprensión del individuo de las instrucciones, contenido y

manera de responder a los ítems, para entender y así poder abordar lo que se le va a pedir posteriormente (Elosua et al., 2014). Esto es fundamental para garantizar el rigor y la calidad de las mediciones que se realicen, sobre todo en lo que se refiere a evidencias de validez (Cohen et al., 2014), ya que de estas evaluaciones dependerá la toma de decisiones posterior que se realice y, por tanto, la validez de las inferencias derivadas de la aplicación (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019). Esto forma de las especificaciones que requiere la administarción de un instrumento de medida, junto a otros aspectos relativos los ítems (número, longitud, contenido y distribución), entrega del material o seguridad del mismo (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019).

Por otro lado, la persona encargada en la administración de la batería tiene una importancia relevante con vistas a facilitar la estandarización de las mediciones y garantizar la equidad entre los participantes (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019), siendo clave su atención a las demandas y respuestas dadas por el individuo evaluado y también su rigidez o flexibilidad en el proceso de aplicación y corrección (Moura de Andrade y Valentini, 2018). Por otro lado, además de controlar las condiciones ambientales para evitar posibles distractores que puedan influir en los resultados, deberá de mantener una actitud positiva con los individuos a evaluar y estar familirizado con el propio instrumento de medida, es decir, ser conocedor de las instrucciones, saber dar respuesta a las dudas planteadas, supervisar el conjunto del proceso y minimizar lo máximo posible posibles errores e incidencias (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019). Por último, indicar que un buen aplicador de pruebas psicopedagógicas deberá de contar con una adecuada formación tanto inicial como continua en psicometría y evaluación psicológica y educativa (Bardagi et al., 2015), por lo que una actualización permanente se conforma como indispensable (Moura de Andrade y Valentini, 2018).

Debido a ello, en esta investigación se presenta un análisis de la incidencia de los ejemplos previos a resolver por parte del alumnado antes de ejecutar los ítems de cada una de las pruebas que conforman la Batería de Evaluación de la Competencia Matemática (BECOMA). En última instancia, se pone en relación este desempeño con el nivel de rendimiento en el que se ha ubicado al escolar en función de los resultados totales en la BECOMA con vistas a analizar si existe conexión entre variables.

Método

La metodología de la investigación ha sido cuantitativa y descriptiva con la finalidad de describir y analizar las relaciones y asociaciones entre una serie de datos recopilados con carácter cuantificable.

En esta investigación, la muestra participante ha estado conformada por 3.795 escolares de 5º de Educación Primaria, alumnado con 10-11 años de edad aproximadamente. Estos particpantes han sido seleccionados de forma aleatoria de 16 Comunidades Autónomas españolas y 2 Ciudades Autónomas. De acuerdo al sexo de los estudiantes, la muestra ha estado conformada por 2002 hombres o 52.08% y 1793 mujeres o 47.02%.

Para la medición de la competencia matemática de los alumnos y alumnas, como instrumento se ha utilizado la Batería de Evaluación de la Competencia Matemática en su versión online (BECOMA On). Como validación estadística de este instrumento, señalar que los índices de fiabilidad y validez son elevados, la mayoría por encima de 0.80. Los ejemplos del instrumento toman una ponderación de 0 (incorrecto) o 1 (correcto); por otro lado, la de los ítems, es de 0 (incorrecto), 1 (parcialmente correcto) o 2 (correcto). La batería está conformada por 10 ejemplos y 30 ítems repartidos de la siguiente manera para cada prueba del instrumento:

Tabla 1

Estructura del instrumento

Prueba	Ejemplos	Ítems
1 Interpretación matemática	1	5
2 Cálculo mental	2	6
3 Propiedades geométricas	1	2
4 Series lógicas numéricas	2	6
5 Descubriendo algoritmos	1	2
6 Unidades convencionales	1	6
7 Series lógicas de figuras	2	3
Total	10	30

Nota: Elaboración propia

Además de estos ejemplos, en las instrucciones previas al abordaje de cada una de las pruebas de la batería, se incluye, de manera clara, lo siguiente: nombre de la prueba, objetivo de la misma, número de ítems que la conforman, temporalización y materiales específicos si fueran necesarios. Además, aunque no viene recogido como tal, el administrador debe de controlar el conjunto de condiciones ambientales y las relativas a la propia aplicación a lo largo del proceso de

evaluación. Para tal cuestión, existen unas instrucciones a tener en cuenta en la aplicación con la finalidad de evitar la existencia de fuentes de error en la medición.

Otra variable tomada en consideración ha sido el nivel de rendimiento del alumnado en la batería a partir de las puntuaciones totales alcanzadas. De esta manera, se ha señalado la frecuencia y porcentaje de alumnado para cada uno de los niveles definidos. Esta variable ha tomado tres categorías para su ponderación: bajo, medio y alto. En el apartado de Resultados, se ha indicado la frecuencia y porcentaje para cada uno de ellos.

En cuanto aspectos a señalar respecto al procedimiento, la investigación se ha desarrollado entre los meses de febrero y junio de 2019. La aplicación de la BECOMA On se ha producido de manera telemática, recibiendo el profesorado la formación necesaria para el desarrollo de todo el proceso de investigación. En todo momento, la confidencialidad y el anonimato de los datos se ha garantizado.

Por último, respecto al análisis de los datos, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS en su versión 24.0. Los análisis realizados han sido estadísticos descriptivos (frecuencia, porcentaje, mínimo, máximo, media y desviación típica), índices de correlación y comparación de medias entre variables.

Resultados

Los resultados aparecen divididos en dos partes:

- Estadísticos descriptivos para cada ejemplo (E) e ítems (I) de cada una de las pruebas de evaluación, incluyendo índices de correlación entre variables.
- Resultados en función del nivel de rendimiento en el que se ha ubicado al escolar, comparando las medias para cada uno de ellos.

En primer lugar, los estadísticos descriptivos calculados para los ejemplos y los ítems han sido los siguientes: mínimo, máximo, media y desviación típica. Así, han aparecido los siguientes resultados:

Tabla 2

Estadísticos descriptivos para los ejemplos e ítems del instrumento

Ejemplos/Ítems	Mín	Máx	M	DT
E1	0	1	0.58	0.494
E2.1	0	1	0.84	0.368
E2.2	0	1	0.78	0.415
E3	0	1	0.97	0.157
E4.1	0	1	0.89	0.312
E4.2	0	1	0.86	0.347
E5	0	1	0.60	0.490
E6	0	1	0.91	0.290
E7.1	0	1	0.81	0.390
E7.2	0	1	0.61	0.488
I1	0	2	1.35	0.836
I2	0	2	0.91	0.783
I3	0	2	1.14	0.855
I4	0	2	1.49	0.747
I5	0	2	1.54	0.713
I6	0	2	1.47	0.681
I7	0	2	1.58	0.671
I8	0	2	1.34	0.793
I9	0	2	1.13	0.830
I10	0	2	0.93	0.799
I11	0	2	0.74	0.841
I12	0	2	1.43	0.865
I13	0	2	1.61	0.718
I14	0	2	1.63	0.649
I15	0	2	1.03	0.773
I16	0	2	0.81	0.771
I17	0	2	0.80	0.756
I18	0	2	1.06	0.750
I19	0	2	1.05	0.737
I20	0	2	1.13	0.887
I21	0	2	0.82	0.892
I22	0	2	1.48	0.839
I23	0	2	1.16	0.887
I24	0	2	1.04	0.861
I25	0	2	1.27	0.807
I26	0	2	0.98	0.751
I27	0	2	1.12	0.959
I28	0	2	0.56	0.646
I29	0	2	0.98	0.750
I30	0	2	1.27	0.813
Total	0	59	34.83	9.689

Nota: Elaboración propia

Como puede observarse, los ejemplos y los ítems han tenido mínimos y máximos que engloban el intervalo para la ponderación para cada uno de ellos, 0 y 1 para los ejemplos y 0 y 2 para los ítems. Destacar que la puntuación máxima en el instrumento ha sido de 59 puntos, ningún escolar ha dado respuesta correcta al 100% de los ítems del instrumento, lo que supondría una puntuación de 60 puntos. La media total alcanzada ha sido de 34.83, con una desviación típica de 9.689. El ejemplo con un valor medio mayor ha sido el relativo a la prueba 3 con un dato de 0.97 (DT = 0.157), el ejemplo con la media menor ha sido el de la prueba 1 con un valor de 0.58 (DT= 0.494). Respecto a los ítems, la media mayor ha correspondido al ítem 14 con un dato de 1.63 (DT = 0.649), mientras que la media menor ha sido obtenida en el ítem 28 con un valor de 0.56 (DT = 0.646).

La correlación existente entre cada ejemplo y los ítems que conforman cada prueba ha sido la siguiente:

Tabla 3

Índices de correlación entre ejemplos e ítems

Ejemplos	Ítems	Índices
E1	1, 2, 3, 4, 5	0.079, 0.055, 0.082, 0.111, 0.084
E2.1	6, 7, 8, 9, 10, 11	0.209, 0.172, 0.139, 0.151, 0.077, 0.093
E2.2	6, 7, 8, 9, 10, 11	0.199, 0.192, 0.185, 0.174, 0.123, 0.109
E3	12, 13	0.045, 0.052
E4.1	14, 15, 16, 17, 18, 19	0.376, 0.176, 0.118, 0.127, 0.160, 0.183
E4.2	14, 15, 16, 17, 18, 19	0.344, 0.179, 0.125, 0.180, 0.202, 0.214
E5	20, 21	0.142, 0.081
E6	22, 23, 24, 25, 26, 27	0.138, 0.087, 0.065, 0.135, 0.057, 0.110
E7.1	28, 29, 30	0.087, 0.173, 0.183
E7.2	28, 29, 30	0.099, 0.235, 0.232

Nota: Elaboración propia

Como puede observarse en la Tabla 3, los índices de correlación entre ejemplos e ítems han sido bajos, a excepción de los obtenidos en los dos ejemplos de la prueba 4 con el ítem 14 que son moderados, índices de 0.376 y 0.344, respectivamente. En varias ocasiones, se ha observado que los ejemplos han tenido un mayor índice de correlación con el primer ítem de cada una de las pruebas del instrumento.

Una vez analizados los resultados para cada ejemplo e ítems de la batería, se han puesto en comparación con cada uno de los tres niveles de rendimiento en los que se han ubicado a los

estudiantes. Previamente, se han indicado los intervalos, frecuencias y porcentajes para cada categoría establecida:

Tabla 4

Clarificación de cada nivel de rendimiento

Categoría	Intervalo	f	%
Bajo	<= 30	1319	34.8
Medio	31 - 39	1263	33.3
Alto	40+	1213	32.0

Nota: Elaboración propia

A la hora de la distribución de los estudiantes por niveles de rendimiento, se ha buscado un reparto equitativo para cada uno de ellos en función de las frecuencias obtenidas de acuerdo a las puntuaciones alcanzadas en el total del intrumento. De esta manera, la comparación de medias entre ejemplos y niveles de rendimiento ha sido la siguiente:

Tabla 5

Comparación de medias entre ejemplos y niveles de rendimiento

Ejemplos	Bajo		Medio		Alto	
	M	DT	M	DT	M	DT
E1	0.46	0.498	0.58	0.494	0.70	0.459
E2.1	0.73	0.444	0.87	0.341	0.93	0.258
E2.2	0.64	0.480	0.80	0.397	0.90	0.294
E3	0.96	0.191	0.97	0.160	0.99	0.103
E4.1	0.78	0.413	0.93	0.256	0.97	0.174
E4.2	0.73	0.443	0.90	0.298	0.95	0.208
E5	0.53	0.499	0.59	0.491	0.68	0.467
E6	0.84	0.367	0.92	0.274	0.97	0.172
E7.1	0.72	0.447	0.81	0.391	0.91	0.285
E7.2	0.45	0.498	0.60	0.490	0.78	0.413

Nota: Elaboración propia

De acuerdo a los resultados de esta Tabla 5, se ha observado que conforme el nivel de rendimiento ha sido más elevado su grado de acierto en la respuesta a los ejemplos ha sido mayor. Esta tendencia se ha observado en los tres niveles, siendo los valores obtenidos superiores del nivel alto con respecto a los niveles medio y bajo, también del nivel medio con respecto al bajo.

Por último, la correlación entre ejemplos y niveles de rendimiento ha sido la siguiente:

Tabla 6

Correlación entre ejemplos y niveles de rendimiento

Ejemplos	Índice
E1	0.200
E2.1	0.221
E2.2	0.262
E3	0.071
E4.1	0.247
E4.2	0.263
E5	0.125
E6	0.184
E7.1	0.196
E7.2	0.273

Nota: Elaboración propia

Los índices obtenidos en la correlación entre ejemplos e ítems ha sido baja, siendo la mayoría de ellas con índices alrededor de 0.250. La más elevada ha correspondido al segundo ejemplo de la prueba 7, valor de 0.273, coincidiendo con que ha resultado ser el ejemplo con valores medios de respuesta correcta más bajos, mientras que la correlación más baja se ha dado en el ejemplo de la prueba 3 con un índice de 0.071, coincidiendo con que ha sido el ejemplo con valores medios de respuesta correcta más elevados.

Conclusión

En la aplicación de pruebas de evaluación psicológica y educativa, resulta clave garantizar la validez y la fiabilidad de los procesos de valoración realizados (Hogan, 2015). Una adecuada comprensión de las instrucciones y materiales de evaluación, así como del contenido del constructo a evaluar, es fundamental para atestiguar que la prueba realizada ha sido garante de objetividad. En este sentido, el aplicador deberá de controlar las condiciones de administración, incluyendo el contar con cierta familiaridad con el instrumento que va a administrar a una población determinada. En su conjunto, el aplicador deberá de conocer del instrumento a aplicar lo siguiente: ficha técnica, marco referencial o teórico, instrucciones de aplicación, instrucciones de calificación, justificación estadística y baremos (Hernández, 2020). Con este ejercicio de responsabilidad e imparcialidad se pretenderá dar respuesta a las potencialidades y necesidades de un individuo y su contexto circundante.

En esta investigación, se ha incidido en la importancia de los ejemplos previos al desarrollo de una serie de pruebas de evaluación que componen un instrumento que mide competencia

matemática, teniendo presente los distintos niveles de rendimiento que los estudiantes de una población de 5º de Educación Primaria han manifestado para esta competencia. Se ha partido de la consideración de la importancia de la comprensión de estos ejercicios para afrontar con garantías los enunciados señalados posteriormente en cada prueba de evaluación, teniendo presente que pueden cuantificarse y tener incidencia en los resultados.

Los resultados han mostrado dispariedad en la respuesta a los ejemplos de las pruebas por parte de los estudiantes, con valores medios de acierto que han oscilado entre 0.97 (DT = 0.157) para el ejemplo de la prueba 3, y 0.58 (DT= 0.494) para el ejemplo de la prueba 1. Por lo general, los índices de correlación entre ejemplos con el grupo de ítems que le corresponde, ha sido baja, a excepción de los ejemplos de la prueba número 4 con el ítem 14, valores de 0.376 y 0.344, respectivamente. Tras poner en relación la resolución de los ejemplos con los niveles de rendimiento en los que se ha ubicado al alumnado, se ha demostrado que un nivel de rendimiento mayor ha sido garantía de un mayor acierto en la cumplimentación de los ejemplos dados, observándose que una mayor correlación entre ejemplos y niveles de rendimiento se ha asociado a niveles de respuesta correcta más bajos, permitiendo niveles de discriminación superiores.

En definitiva, la administración de pruebas de evaluación beneficia al conjunto de la sociedad (Hernández, 2020), ya que la toma de decisiones derivada del conocimiento de las potencialidades y necesidades de un individuo puede favorecer el aumento de su bienestar y el de las personas que le rodean, ya sean de su contexto familiar, escolar o social más próximo. Esta utilidad diagnóstica justifica su abordaje en diferentes ámbitos sociales, lo que redunda en su inclusión en cualquier ámbito, incluido tanto la educación formal como no formal, así como en contextos clínicos y laborales.

Referencias

Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M., y Prieto, M. D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. *Anales de Psicología*, *32*(3), 621-627. https://cutt.ly/yttggNa

Arnaiz-Sánchez, P., De Haro, R., Alcaraz, S., and Mirete-Ruiz, A. B. (2020). Schools that promote the improvement of academic performance and the success of all students. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2920. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02920

Bardagi, M. P., Teixeira, M. A. P., Segabinazi, J. D., Schelini, P. W., y Nascimento, E. (2015). Ensino da avaliação psicológica no Brasil: levantamento com docentes de diferentes regiões. *Avaliação Psicológica*, *14*(2), 253-260. https://doi.org/10.15689/ap.2015.1402.10

Cázares, M. J., Páez, D. A., y Pérez, M. G. (2020). Discusión teórica sobre las prácticas docentes como mediadoras para potencializar estrategias metacognitivas en la solución de tareas matemáticas. *Educación Matemática*, *32*(1), 221-240. https://doi.org/10.24844/EM3201.10

Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., y Sturman, E. D. (2014). *Testagem e avaliação psicológica: introdução a testes e medidas (8a ed)*. AMGH.

Cueli, M., García. T., y González-Castro, P. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en Matemáticas. *Aula Abierta*, *41*(1), 39-48. https://cutt.ly/Vr3tzIv

Cueli, M., Areces, D., García, T., Alves, R. A., y González-Castro, P. (2020). Attention, inhibitory control and early mathematical skills in preschool students. *Psicothema*, *32*(2), 237-244. https://doi.org/10.7334/psicothema2019.225

Elosua, P., y Muñiz, J. (2010). Exploring the factorial structure of the Self-Concept: A sequential approach using CFA, MIMIC and MACS models, across gender and two languages. *European Psychologist*, *15*, 58-67. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000006

Elosua, P., Mujika, J., Almeida, L. S., y Hermosilla, D. (2014). Procedimientos analítico-racionales en la adaptación de tests. Adaptación al español de la batería de pruebas de razonamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *46*(2), 117-126. https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70015-9

García-Perales, R., y Almeida, L. S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar*, *60*, 39-48. https://doi.org/10.3916/C60-2019-04

García-Perales, R., y Palomares, A. (2021). Comparison Between Performance Levels for Mathematical Competence: Results for the Sex Variable. *Frontiers in Psychology*, *12*, 663202. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663202

García, T., Betts, L., González-Castro, P., González-Pienda, J. A., y Rodríguez, C. (2016). On-line assessment of the process involved in maths problem-solving in fifth and sixth grade students self-regulation and achievement. *RELIME. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, *19*(2), 165-186. https://doi.org/10.12802/relime.13.1922

Harju-Luukkainen, H., McElvany, N., y Stang, J. (eds) (2020). *Monitoring Student Achievement in the 21st Century. European Policy Perspectives and Assessment Strategies*. Springer International Publishing.

Hernández, J. A. (2020). *Módulo didáctico pruebas psicométricas*. Fondo Editorial e Institución Universitaria de Envigado.

Hogan, T. (2015). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica*. Manual Moderno.

Macià, M., y Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(1), 239-257. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.290111

Mato, M. D., Espiñeira, E., y Chao, R. (2014). Dimensión afectiva hacia la matemática: resultados de un análisis en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, *32*(1), 57-72. https://doi.org/10.6018/rie.32.1.164921

Méndez, D., Méndez, A., y Fernández-Río, F. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, *33*, 233-246. https://doi.org/10.6018/rie.33.1.183841

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://cutt.ly/Qv4JvM4

Morosanova, V. I., Fomina, T. G., y Bondarenko, I. N. (2015). Academic achievement: intelligence, regulatory, and cognitive predictors. *Psychology in Russia: State of the Art*, *8*(3), 136-156. https://doi.org/10.11621/pir.2015.0311

Moura de Andrade, J., y Valentini, F. (2018). Diretrizes para a Construção de Testes Psicológicos: a Resolução CFP nº 009/2018 em Destaque. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *38*(núm. esp.), 28-39. https://doi.org/10.1590/1982-3703000208890

Muñiz, J, y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicotherma*, *31*(1), 7-16. https://cutt.ly/gm1dR9k

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

Palomares, A., and García-Perales, R. (2020). Math performance and sex: the predictive capacity of self-efficacy, interest and motivation for learning mathematics. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1879. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01879

Rocha, A., García-Perales, R., y Almeida, L. S. (2020). Inteligência: necessária e suficiente para explicar a sobredotação? *Talincrea*, *6*(12), 59-76.

Rodríguez, D., y Guzmán, R. (2018). Relación entre perfil motivacional y rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*, *34*, 199-217. https://doi.org/10.15581/004.34.199-217

Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing.

Tourón, J., Lizasoaín, L., Castro, M., y Navarro, E. (2012). Alumnos de alto, medio y bajo rendimiento en Matemáticas en TIMSS. Estudio del impacto de algunos factores de contexto. En Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ed.), *PIRLS-TIMSS 2011: Informe Español. Análisis secundario 2* (pp. 187-215). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.

Viseu, F., Fernandes, J. A., y Gomes, A. (2015). A resolução de problemas no ensino e na aprendizagem da matemática. En F. Viseu, y A. Gomes (Coords.), *Resolução de problemas de Geometria* (pp. 3-17). Lulu.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

As características do jogo e o conhecimento profissional do professor: que pontos de contacto?

The characteristics of the game and the teacher's professional knowledge: what points of contact?

Tânia Coelho (0000-0003-1585-7544)*, Helena Rocha (0000-0003-3865-7422)**
*Sociedade Portuguesa de Química, **CICS.NOVA, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade NOVA de Lisboa

Resumo

Para a maioria dos professores o recurso ao jogo não é ainda uma prática usual. Esta reduzida experiência profissional obriga o professor a refletir sobre o uso a fazer do jogo, sobre como o integrar no trabalho da aula, e sobre como potenciar o desenvolvimento de aprendizagens a partir deste. É nosso objetivo, partir da análise de cenários de um jogo e estudar e identificar aspetos que os caracterizem, relacionando essas características com aspetos do conhecimento profissional para ensinar com tecnologia. Assume-se assim uma metodologia qualitativa de carácter interpretativo, que busca compreensão sobre as escolhas do professor e o seu conhecimento profissional. As principais conclusões sugerem que as diferentes características do jogo implicam a criação de diferentes ambientes de trabalho em sala de aula; potenciam o surgimento de dificuldades por parte dos alunos com diferentes características, requerendo do professor diferentes formas de apoiar o trabalho; permitem/promovem diferentes abordagens conceptuais; e trabalham diferentes representações. Estas diferenças entre os cenários do jogo apontam para diferentes ênfases no conhecimento relativo ao ensino-aprendizagem e no conhecimento da química, sugerindo diferentes mobilizações do conhecimento profissional do professor.

Palavras-chave: jogo, conhecimento profissional, ensino de química

Abstract

For most teachers, the use of games is not a common practice. This limited professional experience forces the teacher to reflect on the use of games, on how to integrate them into class work, and on how to enhance the development of learning based on them. Our objective is to analyse a set of game scenarios and study aspects that characterise each of them, relating these characteristics to aspects of the professional knowledge to teach with technology. The study adopts an interpretative and qualitative methodology that seeks to understand the relationship between teachers' choices and their professional knowledge. The main findings suggest that the different characteristics of the game scenarios imply the creation of different working environments in the classroom; enhance the emergence of different student difficulties, requiring different ways to support their work; allowing/promoting different conceptual approaches; and the work with different representations. These differences between the game scenarios point to different emphases on the teaching and learning knowledge and the chemistry knowledge, suggesting different mobilizations of the teacher's professional knowledge.

Keywords: game, professional knowledge, chemistry teaching

A utilização de jogos altera o processo de ensino e permite melhorar a aprendizagem de conceitos por parte dos alunos (Franco-Mariscal et al., 2012; Rastegarpour & Marashi, 2012; Russell, 1999). Os jogos são excelentes, tanto para introduzir tópicos como para complementar as aulas, uma abordagem que poderá ser mais interessante e englobar maior potencial do que a baseada na memorização (Franco-Mariscal et al., 2012).

A maioria dos estudos que têm por base a utilização do jogo, tende a focar-se no aluno, na sua motivação e na sua aprendizagem. Este trabalho procura, pelo contrário, dar atenção a uma vertente menos estudada: a do professor. É conhecido o impacto do professor no processo de ensino e aprendizagem e a forma como as suas opções determinam o que acontece em sala de aula (Rocha, 2020). E muito do que o professor faz é influenciado pelo seu conhecimento profissional. Para a maioria dos professores o recurso ao jogo não é ainda uma prática usual. Esta reduzida experiência profissional obriga-o a refletir sobre o uso a fazer do jogo, sobre como o integrar no trabalho da aula, e sobre como potenciar o desenvolvimento de aprendizagens a partir deste. O jogo assume assim o papel de uma tecnologia que surge de novo na sala de aula, em linha com o entendimento de tecnologia preconizado por Agar (2020) e Gilbert (1995). Torna-se então pertinente socorrermo-nos de modelos de conhecimento profissional com foco na integração da tecnologia e apoiarmo-nos neles para melhor compreender a integração que é feita do jogo pelo professor.

Neste estudo procuramos compreender o que a opção de um professor por determinado jogo e por determinada forma de integração no processo de ensino e aprendizagem nos diz sobre o seu conhecimento profissional. Partimos assim da análise de um jogo com foco na química e da análise de possíveis cenários de utilização em sala de aula, procurando relações entre as opções assumidas pelos professores nesses cenários e o seu conhecimento profissional.

Características e classificação dos jogos no processo de ensino

A utilização dos jogos em contexto aula, revela-se de extrema importância pois promove situações que proporcionam a de conhecimento, introduzindo tarefas onde os alunos são mais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Silveira et al., 2019) e influenciando os seus resultados de forma positiva (Huizenga et al., 2017). O jogo tem assim um elevado potencial educativo, permitindo desenvolver uma série de estruturas mentais (Piaget, 1980), desenvolver o pensamento abstrato e estimular outros tipos de capacidades como a atenção, a retenção de conceitos, a criatividade e a imaginação (Vygotsky, 1982). O jogo possibilita ainda, o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, de avaliação na tomada de decisões e

de familiarização com termos e conceitos, além de desenvolver curiosidade, promover capacidades mentais e linguísticas exercitadas no trabalho em equipa e nas interações sociais promovidas (Jabbar & Felicia, 2015; Plass et al., 2015; Vygotsky, 1982). Esta linha de pensamento permite-nos analisar o jogo como uma tecnologia capaz de desenvolver uma série de competências, numa gama alargada de combinações complexas entre conhecimentos, capacidades e atitudes, centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória e definidas no *Global competency for an inclusive world* (OECD, 2016).

Com a introdução do jogo no ensino da Química, dever-se-á ter em consideração no seu planeamento e desenvolvimento: a seleção do conteúdo a ser tratado, a definição dos objetivos a alcançar; a organização do espaço e tempo de duração da atividade; a análise e/ou criação das regras; a análise e/ou construção do jogo; a aplicação da atividade e a avaliação da atividade realizada (Coelho, 2019). Definidas as etapas, deve ser tido em conta o tipo de classificação dos jogos que podemos promover e implementar em sala de aula.

No que toca a classificação, Franco-Mariscal et al. (2012) referem que no ensino de química são passíveis de serem utilizados três tipos de jogo: jogo de exercício, jogo ocupacional e jogo tipo concurso de conhecimentos. Segundo os autores, o primeiro tipo de jogo, jogo de exercício, é adequado para trabalhos individuais ou em pequenos grupos, podendo ser aplicado como proposta de tarefa de fácil resolução e lúdica, recorrendo frequentemente a papel e lápis. Dentro deste grupo existem variantes, como sejam os jogos de cartas, jogos de tabuleiro e bingo. O segundo tipo de jogo, jogo ocupacional, consiste em atribuir a cada aluno um papel de uma história ou fragmentos de narrativa para que se possa interpretar uma ocupação/profissão em química. O terceiro e último tipo de jogo, está associado aos concursos de conhecimentos envolvendo equipas. Antes do jogo, há uma fase preparatória, na qual o professor formula a tarefa a pesquisar tanto na química como na literatura científica sobre o tema. Dependendo do nível dos alunos em jogo a dificuldade das perguntas apresentadas vão sendo gradualmente diferentes (Francisco-Mariscal et al., 2012).

Ainda no que respeita à classificação dos jogos, atendemos também à classificação que Morales et al. (2009) utiliza para os jogos vulgarmente utilizados no ensino aprendizagem da Matemática, e que no nosso entendimento podem ser perfeitamente adaptados ao ensino aprendizagem da Química. E de acordo com estes autores podemos dividir os jogos em duas classes distintas: os de estratégia e os de conhecimento. Os jogos de estratégia estão associados a "jogos de pensamento" exigindo na sua prática que os jogadores utilizem técnicas heurísticas semelhantes

às utilizadas para a resolução de problemas. Os jogos de estratégia são caracterizados por apresentarem três elementos diferenciados no processo: os materiais envolvidos (o tabuleiro, as peças, as cartas, etc.) e o número de jogadores participantes, regras do jogo, e um objetivo final, que será ou vencer o próprio jogo (no caso de jogos individuais), ou vencer o adversário (jogo de grupo). Os jogos de conhecimento são descritos por Morales et al. (2009) como jogos de conteúdo presentes nos currículos oficiais e têm como principal objetivo introduzir e trabalhar conteúdos específicos. É descrito como sendo o mais utilizado pelos professores, uma vez que não envolvem a rutura com o modelo clássico de transmissão de conhecimento. Dependendo da sua classificação e objetivo, o jogo, enquanto ferramenta de ensino para a aprendizagem formal, apresenta um conjunto de elementos (objetivos, regras, restrições, interação, desafio, competição, recompensas e feedback) que por si só, potencializam a sua utilização estratégica no ensino (Cardinot & Fairfield, 2019; Lopes & Rocha, 2016; Ramos et al., 2016).

O conhecimento profissional dos professores

A integração do jogo em sala de aula dependerá do conhecimento que podemos obter a partir da sua utilização, podendo contribuir para que se verifiquem ganhos no recurso a esta tecnologia, associadas nomeadamente à capacidade de promover um maior interesse e envolvimento dos alunos.

O ensino implica um campo de conhecimentos que possa ser sistematizado e partilhado com outros (Shulman, 2004). A falta de sistematização dos conhecimentos necessários à profissão docente faz dela muitas vezes uma atuação temporária de outros profissionais. Um processo ambicioso, mas de extrema importância para a valorização da atividade profissional dos professores. O trabalho dos professores, cada vez mais complexo e dinâmico, na tentativa de promover mudanças significativas para um ensino mais eficaz depende da flexibilidade e do acesso de conhecimentos de diferentes domínios, assim como dos conhecimentos de pensamento e aprendizagem dos alunos relativamente ao conhecimento da disciplina lecionada (Mishra & Koehler, 2009). Nesse sentido, ao introduzir uma tecnologia no âmbito do ensino de química é perentório analisar o conhecimento de conteúdo pedagógico sobre o uso dessa mesma tecnologia.

Se ensinar é por si só complexo e requer a intervenção de diferentes tipos de conhecimentos, ensinar com recurso à tecnologia acrescenta um desafio adicional, o que requer o desenvolvimento de um conhecimento formal distinto. Para este processo de análise socorremo-nos do modelo de Conhecimento para Ensinar Matemática com Tecnologia (KTMT - iniciais em inglês) desenvolvido

por Rocha (2020) e que devido às suas características e proximidade entre disciplinas poderá ser adaptado ao ensino da Química.

Segundo Rocha (2020), KTMT é uma conceptualização do conhecimento profissional dos professores que procura integrar num único modelo a investigação desenvolvida sobre o conhecimento profissional e sobre a integração das tecnologias na prática dos professores. O modelo inspira-se no trabalho de Shulman (1986) e de Mishra e Koehler (2006), e inclui três tipos de domínios de conhecimento: domínios de conhecimento de base, conhecimentos interdomínios, e conhecimento integrado.

Metodologia

Adota-se uma metodologia qualitativa de carácter interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994), a partir da qual se pretende caracterizar as escolhas do professor no processo de ensino com recurso ao jogo e relacioná-las com o seu conhecimento profissional. Parte-se da análise de uma adaptação de um jogo de Matavelli e Amaral (2018) com foco na Química e analisam-se possíveis cenários de utilização em sala de aula, procurando relações entre as opções assumidas pelo professor nesses cenários e o seu conhecimento profissional.

O jogo

O jogo em análise destina-se a alunos do ensino secundário e é um jogo de cartas que tem por objetivo auxiliar na aprendizagem da escrita de fórmulas químicas de compostos iónicos e da escrita da equação de dissociação desses mesmos compostos, bem como na análise das regras e escrita da nomenclatura adotada pela IUPAC (*International Union of Pure and Applied Chemistry*).

O jogo é constituído por um baralho de 42 cartas com iões, onde dezassete cartas correspondem a catiões e as restantes 25 cartas a aniões. Para o baralho de cartas foram selecionados os seguintes iões que poderão repetir-se no baralho de cartas: H^{+}, Na^{+}, Li^{+}, K^{+}, Ca^{+2}, Fe^{+2}, Pb^{+2}, Al^{+3}, Fe^{+3}, Pb^{+4}, I^{-}, Br^{-}, Cl^{-}, SO_4^{-2}, NO_3^{-} , PO_4^{-3}, CO_3^{-2}, OH^{-}, MnO_4^{-}, S^{-2}.

De acordo com Matavelli e Amaral (2018), que conceberam o jogo, este permite várias abordagens. Aqui iremos centrar-nos numa adaptação desenvolvida pela primeira autora deste artigo a uma dessas abordagens.

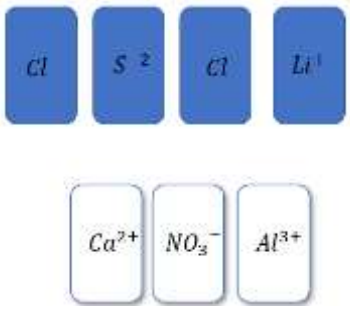
Na versão do jogo que aqui consideramos, o professor distribui as cartas do baralho por duas equipas, constituídas cada uma delas por dois elementos, informando os alunos relativamente ao objetivo do jogo: formar o maior número de compostos iónicos usando o maior número de cartas possível.

Para dar início ao jogo devem ser retiradas do baralho as quatro primeiras cartas, como as do exemplo apresentado na Figura 1 com fundo azul, que são colocadas na mesa voltadas para cima. A cada equipa são distribuídas três cartas que não deverão ser vistas pela equipa oponente, como as de fundo branco no exemplo da Figura 1. Começa a jogar a equipa que tiver o aluno mais novo.

Para formar jogo, a equipa que inicia a jogada deverá verificar se com uma das suas cartas representadas com fundo branco na Figura 1, e com as que se encontram em cima da mesa (representadas no exemplo com fundo azul), pode estabelecer uma fórmula química dum composto iónico eletricamente neutro, ou seja, cuja soma das cargas dê zero. Caso a equipa não consiga fazer jogo, deve colocar na mesa uma das suas três cartas, passando a vez à equipa adversária.

Figura 1

Exemplo de uma possível situação de jogo



O jogo prossegue durante três rodadas até as duas equipas esgotarem as suas três cartas. Nesta altura são distribuídas três novas cartas às equipas e o processo repete-se. O jogo termina quando não houver mais cartas no baralho.

Os compostos formados são expostos na mesa para se proceder ao seu registo no caderno, adicionando a cada fórmula de composto formado o respetivo nome e a equação de dissociação correspondente. No fim do jogo, o professor discute com os alunos os resultados obtidos por cada equipa comparando os compostos iónicos formados e validando a equipa vencedora que utilizou o maior número de cartas na formação dos seus compostos iónicos.

O jogo aqui considerado pode ser classificado como sendo do tipo jogo de exercício (Franco-Mariscal et al., 2012) e de estratégia (Morales et al. 2009) sendo desenvolvido com o

intuito claro de analisar/aprofundar os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos sobre a temática em causa.

Resultados

Nesta adaptação do jogo, o conhecimento que o professor tem dos alunos diz-lhe que a primeira estratégia adotada será estes agruparem as cartas com iões de cargas simétricas na proporção 1:1. Um processo simples que lhes permite obter um composto iónico com carga nula. Nesta fase, dois cenários são possíveis, e será através dos mesmos que o professor irá analisar as estratégias que os alunos vão desenvolvendo e, por conseguinte, o processo de aprendizagem do aluno com recurso ao jogo. A partir destas opções será possível inferir o conhecimento do professor sobre o aluno e sobre o potencial do jogo enquanto recurso para desenvolvimento das aprendizagens.

Num primeiro cenário, o professor verifica que a junção mais simples é a de cargas simétricas do tipo (+1) e (-1), tal como representado na Figura 2. Num segundo cenário, o professor verifica que os alunos são capazes de fazer outo tipo de conjugações com as cartas que têm, obtendo um composto iónico eletricamente neutro ainda do tipo um para um (1:1) mas onde os alunos utilizam iões com carga (+2) e (-2) ou similar, tal como ilustrado na Figura 3.

No fim destas jogadas, o professor poderá questionar a estratégia explorada pelos alunos, já que esta os impede de utilizarem o maior número de cartas possíveis. Verifica-se aqui uma preocupação por parte do professor no processo de ensino e de aprendizagem, o que revela conhecimento sobre o mesmo e sobre as dificuldades que os alunos poderão ter no decorrer de cada jogada. Mas também um foco no conhecimento da Química e na forma como o jogo pode contribuir para desenvolver o conhecimento dos alunos e levá-los a considerar outro tipo de compostos. Tal poderá induzir uma discussão sobre como poderão os alunos ultrapassar esta dificuldade, analisando outro tipo de abordagem através de contabilização de cargas negativas capazes de neutralizar as positivas tal como verificado na Figura 4. Este processo revela claramente um professor que tendo conhecimento do conteúdo que pretende analisar, conhece de igual forma as dificuldades dos seus alunos, e apropria-se do jogo procurando com isso promover novas estratégias de resolução do problema inicial dos alunos, que é conseguirem uma fórmula química dum composto com o maior número de cartas em jogo. Este tipo de abordagem poderá suscitar muitas perguntas por parte dos alunos e um desenvolvimento do seu conhecimento, como forma de encontrar estratégias para ser bem sucedido no jogo, permitindo a análise de novas estratégias

para resolver o problema, assim como a familiarização com termos e conceitos implícitos ao tema, ao mesmo tempo que promove as interações sociais entre membros da equipa (Jabbar & Felicia, 2015; Plass et al., 2015; Vygotsky, 1982).

Figura 2

Cenário 1 – Formação de composto iónico do tipo 1:1 com cargas simétricas (+1) e (-1), uso de apenas duas cartas – Nitrato de lítio ($LiNO_3$)

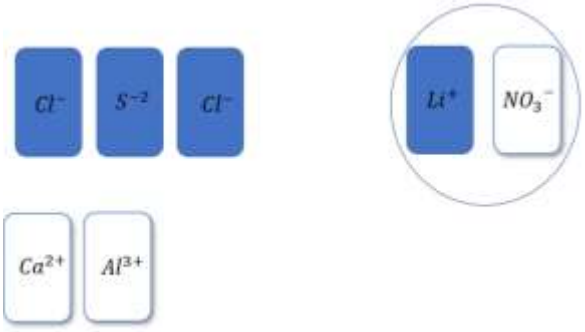


Figura 3

Cenário 2 – Formação de composto iónico do tipo 1:1 com cargas simétricas (+2) e (-2), uso de apenas duas cartas – Sulfureto de cálcio (CaS)

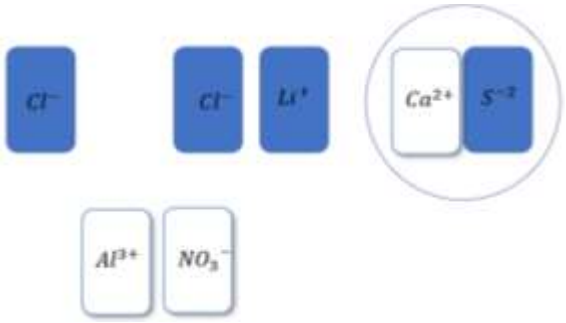
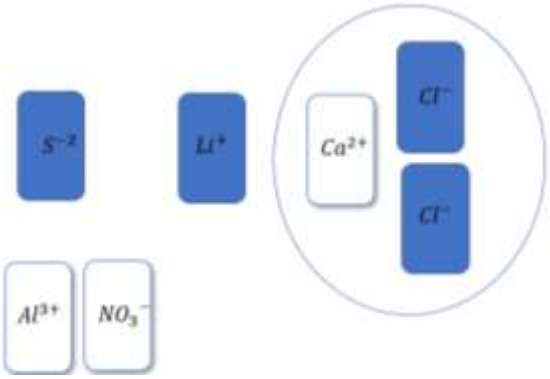


Figura 4

Cenário 3 - Formação de composto iónico do tipo 1:2 com cargas assimétricas (+2) e (-1) – uso de três cartas - Cloreto de cálcio ($CaCl_2$).



O processo de escrita da reação de dissociação, permite ao professor explorar com os alunos as estratégias de acerto de equações, validando o número de iões (catiões e aniões) necessários para a fórmula do composto iónico a identificar bem como a neutralidade de cargas. Tal como é exemplificado nos seguintes esquemas:

$$CaS_2 \rightarrow Ca^{2+} + S^{2-} \text{ (soma das cargas nula)}$$

$$CaCl_2 \rightarrow Ca^{+2} + 2Cl^{-} \text{ (soma das cargas nula)}$$

O professor, conhecedor das regras do jogo e do problema implícito na formação de compostos iónicos com cargas assimétricas, assim como das respetivas equações de dissociação, assume um papel claro no planeamento e desenvolvimento do jogo (Coelho, 2019), assim como um conhecimento efetivo sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Rocha, 2020), na procura de uma forma para ultrapassar as dificuldades com que os alunos se depararam. O erro é por isso visto pelo professor como um recurso para promover a discussão entre os pares, o que demonstra noção do conhecimento de conteúdo na utilização do jogo/tecnologia (Rocha, 2020), o que permitirá aos alunos analisarem as combinações possíveis e o número de iões necessários para que iões com cargas assimétricas formem um composto iónico eletricamente neutro.

Conclusão

As principais conclusões sugerem que as diferentes características do jogo implicam a criação de diferentes tarefas de trabalho em sala de aula; potenciam a discussão sobre as dificuldades por parte dos alunos, requerendo do professor diferentes formas de apoiar o trabalho; permitem/promovem diferentes abordagens conceptuais; e trabalham diferentes representações.

Estas diferenças entre as situações do jogo apontam para diferentes ênfases no conhecimento relativo ao ensino-aprendizagem e no conhecimento da química, sugerindo diferentes mobilizações de domínios do conhecimento profissional do professor.

Referências

Agar, J. (2020). What is technology? *Annals of Science, 77*(3), 377-382. https://doi.org/10.1080/00033790.2019.167278

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cardinot, A., & Fairfield, J. A. (2019). Game-based learning to engage students with physics and astronomy using a board game. *International Journal of Game-Based Learning, 9*(1), 42-57. https://doi.org/10.4018/IJGBL.2019010104

Coelho, I. (2019). Contribuições e limitações do uso de um corpus computadorizado para produção de material didático para o ensino de Química. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, 12*(1), 29-53. https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/7499

Franco-Mariscal, A. J., Oliva-Martínez, J. M, & Bernal-Márquez, S. (2012). Una revisión bibliográfica sobre el papel de los juegos didácticos en el estudio de los elementos químicos. Primera parte: los juegos al servicio del conocimiento de la tabla periódica. *Educácion. Química, 23*(3), 338-345. https://doi.org/10.1016/S0187-893X(17)30118-0

Huizenga, J. C., ten Dam, G. Voogt, J. M., & Admiraal, W. F. (2017). Teacher perceptions of the value of game-based learning in secondary education. *Computers & Education, 110*, 105-115. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.008

Jabbar, A., & Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and learning in game-based learning: a systematic review. *Review of Educational Research, 85*(4), 740–79. https://doi.org/10.3102/0034654315577210

Lopes, S., & Rocha, H. (2016). O jogo como promotor da comunicação e aprendizagem matemática. In M. H. Martinho, R. A. T. Ferreira, I. Vale & H. Guimarães (Eds.), *Atas do XXVII seminário de investigação em educação matemática* (pp. 149-162). Associação de Professores de Matemática. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13963/3/Pires%20actas27_5815cae189de6.pdf

Matavelli, F. & Amaral, C. (2018). Educational games as a strategy for teaching about inorganic salts: a card game of ions. *Research, Society and Development, 7*(8), 1-15. https://doi.org/10.17648/rsd-v7i8.328

Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical contente knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*, 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Mishra, P., & Koehler, M. J., (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary issues in technology and teacher education, 9*(1), 60-70. https://www.researchgate.net/publication/241616400_What_Is_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge

Morales, J. M. Escolano, J. M. M. & Marcén, A. M. O., (2009). Empleo didáctico de juegos que se materializan mediante grafos: una experiencia. *Contextos Educativos, 12,* 137-164. https://www.researchgate.net/publication/45634901_Empleo_didactico_de_juegos_que_se_materializan_mediante_grafos_una_experiencia

OECD (2016). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

Piaget, J. (1980). *Psicologia e Pedagogia*. Editora Forense.

Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist, 50*(4), 258-283. https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533

Ramos, D. K, Loresent, C. C., & Petri, G. (2016). Jogos educacionais: contribuições da neurociência à aprendizagem. *Revista X*, *2*, 1-16. https://doi.org/10.5380/rvx.v2i1.2016.46530

Rastegarpour, H. & Marashi, P. (2012). The effect of card games and computer games on learning of chemistry concepts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 31*, 597-601. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.111

Rocha, H. (2020). Using tasks to develop preservice teachers' knowledge for teaching mathematics with digital technology. *ZDM – Mathematics Education, 52*, 1381–1396. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.111

Russell, J. (1999). Using games to teach chemistry: an annotated bibliography. *Journal of Chemical Education, 76*, 481-484. https://doi.org/10.1021/ed076p481

Shulman, L. S. (2004). Research on teaching: a historical and personal perspective. In L. Shulman, The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach (pp.364-381). Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(4), 4-14. http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf

Silveira, F., Vasconcelos, A. & Sampaio, C. (2019). Análise do jogo mixquímico, no ensino da química segundo o contexto da teoria da aprendizagem significativa. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, *12*(2), 248-268. https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8153

Vygotsky, L. (1984). *Formação Social da Mente*. Martins Fontes.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Formação contínua e mudança na educação – que desafios?
Relato de uma experiência de formação de professores de línguas

Teacher development and educational change – what challenges?
Report of a language teacher development experience

Isabel Barbosa*, Gina Melo**

*Escola Sec. Sá de Miranda, aposentada, **Escola E.B. 2,3 de Souselo-Cinfães

Resumo

Tendo o desenvolvimento da autonomia dos alunos como horizonte, os documentos reguladores das práticas educativas, em particular o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, apontam a necessidade de implementar mudanças nas abordagens pedagógico-didáticas, as quais deverão passar a ser mais centradas nos alunos e na aprendizagem. Esta visão de educação poderá ser facilmente aceite dum ponto de vista concetual, mas como as necessárias mudanças não decorrem, automaticamente, de normativos legais, será necessário que os professores se sintam predispostos a fomentar a autonomia dos alunos e capazes de explorar estratégias de ensino que potenciem o desenvolvimento de competências académicas e de aprendizagem promotoras do sucesso educativo e da construção de sociedades mais humanistas e democráticas. Torna-se, assim, fundamental que as oportunidades de formação contínua promovam a compreensão e a transformação das práticas, por referência à visão de educação patente no discurso oficial, por forma a fomentar uma maior coerência entre teorias e práticas educativas. Nesta comunicação, apresentam-se resultados de uma ação de formação contínua desenvolvida na modalidade de Oficina de Formação dirigida a professores de línguas. A análise apresentada baseia-se nas práticas desenvolvidas pelos formandos e foca-se na narrativa da experiência pedagógica realizada pela segunda autora na posição de formanda. São descritas e fundamentadas as estratégias adotadas e é discutido o impacto formativo desta experiência, o qual inclui alguns sinais de mudança de conceções e práticas profissionais. Destaca-se, também, a importância atribuída à disseminação do trabalho realizado, para envolver outros professores num processo de mudança partilhado na comunidade educativa.

Palavras-chave: formação, autonomia, mudança, educação

Abstract

Aiming at the development of learner autonomy, the official documents that regulate educational practices, in particular the “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”, point out the need to implement changes in pedagogical-didactic approaches, to make them more learner/learning centred. This vision of education is likely to be conceptually consensual, but the necessary changes do not automatically derive from the legal regulations. Teachers will have to be willing to promote learner autonomy, and able to explore teaching strategies that enhance the development of academic and learning competencies leading to higher educational success and the construction of more humanistic and democratic societies. Thus, in-service teacher development opportunities ought to help teachers understand and transform practices, in accordance with the vision of education conveyed by the official discourse, aiming at a higher coherence between educational theories and practices. This paper presents some findings related to a teacher development course for language teachers. Those findings are based on the practices developed by teachers in this context and focus on the narrative of the pedagogical experiment carried out by the second author as teacher/trainee. The adopted strategies are described and theoretically supported, and the impact of this experience, as regards signs of professional change is discussed. The importance of disseminating the work done by teachers is also highlighted, as it can contribute to a shared change process within the educational community.

Keywords: teacher development, autonomy, change, education

As caraterísticas do mundo atual há muito vêm colocando exigentes desafios à educação, tornando cada vez mais evidente a necessidade de operar mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de escolaridade. Partindo do pressuposto de que os professores desempenham um papel fulcral nesse processo, é desejável que sejam profissionais capazes de agir em sintonia com os princípios e pressupostos de uma educação inclusiva e emancipatória, conforme preconizado pelas políticas educativas europeias e pelo atual enquadramento legal do nosso país (Ministério da Educação, 2017, 2018), segundo o qual o desenvolvimento da autonomia dos alunos constitui uma finalidade educativa. Daqui decorre a importância da formação (contínua), como espaço de promoção do desenvolvimento profissional, com vista à transformação das práticas, por referência a uma visão emancipatória da educação. O presente texto centra-se numa ação de formação contínua dinamizada pela primeira autora junto de um grupo de professores de línguas ao qual a segunda autora pertencia, descrevendo-a e analisando o seu impacto.

A ação de formação: enquadramento, objetivos e metodologia

Nesta secção, apresenta-se uma descrição sumária da ação de formação realizada, procedendo-se ao seu enquadramento institucional e concetual, com destaque para os objetivos de formação, metodologia de trabalho adotada e recolha de informação relativa a conceções e práticas dos formandos, patentes em produtos de trabalho autónomo e/ou em narrativas individuais das experiências pedagógicas realizadas.

Enquadramento institucional

A ação de formação aqui apresentada, dirigida a duas turmas de professores de línguas, estrangeiras e materna, realizou-se na modalidade de Oficina de Formação, com a designação de "Desenvolvimento da oralidade na aula de língua – técnicas e recursos para reforçar a compreensão e a produção orais", no âmbito do Plano de Formação do CFAE MarcoCinfães para 2020/2021. A ação, desenvolvida em regime *online*, teve a duração de 50 horas, 25 síncronas e 25 de trabalho autónomo, conferindo 2 créditos. Participaram 21 professores, provenientes de diversas escolas associadas ao Centro de Formação.

Enquadramento concetual

O ensino das línguas à luz da abordagem comunicativa atribui uma grande importância à comunicação nas suas vertentes escrita e oral (Conselho da Europa, 2001; Harmer, 1982; Nunan, 2004, Richards, 2006; Van Lier, 1996). Contudo, verifica-se, por vezes, que as práticas de ensino da língua (materna e estrangeira) ainda revelam algumas marcas duma abordagem que privilegia o

desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita (Araújo, 2018; Perrenoud,1988), relegando o desenvolvimento da oralidade para segundo plano. Tentando contrariar esta tendência, procurou-se abordar a didática da oralidade em articulação com a implementação de estratégias voltadas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos como utilizadores e aprendentes da língua (Barbosa, 2004; Barbosa, et al., 2015; Benson, 2000; Jiménez Raya et al., 2007; Marques, 2000, 2001; Nunan, 1997; Silva et al., 2006; Vieira, 1998, 2014; Vieira e Moreira, 1993; Wenden, 1991).

Objetivos e metodologia de formação

Como uma das principais mudanças a introduzir nas práticas de um elevado número de professores, neste caso de línguas, é a adoção intencional e sistemática de estratégias de ensino centradas na dimensão processual da aprendizagem, o que requer reflexão consciente e tomada de decisões por parte dos alunos (Sinclair, 2000), apoiadas em práticas de avaliação sobre diferentes aspetos do processo de aprendizagem (Vieira e Moreira, 1993), definiram-se os seguintes objetivos de formação: a) Promover a reflexão sobre conceções e práticas pedagógicas, por referência a uma visão emancipatória da educação e uma abordagem comunicativa no ensino/aprendizagem das línguas; b) Incentivar a adoção de uma atitude crítica e investigativa face às práticas, com vista à criação de condições favoráveis à diferenciação pedagógica e ao sucesso escolar e educativo; c) Consciencializar para a importância da dimensão processual da aprendizagem; d) Contribuir para a adoção de práticas que mobilizem as Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina e permitam desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO); e) Proporcionar a análise e discussão de atividades de ensino/aprendizagem/avaliação da vertente oral da competência de comunicação, por referência ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, às AE e ao PASEO; e f) Proporcionar a elaboração de um projeto didático com vista ao desenvolvimento integrado da vertente oral da competência de comunicação e da competência de aprendizagem.

Entendendo-se a oficina de formação como um contributo para o processo de (re)construção do conhecimento pedagógico e didático dos formandos, assumiu-se a sua própria experiência profissional como ponto de partida nesse processo. Procedeu-se, assim, à análise de exemplos da prática dos participantes, à luz de princípios teóricos aceites na comunidade científica, procurando sensibilizá-los para a importância da integração entre teoria e prática. Da reflexão conjunta, centrada nas conceções e práticas dos formandos, decorreu a apresentação do suporte teórico

necessário à fundamentação das práticas analisadas e à planificação de projetos de intervenção pedagógica, de acordo com os objetivos definidos.

Nas sessões presenciais, realizadas à distância (sessões síncronas), foram discutidas as implicações práticas dos objetivos constantes dos documentos oficiais, com particular enfoque em formas de operacionalização de uma pedagogia centrada na aprendizagem, com vista ao desenvolvimento da autonomia dos alunos e optou-se pela realização de atividades de tipologia facilmente transferível para a sala de aula. Os conteúdos abordados presencialmente foram articulados com trabalho autónomo (sessões assíncronas), o qual consistiu em leituras de textos, bem como análise e produção de materiais didáticos, tendo em vista a planificação e implementação de uma experiência pedagógica voltada para o desenvolvimento integrado de competências de comunicação (compreensão e produção orais) e de aprendizagem, tendo como referencial um instrumento regulador das práticas mobilizado em vários momentos da ação de formação, do qual constam alguns critérios de qualidade de atividades com Potencial de Desenvolvimento da Competência de Aprendizagem (Vieira et al., 2010)

A última sessão presencial foi dedicada à apresentação oral dos projetos desenvolvidos pelos formandos, os quais deram origem a relatos individuais redigidos de acordo com um guião fornecido pela formadora.

Motivações e expectativas iniciais dos formandos

No sentido de envolver os formandos na construção do percurso formativo, foi aplicado um questionário de reflexão sobre a primeira sessão, constituído por quatro questões de resposta aberta respeitantes a: a) motivações para a frequência da oficina de formação, b) reflexões suscitadas pelo trabalho realizado nessa sessão, c) sugestões de trabalho para próximas sessões, e d) formas de contribuir para o sucesso da oficina de formação.

Motivações iniciais.

Entre as principais motivações para a frequência da oficina de formação destacam-se o interesse pela temática, a necessidade de atualização profissional, dificuldades e falta de motivação dos alunos, carência de oferta de formação nesta área, como os seguintes exemplos ilustram:

- "A vontade de me manter atualizada. Inscrevi-me pensando que poderei aprender novas metodologias, conceitos e atividades para ajudar os meus alunos a falar mais e melhor."
- "Dificuldade que os alunos apresentam nesta área."

- "O que me motivou a frequentar a ação foi: a importância do tema, cujo tratamento tem sido descurado em termos de propostas de formação, a possibilidade de tomar conhecimento de outras estratégias, metodologias, instrumentos e ferramentas que possa utilizar em sala de aula para desbloquear ou minimizar a renitência que os alunos têm em comunicar na língua estrangeira (e mesmo em português) e a superar o "medo" que os alunos têm de errar e que os leva a recusar participar na aula e a desinvestir na LE."

Reflexões sobre a primeira sessão.

Nesta sessão, o trabalho realizado incidiu na reflexão sobre visões de educação, perfis do professor e finalidades educativas, por referência ao discurso oficial em vigor. Como parte do trabalho autónomo, foi pedido aos formandos que refletissem, por escrito, sobre os assuntos abordados na sessão, criando, assim, condições para a consciencialização da necessidade da integração de teoria e prática, por forma a permitir a fundamentação da ação docente, a qual requer um sólido "conhecimento pedagógico de conteúdo" (Shulman, 1986).

As reflexões dos formandos sobre a sessão realçam aspetos importantes no processo de construção do conhecimento profissional, entre as quais se destacam a partilha de experiências, o questionamento das práticas, a necessidade de repensar papéis pedagógicos, no sentido de dotar os alunos com as competências necessárias para fazerem face às exigências do mundo atual:

- "(…) Quanto ao trabalho realizado, o incentivo à reflexão foi a nota dominante, o que me pareceu bastante adequado para início das atividades desta oficina."
- "O trabalho realizado na primeira sessão permitiu-me refletir sobre o papel do professor atual e a sua necessidade de adaptação às necessidades dos alunos (…) Percebi também a importância da tomada de consciência das dificuldades sentidas, para podermos encontrar novas estratégias (práticas pedagógicas e didáticas) adequadas ao perfil de aluno."
- "(…) Na realidade, muitos dos assuntos abordados levaram-me, inquestionavelmente, a interrogar-me sobre as práticas que tenho adotado, (…) e a equacionar a necessidade de adotar outras, sobretudo mais orientadas para a valorização da oralidade. (…)"
- "(…), foram algumas das questões abordadas que me fizeram parar para pensar e questionar-me... as ideias lançadas tiveram um efeito de "provocação" e traduziram-

> se num debate muito interessante, fizeram-me refletir e pensar de forma mais intensa sobre as temáticas abordadas. A partilha feita pelo grupo foi extremamente enriquecedora e refrescante, um excelente contributo para mim e para quem como eu se interessa e sente curiosidade por estas temáticas."

Sugestões.

Apesar de a maioria das reflexões parecer validar a abordagem adotada pela formadora, as sugestões apresentadas centram-se, maioritariamente, em aspetos ligados à didática específica da oralidade, não sendo feita referência à necessidade de introduzir estratégias pedagógicas facilitadoras das mudanças das práticas preconizadas nos documentos oficiais, em particular o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Apresentam-se algumas respostas exemplificativas:

- "A minha sugestão é que as próximas sessões se centrem fundamentalmente em recursos, atividades e estratégias para a compreensão e produção orais em línguas."
- "Desenvolver estratégias/atividades para o treino da oralidade na aula de língua materna."
- "Gostaria que nas próximas sessões o trabalho fosse de carácter prático."

Da compreensão à transformação das práticas

Neste ponto, coloca-se o enfoque nos relatos das experiências pedagógicas desenhadas e desenvolvidas pelos formandos, refletindo acerca do impacto da ação de formação. No sentido de preparar essas experiências, procedeu-se à análise e discussão de exemplos das suas práticas, bem como de materiais partilhados pela formadora. O trabalho de planificação foi feito individualmente, em pares, ou pequenos grupos, e cada formando redigiu um relato individual da experiência, estruturado de acordo com um guião fornecido pela formadora, de forma a incluir os seguintes elementos: contexto pessoal e profissional, descrição da experiência pedagógica e uma reflexão sobre o impacto formativo da mesma, à luz dos conhecimentos adquiridos na oficina de formação.

Apreciação global dos relatos individuais

Foram produzidos 21 relatos de experiências. De um modo geral, o principal objetivo da oficina de formação foi satisfatoriamente atingido, visto que as experiências dos formandos revelam a introdução de estratégias de ensino facilitadoras do desenvolvimento integrado das competências de comunicação e de aprendizagem dos alunos. Embora nem todos tenham

mobilizado, de forma explícita, os conhecimentos adquiridos, não se pronunciando sobre as implicações desta ação de formação para a mudança das suas práticas, ficou patente na maioria dos trabalhos um processo de reconstrução de teorias (e) práticas, apesar das dificuldades encontradas pelo caminho, como os seguintes exemplos de reflexões testemunham:

- "Esta Oficina de Formação, apesar de ter sido algo diferente daquilo que eram as minhas expectativas iniciais, acaba por ter um impacto considerável na minha postura enquanto docente. (…) Integrar todas estas aprendizagens numa única sequência didática centrada no aluno e nas suas potencialidades com o objetivo de promover o desenvolvimento da sua autonomia foi um desafio, mas (…) considero que foi um desafio ganho – por mim e por eles, que se sentiram motivados e inspirados a pôr de lado as suas resistências e a trabalhar para ultrapassar dificuldades."
- "De referir ainda que o desenvolvimento do projeto didático descrito no presente trabalho permitiu-me uma reflexão pedagógica que, muitas vezes, a correria do dia a dia não possibilita. O cumprimento dos programas e todas as burocracias que, infelizmente, envolvem a Escola consomem não só tempo, mas muita da nossa energia, que devia ser gasta (…) na reflexão e reformulação das práticas pedagógicas."

Um caso em particular

Nesta secção dá-se destaque ao trabalho realizado pela segunda autora desta comunicação, no qual revela não só recetividade à mudança, mas também capacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos na oficina de formação no desenho da experiência que levou a cabo com os seus alunos. O texto é essencialmente constituído por excertos do seu relato, os quais ilustram a relevância que atribuiu à formação frequentada como fator de mudança a nível individual, mas também a consciência do seu papel como agente de mudança na comunidade educativa em que se insere.

O seu relato da experiência é iniciado com uma citação de Vieira (2014) sobre a importância de problematizar a pedagogia, e escreve: "É com esta afirmação que iniciarei a minha narrativa, por representar a necessidade de mudança que senti ao frequentar esta oficina de formação. A esse propósito, proponho-me desenvolver um projeto didático junto de uma das minhas turmas do oitavo ano (nível A2.1), na Escola E.B. 2,3 de Souselo, Cinfães, pondo em prática uma metodologia mais centrada nos alunos, nas suas caraterísticas, interesses e necessidades, implementando estratégias que promovam a sua criatividade e autonomia na realização das tarefas

(…). Procurarei igualmente (…) dar-lhes voz e orientá-los para a reflexão, autodireção, experimentação, negociação e regulação, com o intuito de desenvolverem as competências comunicativa, intercultural e estratégica, criando condições para o sucesso das suas aprendizagens."

Depois de um breve enquadramento ético-concetual, procede à descrição do projeto didático, explicitando os seus objetivos: "conhecer as perceções, atitudes e expectativas dos alunos face à aprendizagem da língua francesa, com enfoque na comunicação oral; desenvolver a comunicação oral – da compreensão à produção; e avaliar o impacto desta metodologia na aprendizagem e no desempenho dos alunos." Para atingir estes objetivos, desenhou uma sequência didática "profundamente inspirada nos pressupostos da abordagem comunicativa e no método de ensino por tarefas (Nunan, 2004)" destacando ainda a sua aposta na promoção de "uma relação equilibrada e dialógica entre a dimensão linguística e a dimensão processual da aprendizagem da língua, assumindo um papel de agente facilitador no desenvolvimento das competências comunicativa e de aprendizagem dos alunos e conferindo-lhes mais controlo e autonomia na gestão da aula e no processo de aprender".

Esboçado o plano geral da experiência, descreve, pormenorizadamente, o processo de criação dos materiais didáticos a utilizar, bem como o processo de tomada de decisões quanto às estratégias a adotar, tendo como ponto de partida as respostas a um questionário anónimo "sobre a importância e interesse da disciplina para os alunos, sobre os seus gostos e interesses, sobre os fatores que condicionam a sua produção oral na aula, auscultando, em simultâneo, a sua opinião sobre as formas de desenvolver essa competência."

A valorização do papel dos alunos no processo de ensino e aprendizagem manifestou-se em todos os passos da experiência, apoiando o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, em função das "necessidades e especificidades de cada aluno", mostrando-se "disponível ora como consultora do processo de aprendizagem ora como guia, orientando, dando feedback e motivando os alunos com mais dificuldades, respeitando o seu ritmo e estilos de aprendizagem, sempre com o intuito de os tornar progressivamente mais autónomos e motivados para a descoberta."

Reconhecendo o potencial formador da avaliação processual, no final de cada tarefa levou "os alunos a refletirem sobre o seu desempenho e a tomarem consciência das suas capacidades (pontos fortes e aspetos a melhorar), por forma a desenvolver a sua capacidade de autorregulação no processo de aprendizagem e trilhar novos caminhos para a superação das suas dificuldades,

tendo em vista uma maior consciencialização do saber e do processo do saber, em prol da democratização do ensino (Vieira, 2014).”

Na sua avaliação da experiência, assente nos dados resultantes da aplicação de questionários de autoavaliação das atividades de compreensão e expressão oral, inspirados em Vieira e Moreira (1993), afirma: “tendo por referência os objetivos visados inicialmente, e apesar das falhas e constrangimentos detetados, estima-se que a intervenção pedagógica empreendida nesta turma teve um impacto positivo na medida em que foi promovido o autoconhecimento dos discentes e a regulação das suas aprendizagens, fatores tão importantes para a sua autonomia e desenvolvimento. Verifica-se igualmente uma atitude mais proativa dos alunos nas sugestões e comentários feitos.”

Quanto ao impacto formativo da experiência, tece as seguintes considerações: “Por um lado, esta oficina permitiu atualizar os conhecimentos científico-pedagógicos na área da didática das línguas estrangeiras, preenchendo uma lacuna na minha formação de base. Os conteúdos, recursos e materiais disponibilizados pela formadora foram (…) determinantes para o levantamento de dúvidas acerca do trabalho desenvolvido até ao momento e impulsionadores de uma vontade de mudança. (…). E, apesar do esforço hercúleo para conseguir corresponder minimamente ao trabalho final solicitado, considero que esta formação excedeu as minhas expectativas. Estou certa de que (…) trouxe mudanças na minha prática letiva e espero conseguir transmitir esta necessidade aos colegas do meu grupo disciplinar e até mesmo de outros grupos, com vista à uniformização de procedimentos, em clima de mudanças para a autonomia e flexibilidade.”

Considerações finais

Do relato analisado, bem como das reflexões de outros formandos, depreende-se o reconhecimento da relevância da oficina de formação no processo de mudança das práticas, mas também o esforço necessário para fazer face aos desafios colocados por constrangimentos de vária ordem, entre os quais são destacados a sobrecarga de trabalho dos professores, a pouca motivação dos alunos, as rotinas escolares instituídas e as exigências curriculares. Estas perceções confirmam que a mudança educativa não é fácil, pois “faz-se no sentido contrário às forças históricas e estruturais que condicionam a ação profissional.” (Vieira e Barbosa, 2020: 156), mas é possível!

Referências

Araújo, C. (2018). A importância da oralidade no ensino do Português. In Simón et al. (Eds.). *INNODOCT/18. International Conference on Innovation, Documentation and Education.* Valência: Editorial Universitat Politècnica de València.

Barbosa. I. (2004). Pedagogia para a autonomia — a quem diz respeito? In Vieira et al. (Org.). *Resistir e Agir Estrategicamente, Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 2, Braga, Portugal, 2003*. Braga: CIEd, 2004. ISBN 972-8746-13-X. pp. 207-212.

Barbosa, I., Pereira, C. & Branco, C. (2015). "Espelho meu, espelho meu…" – imagens das práticas nos ensinos básico e secundário. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación, Vol. Extr. nº 10.*

Benson, P. (2000). Autonomy as a learner's and teacher's right. In Sinclair, B., McGrath, I. & Lamb, T. (Eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (pp. 111-117). London: Longman/ British Council.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Harmer, J. (1982). What is communicative? *ELT Journal, Vol 36/3*, 164-168. (http://www.tesol.brawnblog.com/HUFS-TESOL/MatDev/Ts/Archive/36-3-4.pdf)

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

Marques, I. (2000). From teacher autonomy to learner autonomy: an action research project. In Ribé, R. (Ed.). *Developing learner autonomy in foreign language learning* (pp. 169-183). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Marques, I. (2001). O discurso da supervisão na formação reflexiva de professores estagiários. In Duarte da Silva, B. & Almeida, L. (Org.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, II Volume* (pp.547-554). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Autor.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Autor.

Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In Phil Benson & Peter Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192-204). London: Longman.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Perrenoud, P. (1988). A propos de l'oral. Fonte original: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html

Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York. CUP. https://www.professorjackrichards.com/communicative-language-teaching-today/

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *Vol 15/2*, 4-14. (https://doi.org/10.3102/0013189X015002004)

Silva, J. L., Barbosa, I. & Melo, M. C. (2006). Pedagogia para autonomia – um desafio curricular? Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro): *Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares* (pp. 1362-1371). Braga: CIEd.

Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: the next phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (4-14). Harlow: Longman (in association with The British Council).

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity.* New York: Longman.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Vieira, F. (2014). Prólogo. In Vieira, F. (Org.). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de supervisão* (pp. 7-11). Santo Tirso: De Facto Editores.

Vieira, F. & Barbosa, I. (2020). Trajetos de mudança na educação: uma história de várias histórias. In Vieira, F., Cunha, C. & Flores, M.A. (Org.). *Cenários de Mudança na Educação* (pp. 133-167). Curitiba: Appris.

Vieira, F. & Moreira, M.A. (1993). *Para além dos testes – A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F., Moreira, M. A., Fernandes I. S., Paiva M. & Barbosa I. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia.* Edições Pedago.

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy.* New York: Prentice Hall International.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Aprender geologia no ensino secundário de Timor-Leste: do manual do aluno do 10.º ano

Learning geology in high school in East-Timor: school manual for 10th grade

Jorge Bonito (0000-0002-5600-0363)*, Dorinda Rebelo (0000-0001-7719-6134)**, António Soares de Andrade (0000-0002-9173-3343)***, Luis Marques (0000-0002-7581-1882)****
* CIEP da Universidade de Évora, Portugal, ** Agrupamento de Escolas de Estarreja, Portugal, *** GeoBioTec da Universidade de Aveiro, Portugal, ****CIDTFF da Universidade de Aveiro, Portugal

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020.
Autor de contacto: Jorge Bonito. Email: jbonito@uevora.pt

Resumo

O projeto Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste (2010-2013), previu os termos orientadores dos serviços científicos, técnicos e pedagógicos a prestar pela Universidade de Aveiro no desenvolvimento do referido projeto. Este projeto objetivava a conceção de um plano curricular para o ensino secundário geral em Timor-Leste (10.º, 11.º e 12.º anos) e de programas, manuais do aluno e guias do professor para cada um dos três anos, em cada disciplina. Nesse sentido, foram constituídas 14 equipas disciplinares. A disciplina de Geologia é colocada, pela primeira vez, no plano curricular do ensino secundário geral em Timor-Leste: a equipa autoral é constituída por três docentes do ensino superior (um geólogo e dois educadores em ciência) e uma docente do ensino básico e secundário. O desenvolvimento do projeto é realizado em articulação com equipas timorenses, incluindo contactos regulares e missões de membros da equipa portuguesa a Timor-Leste, face ao singular contexto educativo e cultural, distinto do português. A equipa autoral de Geologia propôs o programa desta disciplina e elaborou manuais do aluno e guias de apoio ao professor para cada um dos três anos escolares. Este trabalho tem como objetivo analisar a estrutura, organização e opções didáticas dos autores na elaboração do manual do aluno de Geologia do 10.º ano. Com base na análise documental, percorrem-se as principais linhas de força do manual, analisando a sua estrutura, tendo por base critérios para a conceção deste tipo de recursos. Conclui-se que o manual escolar acompanha as mais recentes tendências para a elaboração destes materiais curriculares, com opções didáticas assumidas e bem explícitas.

Palavras-chave: Geologia, Timor-Leste, Ensino secundário, Manual escolar.

Abstract

This paper deals with the project for a redefinition of the secondary general education curriculum - 10th - 11th- 12th grades - in East Timor (2010-2013). A field development of this project was carried out by a multidisciplinary scientific, technical and pedagogical Portuguese team of the University of Aveiro, under the scope of a development cooperation programme. The project intended to design both the curricular plan of the syllabus and all its 14 school subjects; textbooks and teachers guides for the set of school subjects were also accomplished. The Geology subject was included in the East Timor general secondary education curriculum for the first time. The senior team comprises a geologist, two earth science educators - higher education researchers - and a secondary school teacher. The development of the project was carried out in articulation with Timorese teams by regular discussions and visits of Portuguese researchers to East Timor, seeking the local socio-cultural context understanding. This paper is intended to search the structure and organization of the documents, as well as the authors' educational options related to the curriculum materials design. Following what was previously mentioned, the structure of the textbooks was under scrutiny, taking into account the criteria which have been used for their design. The conclusions show that the conception for the textbook according to the international benchmarks for this level of study and the conceptual framework consist of a science-technology-society perspective, led by the education for sustainable development guidelines.

Keywords: Geology, East Timor, High school, textbook.

Do manual escolar

Que papel para o manual escolar

As várias tentativas que têm sido desenvolvidas, a partir da reforma do currículo da escola secundária iniciada nos Estados Unidos da América, após a II Guerra Mundial, para destronar o domínio do manual escolar, entendido como livro do aluno para uma dada disciplina, como fonte principal do processo de ensino e aprendizagem, parecem não ter sido conseguido fazê-lo (Elliot, 1990). O manual escolar continua a existir, de um modo geral, como elemento estrutural da aprendizagem de uma disciplina escolar (Clement, 2008; Khine, 2013; Koppal & Caldwell, 2004;). Talvez a maior mudança tenha ocorrido na sua natureza. De um modelo assente num compêndio poderoso e incontestado, passou-se à criação de manuais modernos, na década de 1980, aprofundando-se a abordagem de rubricas atuais e pertinentes à sociedade hodierna, enriquecidos com ilustrações coloridas e com a sugestão da realização de atividades práticas de diversa tipologia.

A partir do momento em que o manual escolar é de utilização obrigatória, compete aos professores e aos alunos usarem-no, tal qual como é apresentado. Elliot e Woodward (1990) já assinalavam que o manual escolar estava generalizado, servindo-se dele os professores para definir o âmbito e a sequência de ensino, subscrevendo com poucas alterações as estratégias que são apresentadas. O estudo de Eisner (1987) revela que todos os recursos produzidos (manuais escolares, guias dos professores) assumem uma missão central no currículo, porque fornecem o assunto especializado "pronto a usar", permitem ganhar tempo no horário escolar e dão segurança aos alunos, professores e encarregados de educação na descrição dos conteúdos a aprender e da sua respetiva sequência. Se o professor subscreve o alinhamento dos conteúdos e as atividades apresentadas no manual, sem qualquer tipo de ajustamento ao grupo-turma, o processo de ensino e de aprendizagem está, por assim dizer, dependente e determinado pelo próprio manual.

O que se espera dos alunos, para este tipo de utilização, é a reprodução do conteúdo e da linguagem que o manual contém, enquanto consumidores passivos, sem se considerar a possibilidade de produção de conceitos, generalizações alternativas e necessárias ao processo de construção do próprio conhecimento (Mathai, 2014). Apercebendo-se de casos de dependência, vários estudos, na década de 1980, procuraram perceber os tipos de uso do manual (Mittman et al., 1987; Tanner & Tanner, 1980). Paradigmático é o trabalho de Herrick (1950), que já apresenta três níveis de dependência do manual escolar.

Na maioria dos países, existem vários manuais escolares, permitindo que os professores se envolvam num processo de revisão e de seleção do que se considera mais adequado para a escola. Em alguns países, antes deste procedimento, os manuais passam por uma certificação independente, sob supervisão de órgãos do ministério da educação. Como ensina Gama (1991), um processo de atenuar a autoridade que o manual apresenta é o professor usar vários manuais em simultâneo. Mas também existem países, como é o caso de Timor-Leste, em que existe somente um manual, editado pelo próprio Governo, colocando-se o caso em outra dimensão.

O caso de Timor-Leste

O reconhecimento das profundas e múltiplas discrepâncias socioeconómicas e políticas existentes hoje num Mundo, tendencialmente global, tem provocado diversas e sucessivas tomadas de posição de prestigiadas organizações internacionais – OCDE, ONU, UNESCO – relacionadas com orientações e recomendações desejáveis para a área da educação. É nesta conformidade que documentos como, por exemplo, as *Millennium Development Goals*, das Nações Unidas, a *Agenda for Change*, da União Europeia, a *Global Partnership for Effective Development Co-operation*, da OCDE, ou o *New Deal for Engagement in Fragile*, da *International Dialogue*, não foram despiciendos neste projeto (Martins & Ferreira, 2015).

A República Democrática de Timor-Leste é um país independente desde 2002. Atualmente conta com uma população estimada em cerca de 1.349.000 pessoas (51% masculinos) e uma elevada taxa de natalidade, com crescimento positivo (Countrymeters, 2021). Estas são condições que justificam que a educação seja reivindicada para a área da competência do Estado. Assim, a Constituição do país (Timor-Leste, 2002) inscreve a obrigatoriedade de criação dum sistema público de ensino básico universal, obrigatório e gratuito (art. 59.º/1).

Em anos subsequentes, documentação oficial diversificada vem contribuindo para analisar, regular e planificar o sistema educativo timorense (Ramos & Teles, 2012). Uma nota, a sublinhar que esta documentação é compaginável com sugestões emergentes de várias orientações internacionais como, por exemplo, as referidas anteriormente. Importante, também, é sublinhar a perceção da fragilidade do sistema educativo, particularmente quanto a recursos humanos e a sua qualificação para a docência.

Este é o quadro em que Timor Leste entendeu, em 2009, dever solicitar apoio a Portugal, a fim de proceder à reorganização do *curriculum* do ensino secundário geral, a seguir objeto de algum desenvolvimento. Várias entidades timorenses e portuguesas definiram os contornos do projeto.

Dentre as primeiras, regista-se o Ministério da Educação e o Instituto de Apoio ao Desenvolvimento; já a Fundação Calouste Gulbenkian e o Instituto Camões fazem parte das segundas. A Universidade de Aveiro foi a instituição que assumiu a responsabilidade de condução científica, técnica e pedagógica do trabalho, que passava pelo desenho do plano curricular para o respetivo ciclo de estudos (10.º, 11.º e 12º anos), bem como a elaboração dos recursos didáticos para a totalidade das disciplinas de cada um dos anos.

O considerável esforço, tanto da equipa de coordenação, como dos investigadores participantes, teve em consideração um conjunto de pressupostos aos quais foram fiéis. Assim, orientações e prioridades dos responsáveis timorenses, bem como as referências concetuais sobre o ensino, internacionalmente dominantes (Vesterinen et al., 2014), integrando o contexto social, cultural e, até, geopolítico, foram matriciais.

Em Timor-Leste, a educação básica tem a duração de 9 anos. O ensino secundário geral, com a duração de 3 anos, poderia ter sido pensado numa lógica de pré-especialização, considerando a progressão do aluno no sistema educativo ou o seu ingresso no espaço profissional; ou então, numa perspetiva eminentemente generalista. A opção tomada foi claramente a primeira.

Em conformidade com tal decisão, consideraram-se 14 disciplinas distribuídas por dois percursos os quais apresentam uma componente geral em comum: *a)* ciências e tecnologias, e *b)* ciências sociais e humanidades (Martins, 2013). O percurso de ciências e tecnologias, em cujo âmbito se insere o objeto deste trabalho, é constituído pelas disciplinas de Biologia, Física, Geologia, Química e Matemática. No que à disciplina de Geologia respeita, a proposta programática concebeu-se de raiz, procurando-se adequada à realidade natural e sociocultural timorense, aliás na senda das orientações curriculares que apontam para a mobilização de competências em ciências a fim de resolver problemas, a tomada de consciência de problemáticas atuais com dimensões científica e tecnológica, e outras de matriz social ou, ainda, o papel do pensamento crítico numa cidadania interveniente (Ministério da Educação, 2011).

Em Timor-Leste não existem estudos sobre a utilização do manual escolar em sala de aula. Sendo o manual considerado um elemento crucial na reforma do sistema educativo de Timor-Leste, parece-nos absolutamente necessário que a formação de professores, inicial e continuada, contemple informação e capacitação para a perceção do papel do manual escolar no processo de ensino e aprendizagem e para a sua revisão e seleção. A seleção de manuais escolares não deve ser

encarada como um mero ato de votação colegial. Como assinala Gama (1991), é uma ação profissional que requer competência.

Critérios para elaborar manuais escolares

No início da década de 1990, Good (1993) já se lamentava pela investigação educacional dedicada à análise de materiais curriculares ser relativamente escassa. Ainda assim, acerca dos manuais escolares, muitos são os critérios para a sua conceção e avaliação (Leonard & Penick, 1993). A Direção-Geral da Educação de Portugal (DGE, 2015), por exemplo, para além das caraterísticas materiais, apresenta um conjunto de critérios de apreciação, seleção e adoção para manuais certificados: *a)* Organização e método (organização coerente, funcional e adequada aos alunos, explicitação das etapas essenciais para a aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de capacidades, motivação para o conhecimento, sugestões de atividades de caráter prático / experimental, estímulo da autonomia e do sentido crítico); *b)* informação e comunicação (respeito das orientação curriculares, veiculando conhecimento correto e relevante; promoção da educação para a cidadania; organização gráfica que facilite o seu uso; ilustrações corretas, necessárias e adequadas aos conteúdos e às atividades propostas).

Na elaboração do manual do 10.º ano da disciplina de Geologia, para o ensino secundário de Timor-Leste [1], os autores procuraram que cada unidade tivesse uma apresentação, um desenvolvimento, uma aplicação e a integração, seguindo as recomendações de Gérard e Roegiers (1998). Este trabalho objetiva relatar um olhar analítico dos autores do manual passados nove anos da sua primeira edição.

Método

A natureza deste estudo é documental, fazendo-se uma análise exploratória do manual do aluno da disciplina de Geologia do 10.º ano, do ensino secundário em Timor-Leste. Mas, desde logo, este trabalho apresenta duas limitações. A primeira, já identificada, relaciona-se com o facto de no sistema educativo de Timor-Leste atual não existir a possibilidade e, portanto, necessidade, de selecionar manuais escolares: existe, unicamente, *o* manual, editado pelo Ministério da

[1] Cf. Rebelo, D., Andrade, A., Bonito, J., & Marques, L. (2012). *Manual do aluno. Geologia. 10.º ano de escolaridade.* Ministério da Educação de Timor-Leste. ISBN: 978-989-8547-15-6.

Educação. A segunda, é um conflito de interesses: os autores deste trabalho coincidem com os do manual de Geologia.

Existem diversas ferramentas disponíveis na literatura científica, de natureza quantitativa e qualitativa, para análise de manuais escolares, como sejam o *score-card* e o *close-test* (cfr., p. ex., Gama, 1991). Perante a impossibilidade de se aplicar o *close-test*, opou-se por uma análise quantitativa, descritiva dos elementos estruturais do manual. Face à segunda limitação apontada, não é elaborada uma análise crítica do manual, como propõem Gérard e Roegiers (1998), constituindo este trabalho um desafio para terceiros prosseguirem o estudo da qualidade deste recurso para a aprendizagem da geologia em Timor-Leste.

Resultados

O manual de Geologia está dividido em quatro unidades temáticas – *a)* Timor-Leste: viver e conviver; *b)* A Terra: o ovo e a casca; *c)* Rochas e minerais: os tijolos da Terra; *d)* Deformação das rochas: a força da Terra – correspondendo às estabelecidas no programa da disciplina de Geologia do 10.º ano. Vejamos, de seguida, a sua estrutura geral, que se reproduz ao longo de toda a sua extensão.

Cada unidade temática abre com página dupla. Na página par, introduz-se o tema com um pequeno texto que o contextualiza, dá pistas sobre o seu alinhamento no livro e projeta a importância destas aprendizagens e da sua articulação com outras matérias. Uma pequena imagem decorativa acompanha este texto. Na página ímpar, surgem as divisões em que se estrutura o tema.

O tema principia com um curto texto introdutório. Seguem-se as "perguntas de partida", em número variável por cada tema. Pretende-se com este tipo de formulação apresentar um motivo para o estudo dos assuntos subsequentes ao texto introdutório, de outro modo, o estudo do tema deve permitir responder às perguntas de partida (ex.: *"Que tipo de relação a Terra estabelece com o Sol? E com a Lua?"* – UT2; *"O que distingue uma rocha de um mineral?"* – UT3; *"Quais as forças envolvidas na formação de dobras e de falhas?"* – UT4). De seguida, são apresentados os conceitos-chave da unidade e reproduzidas as metas de aprendizagem. A enumeração dos principais elementos de aprendizagem do manual do aluno apresentam-se na Tabela 1.

Tabela 1

Elementos de aprendizagem do manual do 10.º ano de Geologia

Manual	Págs.	Perguntas de partida	Conceitos-chave	Metas de aprendizagem	Perguntas de avanço	Figuras	Atividades práticas	Conceitos / glossário
10.º ano								
UT 1	10	2	8	2				
UT 1.1	3				2	3	1	2
UT 1.2	3				2	2	1	6
UT 2	50							
UT 2.1	12	6	15	4	6	15	6	26
UT 2.2	15	5	23	6	5	17	3	31
UT 2.3	12	5	16	5	3	13	7	18
UT 3	64							
UT 3.1	7	5	10	3	1	8	2	6
UT 3.2	54	2	5	2		1		5
UT 3.2.1	13	3	13	11	6	16	4	20
UT 3.2.2	15	4	16	7	6	15	5	16
UT 3.2.3	13	3	12	8	6	13	4	12
UT4	20	3	22	9	5	17	5	21
TOTAIS	*156*	*38*	*140*	*57*	*42*	*120*	*38*	*163*

Nota: Págs. – páginas; UT – Unidade temática. O somatório das páginas de cada subunidade é inferior ao número de páginas da respetiva UT, resultado desta ter, para além das distribuídas em cada subunidade, outras páginas adicionais (*e.g.*, abertura, avaliação).

Foram definidas "perguntas de avanço", colocadas em caixas autónomas e que procuram dar sentido e motivo ao assunto que se segue, surgindo na continuidade e de modo lógico das ideias expostas precedentemente (ex.: *"Por que se deformam as rochas?"* – UT4; *"Porque existem diferentes rochas magmáticas"* – UT3; *"Quais são, afinal, as consequências da expansão dos fundos oceânicos"* – UT2).

Outro elemento do manual são as atividades práticas, individualizadas em caixa autónoma. A tipologia das atividades práticas definidas para o manual apresenta-se na Tabela 2. Com a designação "problematizar", a atividade prática inicia com a formulação de uma pergunta (ex.: *"Como simular, em laboratório, a formação de cristais?"* – UT3; *"Como podemos caraterizar e classificar as dobras simuladas em laboratório?"* – UT4).

Tabela 2

Tipologia das atividades práticas definidas para o manual

Sala de aula				Ambientes exteriores à sala de aula			
Compreensão	Análise	Síntese	Partilha	Laboratório		Campo	
				Ilustrativa	Investigativa cooperativa	Dirigidas.	Semi-dirigidas
2	17	4	17	7	9	1	1

Nota: N = 38 atividades práticas. Cada atividade pode contemplar mais que um objetivo.

A valorização do trabalho prático assumida pelos autores revela-se no facto de todas as unidades temáticas estarem guarnecidas de atividades práticas, em número de 38, num rácio de 1:9,5. Foram elaboradas atividades práticas para serem realizadas em sala de aula, com vários objetivos, predominando as do nível de análise. Em cerca de metade, propõe-se a partilha dos resultados da atividade com o grupo-turma, de modo a desenvolver a comunicação interpares. Estão previstas atividades em laboratório (ilustrativas e investigativas cooperativas) (Bonito, 2001) e em ambientes exteriores à sala de aula (Marques, 2019), como sejam as de campo (dirigidas e semi-dirigidas) (Bonito, 2001). Todas as atividades requerem a resposta a perguntas subsidiárias da questão problemática.

A introdução de novos vocábulos do léxico é feita de dois modos. Sempre que surge o novo conceito (ex.: *"rocha sedimentar"* – UT3), grafa-se a negrito na narrativa. Em coluna lateral, é apresentado a definição desse conceito (ex: *"Rocha sedimentar – Rocha que resulta da deposição, e posterior soterramento, de materiais provenientes da erosão de rochas mais antigas expostas à superfície da Terra"* – UT3) e reproduzido para o Glossário, no final da obra. O rácio entre o número de conceitos definidos em glossário e o número de conceitos-chave é de ≈1,2:1.

Todas as figuras são coloridas e invocadas na narrativa do texto. Coexistem fotografias, desenhos, gravuras, mapas, gráficos e representações esquemáticas, num rácio de figura / página de 1:0,88. O número de tabelas é residual (N = 6).

As unidades concluem com uma síntese dos conceitos e dos esquemas concetuais apresentados. Segue-se uma secção apelidada de "questões em aberto". Trata-se da formulação de problemas, no âmbito do tema em estudo, para os quais a ciência contemporânea ainda não encontrou soluções razoavelmente aceites pela comunidade de cientistas (ex: *"A Tectónica de Placas é uma teoria, mas contém enigmas. Na placa pacífica, por exemplo, surgem acidentes, ainda incompreensíveis, que requerem explicação. Um deles é uma curiosa curvatura abrupta na orientação das bandas magnéticas no Golfo do Alasca, descoberto em 1966 e 1967, designado de*

Grande Cotovelo Magnético. Outro enigma, são anomalias magnéticas mesozoicas, porquanto três grupos de bandas se apresentam em direção de conflito. Um outro aspeto, diz respeito à espessura dos sedimentos no fundo dos oceanos, que aumenta à medida que nos afastamos da dorsal meso-oceânica, mas não de forma constante como seria de supor. Por que razão isto sucederá? E o que acontecerá aos sedimentos oceânicos transportados sobre o fundo oceânico quando este mergulha no manto, nas fossas oceânicas?" – UT3).

Para encerrar, cada unidade temática tem uma secção dedicada à avaliação, com exercícios de diversa natureza, seguida de uma designada de "aprofundamento". Esta última é representada com propostas de atividades de complemento às abordagens apresentadas em secções anteriores, constituindo uma oportunidade para o aluno aprofundar o tema (ex.: *"O* Deep Sea Drilling Project (DSDP) *é um projeto iniciado nos Estados Unidos da América em 1966. O seu objetivo é obter informação direta sobre a estrutura e a história do fundo oceânico através da perfuração até ao soco rochoso e da recolha de amostras de todos os sedimentos que cobrem o fundo oceânico. Para tal empreendimento, foi construído um navio especial: o* Glomar Challener. *Para aprofundares mais este tema, visita o sítio* Web*…"* – UT2).

Conclusões

O manual escolar é um recurso que continua a ser importante em alguns sistemas educativos, usado de modo generalizado na sala de aula. O Ministério da Educação de Timor-Leste, no âmbito da reforma curricular do ensino secundário, publicou os manuais oficiais destinados a cada uma das 14 disciplinas. A disciplina de Geologia integra, pela primeira vez na história do país, o *curriculum* do ensino secundário.

Investigadores da Universidade de Aveiro na área da didática das ciências, da educação secundária e da geologia elaboraram o programa da disciplina, atendendo à realidade natural e sociocultural de Timor-Leste, tendo por base os principais documentos internacionais estruturantes para a aprendizagem das ciências, e a necessárias conscientização de problemáticas atuais com dimensões científica e tecnológica, e outras de matriz social, perscrutando-se o desenvolvimento de pensamento crítico numa cidadania proativa.

O manual do aluno de Geologia foi elaborado pelos autores do programa, assente nas principais linhas de força atuais para a construção de um recurso curricular e tendo como ideia o facto da sua existência se estimar prolongada no tempo, aguardando o amadurecimento do sistema educativo timorense. A análise realizada, ainda que contaminada por conflito de interesses, revela

que o manual do aluno de Geologia acompanha as mais recentes tendências para a elaboração destes materiais curriculares, com opções didáticas assumidas e bem explícitas.

Referências

Bonito, J. (2001). *As atividades práticas no ensino das Geociências. Um estudo que procura a concetualização.* Instituto de Inovação Educacional.

Clement, P. (2008). Critical analysis of school science textbooks. *Science Education International, 19*(2), 93–96.

Countrymeters (2021). *População de Timor-Leste.* https://countrymeters.info/pt/Timor-Leste

DGE – Direção-Geral da Educação (2015). *Critérios de apreciação, seleção e adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2015/2016.* https://www.dge.mec.pt/criterios-de-apreciacao-selecao-e-adocao-dos-manuais-escolares-para-o-ano-letivo-de-20152016.

Eisner, E. W. (1987). Why textbooks influence curriculum. *Curriculum Review, 26*(3), 11-13.

Elliot, D. L. (1990). Textbook and the curriculum in the post-war era. In D. L. Elliot, & A. Woodward (Ed.), *Textbook and the schooling in the United States. 89th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part 1). University of Chicago.

Gama, J. M. P. (1991). O manual escolar. In M. T. M. Oliveira (Coord.), *Didática da Biologia.* Universidade Aberta.

Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares.* Porto Editora.

Good, R. (1993). Editorial. Science textbook analysis. *Journal of Research in Science Teaching, 30*(7), 619. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/tea.3660300702.

Herrick, V. (1950). The concept of curriculum design. In V. Herrick, & R. Tyler (Eds.), *Towards improved curriculum theory.* Supplementary Educational Monographs, 71. University of Chicago.

Khine, M. S. (Ed.) (2013). *Critical analysis of science textbooks: evaluating instructional effectiveness.* Springer.

Koppal, M., & Caldwell, A. (2004). Meeting the challenge of science literacy: Project 2061 efforts to improve science education. *Cell Biology Education, 3*(1), 28–30. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3203679/.

Leonard, W. H., & Penick, J. E. (1993). What's important in selecting a biology textbook? *The American Biology Teacher, 55*(1), 14-19. https://www.jstor.org/stable/4449572?seq=1.

Marques, L. (2019). A educação em ciências: potencialidades dos ambientes exteriores à sala de aula. In I. Martins (Org.), *Percursos de investigação em educação no CIDTFF. Um itinerário pelas lições de agregação* (pp. 295-350). Universidade de Aveiro.

Martins, I. P. (2013). Science education in general secondary school in East-Timor: from research to cooperation. *Journal of Science Education*, *14*(Special issue), 20-23. https://chinakxjy.com/downloads/2011-2015.html

Martins, I. P., & Ferreira, A. (2015). Ensinar e aprender em português em Timor-Leste: O caso do ensino secundário geral. In A. M. Ferreira, & M. F. Brasete (Eds.), *Pelos mares da língua portuguesa 2* (pp. 395-408). Universidade de Aveiro. https://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/Cap_18_Pelos_mares_da_lingua_portuguesa_II_2015_p395-408.pdf

Ministério da Educação (2011). *Plano curricular do Ensino Secundário Geral* (2011). Ministério da Educação. https://www.ua.pt/ReadObject.aspx?obj=27838

Mittmann, A. L. et al. (1987). *The role of textbook in middle grade science teaching.* A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association - Educational Research and the Disciplines, Washington, DC, April 20-24.

Ramos, A. M., & Teles, F. (2012). *Memórias das políticas educativas em Timor-Leste: A consolidação de um sistema (2007-2012).* Universidade de Aveiro. https://www.researchgate.net/publication/233734537_Memoria_das_Politicas_Educativas_em_Timor-Leste_a_Consolidacao_de_um_Sistema

Tanner, D., & Tanner, L. (1980). *Curriculum development: theory and practice.* MacMillan Publishing.

Timor-Leste (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste.* https://www.stj.pt/wp-content/uploads/2018/01/timor_constituicao.pdf

Vesterinen, V. M., Manassero-Mas, M. A., & Vázquez-Alonso, A. (2014). History, Philosophy, and Sociology of Science and Science-Technology-Society Traditions in Science Education: Continuities and Discontinuities. In M. Matthews M. (Eds.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (pp. 1895-1925). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-7654-8_58

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Percepções dos professores e alunos sobre ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental

Teachers' and students' perceptions about Science teaching in the final years of Elementary School

Maria das Dores de Matos Alves (https://orcid.org/0000-0001-5035-7436)*, Joelma de Fátima Mendes (ORCID:https://orcid.org/0000-0002-1638-3072)*, Ivy Daniela Monteiro Matos (https://orcid.org/0000-0001-5402-6108)*, Izabel Alves Macedo Mendes (ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5721-215X)*, Lilian Betânia Reis Amaro (https://orcid.org/0000-0002-1788-2914)*

*Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

Resumo

A investigação em voga constitui-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, tendo como objetivo investigar quais as metodologias utilizadas pelos professores no ensino de Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental e ainda se eles se preocupam em relacionar teoria com a prática, fazendo uso da experimentação. Esta pesquisa iniciou-se com uma revisão bibliográfica e em seguida contou com uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e quantitativa. Foram entrevistados professores de Ciências e seus respectivos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mediante questionário aplicado pessoalmente na própria escola, no intuito de conhecer as percepções dos professores e dos seus alunos sobre o ensino de Ciências e as metodologias utilizadas. Ao todo, foram cinco professores, sendo um da escola municipal, três da escola estadual e um da escola particular, todas localizadas na cidade de Januária, no estado de Minas Gerais (Brasil). Quanto aos alunos, somaram um total de sessenta, sendo vinte de cada escola pesquisada. Como resultados finais desta pesquisa e tendo como base os objetivos propostos e as percepções dos professores e alunos, observa-se que os dados apresentaram uma diferença significativa de resultado entre a escola pública e a particular. As aulas nas escolas públicas pesquisadas, em sua maioria, são ministradas de forma tradicional, por meio de aulas expositivas e livros didáticos, sendo usadas raramente as aulas práticas. Em suma, observa-se que aliar teoria e prática, ainda é um desafio que também está relacionado à concepção de educação de cada professor e às condições de trabalho.

Palavras-chave: ensino de Ciências, métodos de ensino, teoria-prática

Abstract

The investigation in vogue consists of an exploratory and descriptive research, aiming to investigate which methodologies are used by teachers in science teaching in the final years of elementary school and whether they are concerned with relating theory to practice, making use of of experimentation. This research began with a literature review and then had a field research with a qualitative and quantitative approach. Science teachers and their respective students from the 6th to 9th grade of elementary school were interviewed, through a questionnaire applied personally at the school, in order to know the perceptions of teachers and their students about the teaching of Science and the methodologies used. In all, there were five teachers, one from the municipal school, three from the state school and one from the private school, all located in the city of Januária, in the state of Minas Gerais (Brazil). As for the students, they added up to a total of sixty, with twenty from each school surveyed. As final results of this research and based on the proposed objectives and the perceptions of teachers and students, it is observed that the data showed a significant difference in results between public and private schools. The classes in the public schools surveyed, for the most part, are taught in a traditional way, through lectures and textbooks, with practical classes being rarely used. In short, it is observed that combining theory and practice is still a challenge that is also related to each teacher's conception of education and working conditions.

Keywords: Science teaching, teaching methods, theory-practice

Percepções dos professores e alunos sobre ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental

A ciência se faz presente na vida de cada um, despertando a curiosidade quando ainda pequenos, e à medida que se cresce, começam as indagações acerca do mundo e de todas as suas potencialidades. Essas curiosidades permitiram revelar para o mundo vários cientistas com descobertas renomadas, que contribuíram de forma singular para que grandes avanços tecnológicos acontecessem. Tais descobertas são frutos das sementes plantadas pelo professor, que soube preparar o caminho que esse aluno iria trilhar e deve ser também o ponto de partida para se fazer a diferença na vida dos futuros alunos.

Durante muitos anos, a forma de ensinar Ciências se valeu de diversas metodologias e estratégias, mas a maioria dessas práticas utilizadas em salas de aula ainda se baseia em informações unilaterais, onde somente o professor, com o uso do quadro e livro, repassa aos alunos as informações, não utilizando nenhuma forma alternativa e didática para assimilação do conteúdo. (Ministério da Educação, 1997). Todavia, toda esta discussão ainda é recente, pois somente no início dos anos 60, e apenas nos dois últimos anos do Ensino Fundamental, as aulas de Ciências passaram a ser obrigatórias no currículo brasileiro, desencadeando outro problema, que seria a falta de profissionais qualificados para ministrarem tais conteúdos.

Desse modo, a falta dessa teoria aliada à prática, foi um dos fatores determinantes para que os professores atuais, outrora alunos que não vivenciaram a prática, simplesmente transmitissem aos seus alunos a mesma didática usada no seu período escolar. (Ministério da Educação, 1997). Sendo assim, é papel da escola e da disciplina de Ciências propiciarem aos educandos um ambiente rico que desenvolva todos os sentidos e que favoreça as experiências científicas, em que o professor busque desenvolver uma teoria aliada à prática. Nessa perspectiva o docente passa a ser um mediador do processo de ensino-aprendizagem, pois as atividades experimentais, baseadas em fenômenos vivenciados no seu cotidiano, despertarão a curiosidade, permitindo aos alunos uma interação maior com o conteúdo, elevando seu nível cognitivo, facilitando assim, a aprendizagem de conceitos vistos como complexos. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica afirmam que:

> A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares interessantes pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América e de sentirem o

> estranhamento ante as expressões de injustiça social e de agressão ao meio ambiente. (Ministério da Educação, 2013, p.116).

Os cursos de formação de professores e os projetos de ensino contribuíram para que surgissem novas formas de se ensinar Ciências, utilizando de materiais didáticos dando ênfase à elaboração da aula, em que o aluno passaria a ser agente, e não mero espectador das experiências utilizadas por ele. (Ministério da Educação, 1997). Acrescenta-se a esse cenário, os avanços tecnológicos que a cada dia agregam à educação novas formas de ensinar e aprender por intermédio de tecnologias educacionais que podem ajudar a potencializar o processo de ensino e de aprendizagem.

Diante deste novo cenário, o presente trabalho buscou investigar quais as metodologias utilizadas pelos professores no ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental. Eles se preocupam em relacionar a teoria com a prática? Eles fazem uso da experimentação? Esse tema é de grande relevância para a área de Ciências Biológicas e educação de um modo geral, pois busca lançar um olhar cuidadoso e crítico acerca do ensino de Ciências, no intuito de instigar o desenvolvimento de uma nova práxis e novas pesquisas sobre essa área, a qual precisa ser recontextualizada, ressignificada, tendo em vista que na educação contemporânea, o ensino de Ciências Naturais é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária. (Ministério da Educação, 1997).

Metodologia

O presente trabalho constitui-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. Segundo Gil (2002), a abordagem exploratória "tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ..." enquanto a segunda objetiva a descrição das características de determinada população ou fenômeno" (pp. 41-42).

Este estudo foi desenvolvido mediante uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e quantitativa, uma vez que fez análises de dados subjetivos, como também de dados estatísticos e mensuráveis. A investigação foi realizada em caráter amostral com alunos e professores de Ciências, em três escolas na cidade de Januária, no estado de Minas Gerais (Brasil), sendo uma da rede Estadual, outra da rede Municipal e uma terceira, da rede Particular de ensino.

O critério de exclusão utilizado na pesquisa, foi que as escolas não participassem de projetos como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e/ou Residência Pedagógica, programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores que visa aperfeiçoar o estágio supervisionado na licenciatura, uma vez que os licenciandos participantes desses programas desenvolvem atividades junto aos alunos. Sendo assim, as suas práticas poderiam ser associadas às dos professores pesquisados, influenciando nas respostas dos alunos.

Quanto aos participantes da pesquisa, ao todo foram cinco professores, sendo um da Escola Municipal (E. M.), três da Escola Estadual (E. E.) e um da Escola Particular (E. P.), enfatizando que este número contempla o número total de professores de Ciências das três escolas pesquisadas. Quanto aos alunos, participaram um total de sessenta alunos, sendo vinte alunos de cada escola.

A coleta de dados foi realizada mediante aplicação de questionários individuais entregues aos alunos e professores das referidas escolas, juntamente com um termo de consentimento e assentimento livre e esclarecido, a ser assinado para participação na pesquisa, garantindo assim o anonimato e segurança dos participantes. O questionário aplicado, tanto aos professores quanto aos alunos, era composto de questões abertas e fechadas, no intuito de conhecer a percepção destes sobre o ensino de Ciências e suas práticas.

Quanto a análise dos resultados, os dados qualitativos foram feitos por meio de uma análise crítica referendando documentos oficiais e alguns autores clássicos como Delizoicov e Angotti (1994) Freire (2000) e Bizzo (2009), dentre outros. Já os dados quantitativos foram tratados e apresentados na forma de tabela, conforme mostra a próxima sessão.

Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação e discussão dos resultados foi dividida em duas partes: a primeira traz os resultados do questionário aplicado aos docentes e a segunda, os resultados dos questionários aplicados aos alunos.

O ensino de Ciências na visão dos docentes

O primeiro questionamento feito aos docentes foi sobre o tempo de atuação como professor na área de Ciências, dos quais três disseram ter até 5 anos, um docente de 11 a 15 anos e outro atua há mais de 15 anos. A maioria dos docentes são relativamente novos na profissão, sendo assim, há uma expectativa de maior engajamento dos professores na construção de práticas mais inovadoras e significativas. Segundo Huberman (1992), entre os dois a três primeiros anos de ensino de entrada

na carreira, vive-se a fase da sobrevivência, da descoberta, que traduz o entusiasmo inicial. Em seguida, entre 4 a 6anos, vem a fase de estabilização e de consolidação do repertório pedagógico.

A seguir foi questionado aos docentes qual a sua formação acadêmica. Todos informaram possuir o Ensino Superior completo na área, exceto o docente da escola Particular, cuja formação é em Química. O docente da Escola Estadual também possui curso de especialização, estando portanto, todos eles aptos para exercerem seu ofício. Dessa forma, esse resultado contempla o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB, que define que para o professor atuar na Educação Básica deverá ter formação em nível superior. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

O questionamento seguinte feito aos docentes foi sobre dificuldades no ensino de Ciências, em que dos cinco participantes, quatro afirmaram não sentir nenhuma dificuldade em ensinar Ciências e apenas um confirmou sentir dificuldades, relatando que: "Ciências é uma disciplina muito visual e a grande maioria das escolas públicas não possui material adequado (microscópio, torso...) para facilitar a compreensão dos alunos." (Professor E. Municipal). Para Bizzo (2009), "As aulas de ciências podem ser desenvolvidas com atividades experimentais mas sem a sofisticação de laboratórios equipados, os quais poucas escolas de fato possuem..." (p. 96).

Esse professor supracitado relacionou a sua dificuldade em ensinar Ciências à falta de recursos didáticos, que está relacionado à próxima pergunta, que é se a escola em que os referidos professores lecionam possui laboratório. Somente o professor da escola particular respondeu afirmativamente. O laboratório é sim um ambiente importante nas aulas de Ciências, mas não pode ser um recurso insubstituível, porém, é complementar e necessário para os alunos, principalmente dos 8º e 9º anos, que dependem dele para que as aulas que envolvam algumas experiências de Química e Física sejam bem compreendidas e agucem ainda mais a curiosidade. Nesse sentido, Freire (2002), assim se expressa, " como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino" (p.95). E em todas as disciplinas, principalmente no ensino de Ciências, a curiosidade é que impulsiona grandes descobertas na construção do conhecimento.

Na questão a seguir, os professores foram questionados sobre as metodologias de ensino e com que frequência elas são utilizadas em suas aulas.

Figura 1

Com que frequência essas metodologias são aplicadas por você em suas aulas?

Técnicas	Semanal			Mensal			Bimestral			Raramente			Nunca		
	EM	EE	EP	EM	EE	EP	EM	EE	EP	EM	EE	EP	EM	EE	EP
Aula expositiva	1	3	1												
Palestras/Entrevistas					1		1	1	1		1				
Jogos diversos				1	1			1			1	1			
Aulas práticas/ experiência	1	1	1					1			1				
Debates e Pesquisa on-line		1			1	1	1				1				
Seminários					2	1				1				1	
Laboratório de Ciências	1	1	1								1			1	
Trabalho em grupo					2		1	1	1						
Desenvolvimento de Projetos					1		1	2	1						
Visita técnica							1				3	1			
Trabalho individual					1	1	1	1			1				
Feira de Ciências								1		1	2	1			
Atividades no livro didático	1	3	1												

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nos resultados da figura 01, percebe-se que as atividades mais exploradas semanalmente citadas por todos os professores são as aulas expositivas e livros didáticos. Observa-se que em pleno século XXI, em meio a tantos recursos tecnológicos, a aula expositiva continua na vanguarda do processo de ensino. No entanto, três professores, sendo um da escola particular um da escola municipal e outro da escola estadual, também citam o uso do laboratório de Ciências e de aulas práticas em uso semanal, apesar de apenas a escola particular contar com laboratório de Ciências. Isso vem confirmar que a criatividade do professor pode suprir essa ausência, através de uso de materiais alternativos, que com certeza exigirão desses profissionais maior empenho, compromisso e dedicação. Afinal, o recurso mais importante numa sala de aula, continua sendo o recurso humano: o professor.

As palestras, entrevistas, trabalho em grupo e desenvolvimento de projetos pedagógicos, também são utilizados bimestralmente nas três escolas supracitadas. Este último é utilizado nas

quatro escolas, o que é muito significativo, uma vez que, o uso de projeto é uma metodologia ativa bastante difundida nos dias atuais.

As visitas técnicas e feiras de Ciências são usadas raramente pela maioria dos professores. Um deles, talvez por falta de atenção, marcou que a feira de Ciências acontece bimestralmente, o que é sabido por todos, que esta prática acontece apenas uma vez ao ano nas escolas da cidade de Januária. Observa-se, através dos dados apresentados, que o uso de debates, pesquisa *on-line* e jogos diversos ocorre mensalmente por apenas duas escolas, haja vista que, nessa sociedade informatizada, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), podem ser grandes aliadas no processo de ensino e de aprendizagem, porque desperta grande interesse nas crianças e jovens, principalmente os jogos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular,

> à medida que se aproxima a conclusão do Ensino Fundamental, os alunos são capazes de estabelecer relações ainda mais profundas entre a ciência, a natureza, a tecnologia e a sociedade, o que significa lançar mão do conhecimento científico e tecnológico para compreender os fenômenos e conhecer o mundo, o ambiente, a dinâmica da natureza. (Ministério da educação, 2018, p.343).

Em seguida, foi questionado aos professores qual a importância da relação teoria-prática no processo ensino-aprendizagem de Ciências. Os professores confirmaram sua importância e sua indissociabilidade nesse processo como é apresentado no depoimento a seguir: “Uma completa a outra. Não conseguimos atingir de forma concreta o processo ensino aprendizado sem uma abordagem mais ampla que a teoria, então a prática vem pra completar esse processo” (Professor Escola Estadual). Porém um dos professores da escola estadual ressalta a dificuldade em trabalhar com aulas práticas em salas superlotadas, uma vez que esse fator interfere na organização e qualidade das atividades. Apesar das dificuldades, é preciso superar a dicotomia teoria/prática, pois segundo Freire (2000), “o meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação”(p.53).

O ensino de Ciências na visão dos discentes

As perguntas a seguir foram direcionadas aos sessenta alunos do 6º ao 9º ano das três escolas pesquisadas, que são: Escola Municipal, Escola Estadual e Escola Particular.

A primeira questão abordou a forma do professor ensinar o conteúdo de Ciências na sala de aula, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 1

Você acha que seu professor consegue ensinar de forma clara os conteúdos?

Escolas	Sim	Não	Às vezes
Alunos - E.M.	75%	3%	22%
Alunos - E.E.	60%	5%	35%
Alunos -E.P.	90%	0%	10%

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos das três escolas afirmaram que a maioria dos professores conseguem ensinar de forma clara os conteúdos. A maneira como o professor conduz sua aula interfere no envolvimento dos alunos e seu interesse pelo conteúdo, pois quando não explicitados e planejados, os alunos não conseguem entender os propósitos do professor. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. (Ministério da Educação, 1997, p.30).

Cada professor é um profissional com uma identidade própria que vai se definindo no decorrer de sua profissão. A sua metodologia, a sua prática pedagógica está relacionada às suas experiências e vivências que resultam na sua concepção do que seja ensinar e aprender.

Outra questão abordada na pesquisa, foi sobre a frequência das metodologias utilizadas pelos professores nas escolas Municipal, Estadual e Particular.

Figura 2

Frequência com que as metodologias são utilizadas pelos professores nas escolas Municipal, Estadual e Particular:

Técnicas	Semanal			Mensal			Bimestral			Raramente			Nunca		
	EM	EE	EP	EM	EE	EP	EM	EE	EP	EM	EE	EP	EM	EE	EP
Aula expositiva	9	12	13	0	1	1	2	0	1	5	7	4	4	0	1
Palestras/Entre vistas	1	4	1	2	4	1	5	1	1	9	3	13	3	8	4
Jogos diversos	5	2	0	2	3	0	2	1	2	9	6	15	2	8	3
Aulas práticas /experiências	5	2	19	5	6	0	3	4	1	6	5	0	1	3	0
Debates e pesquisa on-line	3	4	13	2	1	4	3	10	2	4	3	1	8	2	0
Seminários	0	3	1	2	2	4	5	3	6	4	6	7	9	6	2
Laboratório de Ciências	3	4	18	1	2	1	2	1	0	5	5	1	9	8	0
Trabalho em grupo	5	8	0	4	1	11	9	7	6	2	3	3	0	1	0
Desenvolvimento de Projetos pedagógicos	2	1	2	5	1	2	2	7	10	8	7	5	3	4	1
Visita técnica	1	4	2	0	0	1	2	4	4	9	4	8	8	8	5
Trabalho individual	9	8	0	5	5	0	5	4	4	1	3	16	0	0	0
Feira de Ciências	0	4	0	5	2	0	4	5	4	11	9	16	0	0	0
Atividades no livro didático	17	15	19	0	0	0	1	1	1	1	3	0	1	1	0

Fonte: Dados da pesquisa

A figura 2 traz o mesmo questionamento apresentado aos docentes na figura 1 e evidencia resultados que ora corrobora, ora se divergem. No tocante as atividades mais usadas semanalmente, os dados corroboram com a figura 1, quando apontam as atividades do livro didático e aula expositiva para todas as escolas e aulas práticas e laboratório de Ciências na escola particular. Porém, observa-se que a figura 2 não condiz com os dados apresentados na figura 1 no que se refere ao uso semanal de aulas práticas e experiências, pois de acordo com os dados da grande maioria dos alunos, apenas o professor da Escola Particular assim o faz. Os debates e pesquisas on-line e os jogos convergem com os resultados dos professores, uma vez que aponta os jogos como raramente usados na escola particular e os debates e pesquisas são trabalhados, segundo os alunos, semanalmente.

Para Andrade e Massabni (2010), “se o professor valoriza as atividades práticas e acredita que elas são determinantes para a aprendizagem de Ciências, possivelmente buscará meios de desenvolvê-las na escola e de superar eventuais obstáculos.” Os autores acrescentam ainda que, “as atividades práticas permitem aprendizagens que a aula teórica, apenas, não permite, sendo compromisso do professor, e também da escola, dar esta oportunidade para a formação do aluno” (p. 02). “Nesse contexto, é importante motivá-los com desafios cada vez mais abrangentes, o que permite que os questionamentos apresentados a eles, assim como os que eles próprios formulam, sejam mais complexos e contextualizados” (Ministério da Eduação, 2018, p.343).

É importante ressaltar que o professor é parte insubstituível nesse processo, bem como sua sensibilidade para perceber todo o seu campo de ação e o que pode explorar nesse contexto. Delizoicov (1994) adverte que “[...] não é suficiente “usar o laboratório” ou “fazer experiências, podendo mesmo essa prática vir a reforçar o caráter autoritário e dogmático do ensino de Ciências e, também descaracterizar o empreendimento da Ciência” (p.22). Afinal, diante do exposto, o recurso não pode ser usado como um fim em si mesmo, e sim de forma articulada aos objetivos da aula mediante um planejamento flexível e bem elaborado.

Considerações finais

Como resultado final desta pesquisa realizada em três escolas, sendo duas públicas e uma particular e tendo como base os seus objetivos, conclui-se que o uso da teoria aliada à prática não é trabalhado nas escolas públicas com recorrência .

É importante enfatizar que há uma diferença significativa nas práticas da escola pública em relação à particular, evidenciando o quanto as condições de trabalho, o ambiente escolar e a infraestrutura influenciam na qualidade do trabalho desenvolvido pelo docente. Isto não significa que na escola pública não possa ser desenvolvida uma aula de Ciências de qualidade, porém vai requerer dos docentes maior empenho, compromisso e criatividade. As condições de trabalho, sem dúvida, dificultam o desenvolvimento de aulas práticas e dinâmicas, porém não pode ser um impedimento para que elas se concretizem. Aulas interessantes e criativas podem ser dadas fora da sala de aula, utilizando materiais recicláveis e a própria natureza

Em suma, observa-se que aliar teoria e prática é um desafio que também está relacionado à concepção e à vivência de educação do docente, ou seja, o seu fazer pedagógico tem uma ligação intrínseca com a sua concepção de educação, do que é ser professor, de como ensinar e de como encarar sua profissão.

Referências

Andrade, M. L. F. de, Massabni, V. G. (2011). O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciênc. educ.* (Bauru) 17 (4) https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000400005

Bizzo, N. (2009).*Ciências: fácil ou difícil?*. Biruta. https://issuu.com/editorabiruta/docs/ciencias

Delizoicov, D, Angotti, J.A. (1994). *Metodologia do ensino de ciências.* Cortez.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia-saberes necessários à prática educativa*. Paz e terra.

Gil, A, C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.

Huberman,M. (1992).O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores.* (pp.31-61). Porto Editora.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais*: *Ciências Naturais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF. https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-04-ciencias-naturais.pdf

Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*- Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC / SEF. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. (2018). Brasília, 2018.http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Formação de professores e profissionais de saúde para a promoção da autorregulação em saúde.

Formation of professors and health professionals to promote self-regulation in health

Luciana Bisio Mattos (http://orcid.org/0000-0003-2529-9929)*, Mariana da Silva Bauer (http://orcid.org/0000-0002-2902-401X)**, Maína Hemann Strack (http://orcid.org/0000-0002-5124-9151)**, Stéfani Almeida Schneider (http://orcid.org/0000-0002-4776-6391)**, Marina Bisio Mattos (https://orcid.org/0000-0002-1297-9231)***, Patrícia Ferri (https://orcid.org/0000-0003-4725-0691)**, Audrey Unchalo Corrêa (https://orcid.org/0000-0001-9500-3519)**, Pedro Rosário (http://orcid.org/0000-0002-3221-1916)****, Cleidilene Ramos Magalhães (http://orcid.org/0000-0002-4193-0859)**

*FURB, **UFCSPA, ***GHC, **** UM

Auxílio Finanaceiro: CAPES.

Contatos: Luciana Bisio Mattos - lmattos@furb.br, Cleidilene Ramos Magalhães – cleidirm@ufcspa.edu.br

Resumo

Trata-se de um estudo qualitativo que teve como objetivo realizar um programa de formação com profissionais da Atenção Básica, participantes do Programa Saúde na Escola (PSE) e professores de escolas de Educação Básica no Sul do Brasil, sobre a temática autocuidado em saúde. Participaram do estudo 35 profissionais: dentistas, enfermeiros, técnicos de enfermagem e agentes comunitários de saúde; professores, supervisora, orientadoras educacionais e uma vice-diretora. O estudo foi desenvolvido em duas fases: 1) formação de professores e profissionais de saúde para promoção da autorregulação da saúde nos domínios da alimentação saudável e saúde bucal 2) intervenção (participantes fase 1) para a promoção da autorregulação em saúde junto a alunos do 5º ano da Educação Básica. Nesse trabalho será descrito o Programa de formação e seus desdobramentos na prática da promoção de saúde. Os profissionais envolvidos no estudo engajaram-se no propósito de se tornarem autorreguladores e modeladores de práticas cotidianas na escola e isso os subsidiou para o uso de metodologias que proporcionaram o aprender a aprender e o uso de estratégias autorregulatórias em sala de aula. As crianças participantes desse estudo mostraram-se capazes de aplicar o PLEA (planejar, executar e avaliar) a outras situações e histórias do cotidiano, desenvolvendo a competência de transpor as aprendizagens sobre os processos da autorregulação para o seu cuidado em saúde. O estudo contribuiu para articulação interdisciplinar, em prol de ações de promoção de saúde e da autorregulação e para a construção de novos dispositivos para a mudança de comportamento e hábitos saudáveis.

Palavras-chave: autorregulação, autocuidado em saúde, formação de professores, profissionais de saúde, educação em saúde.

Abstract

This is a qualitative study, it had the objective to carry out a training program with Primary Care professionals, participants in the Health in School Program and Elementary School's teachers in the south of Brazil, on the subject of self-care in health. Thirty-five professionals participated: dentists, nurses, nursing technicians and community health agents; teachers, supervisor, educational counselors, and a vice-principal. The study was developed in two phases: (1) training of teachers and health professionals to promote health self-regulation in the fields of healthy eating and oral health (2) intervention (participants phase 1) for the promotion of self-regulation in health among students of the 5th year of Elementary School. This study will describe the training program and its consequences in the practice of health promotion. The professionals involved in the study engaged in the purpose of becoming self-regulators and modelers of daily practices at school and this supported them to use methodologies that provided learning to learn and the use of self-regulatory strategies in the classroom. This subsidized them for the use of methodologies that provided learning to learn and the use of self-regulating strategies in the classroom. The children participating in this study were able to PLEE (plan, execute and evaluate) in other situations and stories of everyday life developing the competence to transpose the learning about the processes of self-regulation to their health care. The study contributed to interdisciplinary articulation, in favor of health promotion and self-regulation actions, and to the construction of new devices to change behavior and healthy habits.

Keywords: self-regulation, self-care in health, teacher training, health professionals, health education.

O estudo tem como foco o autocuidado em saúde desde a infância com a prerrogativa de se pensar e viabilizar a formação de educadores sociais (das áreas de educação e da saúde) em parcerias em prol da promoção da saúde e da qualidade de vida. Esta prerrogativa parte de dados das condições e promoção de saúde na infância como uma preocupação mundial na atualidade, com destaque em relação à alimentação e a situação de saúde bucal, temátivas prioritárias deste estudo.

A partir da década de 90 a saúde, no Brasil, constitui-se como um direito da população e um dever do Estado, devendo ser concretizada a partir de políticas públicas (Brasil, 1988; Brasil, 1990). A busca pela saúde da população deve ser uma meta política e social, que envolva todos os setores e serviços, garantida através de políticas e programas governamentais (Brasil, 2001). Entende-se que uma população saudável é construída pelo conjunto dos diferentes setores do país, demonstrando a importância do trabalho integrado de todos os serviços e políticas públicas (OMS, 2010). Nesse sentido, justifica-se a integração de políticas de educação e saúde, principalmente para a realização de atividades nas escolas.

Neste sentido, a saúde nas escolas é importante para o desenvolvimento saudável da população, uma vez que as crianças e os adolescentes estão em processo de formação e, por esse motivo, podem se tornar adultos saudáveis. Além disso, preparar os profissionais para esse trabalho de formação significa qualificar a educação em saúde nas escolas, aprimorando as discussões sobre a temática em sala de aula. Estudos têm apontado que a escola se mostra como um ambiente favorável para a promoção de vivências de práticas saudáveis (Domene, 2008), além de possuir todas as dimensões do aprendizado: ensino, relação lar-escola-comunidade e ambiente físico e emocional. As atividades no ambiente escolar podem gerar grande repercussão na comunidade local (Anderson, 2005; Pérez-Rodrigo e Aranceta, 2001; Zacul e Valeta, 2009; Yokota et al., 2010), tornando a escola um ambiente propício para promover a saúde (Brasil, 2011).

Com o propósito de contribuir para modificar o panorama da saúde escolar no Brasil, em 2007, uma parceria dos Ministérios da Saúde e da Educação criou o Programa Saúde na Escola (PSE), que visa a integração e articulação da educação e da saúde a fim de contribuir para a melhoria da saúde dos alunos das escolas públicas (Brasil, 2007).

O PSE desenvolve ações de prevenção, de proteção, de promoção e de atenção à saúde, além de fortalecer os laços entre a comunidade e as redes de saúde e de educação. O programa é firmado por meio de um termo de compromisso entre os municípios e a federação, que indicam

unidades de saúde, com Equipes de Saúde da Família (ESF), e escolas do território, onde serão desenvolvidas as atividades. A política propõe três componentes básicos para a sua realização: a) Avaliação das condições de saúde das crianças e adolescentes que estão na escola pública; b) Promoção da saúde e de atividades de prevenção; c) Educação Permanente e capacitação dos profissionais da Educação e da Saúde (Brasil, 2007). Para o desenvolvimento dessas ações os profissionais de saúde (enfermeiros, agentes comunitários de saúde -ACS, dentistas e auxiliares de saúde bucal) junto com os professores, devem realizar mensalmente nas escolas, atividades de avaliação das condições de saúde e palestras informativas sobre temas de saúde.

Entretanto, a realidade tem mostrado que para que a escola, os professores e demais profissionais possam pensar e desenvolver ações de promoção de saúde e bem-estar na escola alguns processos e políticas de formação e de ação precisam ser revistos, estudados e avaliados. Portanto, é diante dessa perspectiva, de contribuir para a realização da dimensão da formação e educação permanente dos profissionais envolvidos com a execução do PSE nas escolas e oportunizar sua avaliação, é que este estudo foi proposto.

Este estudo parte do pressuposto e corrobora com o propósito do PSE de identificar, o mais cedo possível, em crianças e jovens, fatores de risco para prevenir e promover saúde (Brasil, 2008), aliado ao entendimento de que a promoção da saúde nas escolas implica a participação ativa dos alunos na adoção de comportamentos saudáveis e na alteração de comportamentos prejudiciais, no sentido de preservar a saúde e o bem-estar (Gomes, 2009).

Para tal, entende-se que o aluno deve ser preparado para cuidar de si mesmo, em todos os aspectos de sua saúde, além de ser preparado para que, ao deixar a escola, consiga cuidar de si, escolhendo comportamentos saudáveis para uma melhor qualidade de vida. Entretanto, a autonomia nesse cuidado está intimamente ligada aos conhecimentos de saúde que os indivíduos devem ter para realizarem boas escolhas, bem como escolhas mais saudáveis. Desta forma, o objetivo da promoção da saúde deve estar ligado à conquista de conhecimento e de autonomia dos indivíduos (Gomes, 2009).

Com base nesse pressuposto e com o objetivo de garantir a efetividade das ações em saúde, este estudo adotou a teoria social cognitiva de Bandura (1986) e o construto da autorregulação da aprendizagem (Zimmermann, 1986; Zimmermann, 1989) como embasamento teórico, pela sua defesa de que as pessoas são capazes de fazer escolhas sobre si mesmos e sobre o meio, para alcançar o que desejam; que o ser humano é agente dos conhecimentos da própria vida e não

somente produto das condições do viver. Quando o ser é agente, ele cria estratégias e é pró-ativo, modifica as circunstâncias da própria vida, sendo autorregulado e autorreflexivo processo que está diretamente ligado ao processo de aprender a aprender (Bandura, 1998).

Ainda nessa perspectiva, estudiosos na área da formação de professores têm indicado que o aprender a aprender requer estratégias de aprendizagem que devem ser compartilhadas entre os professores e os alunos. Para tanto, é importante que o professor aprenda, estude, organize e planeje suas informações, para que em seguida, seja um guia ao aprendizado dos estudantes. E para ensinar a aprender a aprender, o professor precisa saber antes como aprender a aprender, podendo ampliar as estratégias de ensino aos alunos (Monereo et al., 1999; Núñez et al., 2006; Pozo; Mateos, 2009; Veiga Simão; Frison, 2013; Boruchovitch, 2014; Álvarez; Olivera-Smith, 2014).

Deste modo, este estudo, que tem como público alvo a infância, tomou como base a proposta de Rosário, Núñez e González–Pienda (2012), que visa promover competências autorregulatórias em crianças de 6 até 10 anos. O projeto citado constitui-se em um instrumento educativo que equipa as crianças com um repertório de estratégias de aprendizagem, que, por sua vez, as auxilia a enfrentar diariamente as suas tarefas de aprendizagem com mais qualidade, profundidade, responsabilidade e de forma autônoma.

O programa do projeto encontra-se no livro “As Travessuras do Amarelo”, já editado para o contexto brasileiro e consiste numa narrativa que descreve um conjunto de aventuras vividas pelas cores do arco-íris em busca do seu amigo Amarelo perdido no bosque. A história tem um estilo não prescritivo, humorado e desafiador e oferece às crianças a oportunidade de adquirir um vasto leque de estratégias de aprendizagens que por sua vez, as fará refletir sobre diversas situações e ideias idênticas às suas. Esta proximidade de experiências facilita, por sua vez, a discussão e reflexão nos participantes, promovendo para além de um conjunto de processos e estratégias de autorregulacão, aspectos emocionais e comportamentais (Rosário; Núñez; González–Pienda, 2012) que podem envolver aspectos gerais da vida como questões de saúde e estilos de vida, por exemplo, auxiliando a pensar propostas de promoção de saúde nas temáticas de alimentação saudável e saúde bucal, que são consideradas temas centrais de ações do PSE (Brasil, 2015; Núñez et al., 2006; Rosário et al., 2014).

Diante da existência de dificuldades na realização de ações sistemáticas e que estabeleçam uma rotina de acompanhamento de atividades no PSE (Machado et al., 2015) nas escolas e da falta de preparo dos professores e profissionais de saúde no desenvolvimento das ações do cuidado em

saúde, na perspectiva da agência humana, este estudo teve como objetivo apresentar um programa de formação para a promoção da autorregulação da saúde, no contexto do PSE e das temáticas de alimentação saudável e da saúde bucal, para professores e profissionais de saúde que atuam com alunos do 5º ano da Educação Básica no sul do Brasil.

O percurso metodológico

Trata-se de um estudo qualitativo que teve como objetivos: realizar um programa de formação com profissionais da Atenção Básica, participantes do Programa Saúde na Escola (PSE) e professores de escolas de Educação Básica no sul do Brasil, sobre a temática autocuidado em saúde, para que estes sejam multiplicadores do programa junto a estudanrtes de 5º ano da Educação Básica.

Participaram do estudo 35 profissionais: dentistas, enfermeiros, técnicos de enfermagem e agentes comunitários de saúde; professores, supervisora, orientadoras educacionais e uma vice-diretora. O estudo foi desenvolvido em duas fases: 1) formação de professores e profissionais de saúde para promoção da autorregulação da saúde nos domínios da alimentação saudável e saúde bucal em escolares; 2) intervenção para a promoção da autorregulação em saúde junto a alunos do 5º ano da Educação Básica, pelos professores e profissionais que realizaram a formação.

Este estudo foi aprovado no Comitê de Ética da Universidade, parecer nº 1.151.220. Todos os participantes foram esclarecidos, assinaram e receberam cópia do termo de consentimento livre e esclarecido para participação no estudo.

O Programa de Formação e Intervenção na Promoção da Autorregulação em Saúde

Na Fase 1: ocorreu a formação dos professores e profissionais da Atenção Primária em Saúde, entre os meses de setembro e dezembro de 2015, com o objetivo de equipá-los para conduzir um programa de promoção da autorregulação da saúde nos domínios da alimentação saudável e saúde bucal, junto a alunos do 5º ano da Educação Básica no ano de 2016. Os encontros foram quinzenais e ocorreram na Secretaria de Educação do município: sendo seis encontros de 4 horas mais 6 horas de trabalho à distância, totalizando 30 horas.

Nos encontros foram trabalhados os conteúdos teóricos relacionados à autorregulação, a alimentação saudável, e saúde bucal, os capítulos do livro “As travessuras do Amarelo” (Rosário; Núñez; González–Pienda, 2012) e a construção de atividades e materiais de apoio, de maneira conjunta com os participantes, para serem desenvolvidas durante o Programa de intervenção com os estudantes de 5º ano.

Na Fase 2 : foi desenvolvido o programa de intervenção, pelos professores e profissionais de saúde, em sessões quinzenais de 50 minutos durante a aula, ao longo do ano letivo de 2016. Nessas sessões, foi desenvolvido: a leitura dos capítulos do livro "As travessuras do Amarelo" (Rosário; Núñez; González–Pienda, 2012) (um capítulo por semana) e mais três histórias de um livreto elaborado no contexto deste estudo, "O monte das árvores carecas e outras histórias" (Rosário et al., 2016), pelos autores do livro "As travessuras do Amarelo" em parceria com pesquisadores do Brasil, envolvidos nesse estudo.

As atividades do programa de intervenção envolviam a discussão sobre as histórias dos capítulos, atividades relacionadas aos capítulos e aos temas alimentação saudável e saúde bucal de modo direto ou transversal no currículo escolar. Essas atividades foram construídas durante o programa de formação junto com os professores e profissionais da saúde na fase 1 do estudo.

A intervenção foi conduzida no formato de infusão curricular, não se constituindo como mais uma tarefa a ser desenvolvida pelos professores, mas sim como uma ferramenta utilizada para desenvolver os conteúdos previstos no currículo do 5º ano.

Nesta segunda fase, o programa de intervenção realizado pelos professores e profissionais de saúde, foi monitorado e acompanhado pela equipe de pesquisadores envolvidos, por meio de visitas quinzenais presenciais, nas quais eram realizadas discussões de casos e reuniões teóricas em grupo em cada escola.

Resultados alcançados e discussão

A pesquisa utilizou como dispositivo a formação de professores e profissionais de saúde para realizar a instrumentalização dos alunos sobre as etapas e processos do modelo PLEA (planejar, executar e avaliar) de modo a equipar os participantes para a ampliação da reflexão sobre o seu processo de cuidado em saúde, a organização do seu cotidiano, e a promoção da autonomia, potencializando as atividades do PSE nos domínios da alimentação saudável e saúde bucal (Magalhães et al. 2018). Os profissionais das escolas e das equipes de saúde envolvidos na formação e no desenvolvimento da intervenção engajaram-se no propósito de se tornarem autorreguladores e modeladores de práticas cotidianas na escola e isso os subsidiou para o uso de metodologias que proporcionaram o aprender a aprender e o uso de estratégias autorregulatórias em sala de aula e no contexto laboral, corroborando o que outros estudos têm apontado sobre a formação de professores em diferentes contextos e níveis de ensino (Monereo et al., 1999; Núñez

et al., 2006; Pozo; Mateos, 2009; Veiga Simão; Frison, 2013; Boruchovitch, 2014; Álvarez, Olivera-Smith, 2014).

Algumas falas dos participantes ilutram a repercussão do programa:

Profissional de Saúde 1: *"A questão do PLEA, eu acho uma questão bem importante, a aplicabilidade dele não só quando a gente vai trabalhar na escola com o aluno, mas no próprio ambiente de trabalho. Isso abriu olhares pra várias questões em contextos inclusive do trabalho, a aplicação com o paciente que a gente atende na unidade de saúde, não só no ambiente de escolar, foi bem válido."*

Professora 3: "[...] *acho interessante, porque a gente também está se educando para isso. Porque são questões que a gente acaba, a gente fala dos alunos, mas acaba cometendo as mesmas coisas. Então acho que uma formação, ela sempre serve, não só para passar, mas primeiro para gente aprender. E para mim acho importante isso. Eu sempre penso assim: a gente, sendo professor, mesmo que tu não queiras, tu acabas sendo sempre uma referência muito grande*. [...]."

Por vez as crianças participantes desse estudo também mostraram-se capazes de aplicar as aprendizagens do programa a outras situações e histórias do cotidiano, organizando objetivos coerentes para as atividades e desenvolvendo a competência de transpor as aprendizagens sobre os processos da autorregulação para o seu cuidado em saúde (Magalhães et al. 2018). Como demonstrado na fala a seguir:

Criança 2: "*Foi bem legal, ensina a gente a fazer o PLEA, planejar e executar bem e avaliar… ajuda a pensar antes de fazer qualquer coisa."*

Criança 3: *"Antes eu não comia muita comida de sal, e antes, eu comia muito doce. Eu comia todos os dias doce. E ai de noite não comia carne, nem arroz… comia salgadinho e pão. Iihhhh, daí começou o projeto do amarelo, e eu aprendi a comer carne, arroz e comida salgada. Todos os dias eu trago uma fruta."*

Criança 5: "[...] *ele fez muito mudar minha vida. Porque o PLEA... eu sempre brigava quando eu sentava em grupo eu e meu outro colega... agora eu não brigo."*

O estudo ainda favoreceu a avaliação da experiência de formação em autorregulação em saúde, contribuindo para a viabilização de uma política pública implementada no cenário nacional brasileiro (PSE), ao proporcionar a educação permanente, de forma interdisciplinar, dos profissionais envolvidos na sua aplicação.

Considerações finais

O presente estudo contribuiu para reforçar a importância da atuação interdisciplinar das diferentes profissões da saúde e da educação. Essa articulação, em prol de ações de promoção de saúde e da autorregulação, que pôde ser desenvolvida durante o processo do Programa, teve como foco a contribuição para a construção de novos dispositivos para a mudança de comportamento e hábitos, possibilitando a interrelação entre as diferentes áreas (educação e saúde).

Por sua vez, a proposta de formação dos profissionais de educação e saúde, num formato integrado com a prática e envolvendo numa perspectiva reflexiva sobre o cotidiano do trabalho, pôde possibilitar a construção de um fazer baseado na interdisciplinariedade, onde os saberes se interrelacionam para a produção de um saber novo.

Ainda, a intervenção focada na autorregulação, destaca a construção de novas estratégias para adoção de comportamento e hábitos saudáveis, possibilitando a redução de problemas de saúde, assim como diminuição de gastos públicos com tratamentos e reabilitação da saúde na infância.

Referências

Álvarez, I.M. & Olivera-Smith, M. Autorregulados. Sistemas Basados em guías y rubricas que promueven la autorreflexión. In: Monereo, C. (coord.) *Enseñando a enseñar em la Universidad – La formación del professorado basada em incidentes críticos*. Octaedro: ICE-UB, Barcelona, 2014, p. 188-216.

Anderson, A., Porteous, L., Foster, E., Higgins, C., Stead, M., Hetherington, M., . . . Adamson, A. (2005). The impact of a school-based nutrition education intervention on dietary intake and cognitive and attitudinal variables relating to fruits and vegetables. Public Health Nutrition, 8(6), 650-656. doi:10.1079/PHN2004721

Bandura, A. *Social foundations of though and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

Bandura, A. Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, n.13, p.623-649, 1998.

Boruchovitch, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.18, n.3, p.401-409, 2014.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Brasil. *Lei nº 8080 de 19 de Setembro de 1990*. Presidência da república. Casal Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. 1990.

Brasil. Ministério da Saúde. *Promoção da saúde: Declaração de Alma-Ata, Carta de Ottawa, Declaração de Adelaide, Declaração de Sundsvall, Declaração de Santafé de Bogotá, Declaração de Jacarta, Rede de Mega países e Declaração do México*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

Brasil. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Brasil, Ministério da Saúde, 2007.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica, Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

Brasil. Ministério da Saúde. Caderno do gestor PSE. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

Magalhães, C. R., Schneider, S. A., Bauer, M. D., Strack, M. H., Souza, C. L., Rosário, P., & Mattos, L. B. (2018). Formação de Professores E profissionais de saúde para A promoção da autorregulação em saúde na infância | formation of professors and health professionals to promote self-regulation in childhood health. Revista De Educação PUC-Campinas, 23(3), 425. https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n3a4137

Domene, S.M.Á. A escola como ambiente de promoção da saúde e educação nutricional. *Psicologia USP*, v.19, n.4, p.505-517, 2008.

Gomes, J.P. As escolas promotoras de saúde: uma via para promover a saúde e a educação para a saúde da comunidade escolar. *Educação*, Porto Alegre, v.32, n.1, p.84-91, 2009.

Machado, M. de, Gubert, F. D., Meyer, A. P., Correia Sampaio, Y. P., Dias, M. do, De Almeida, A. M., Morais, A. P., E Silva, A. C., Campos, J. S., Chagas, M. I., & Chaves, E. S. (2015). The health school programme: A health promotion strategy in primary care in brazil. Journal of Human Growth and Development, 25(3), 307. https://doi.org/10.7322/jhgd.96709

Monereo, C.; Montserrat Castelló, M. C.; Montserrat Palma, M. L. P. La necesidad de formar al profesorado en estrategias de Aprendizaje. In: Estrategias de enseñanza y aprendizaje – *Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. 6. Ed. Barcelona: Editorial Graó, 1999.

Núñez, J. C.; Solano, P.; González-Pienda, J. A.; Rosário, P. El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo, v.2, n.3, p.13*9-146, 2006.

Pérez-Rodrigo, C.; Aranceta, J. School-based nutrition education: lessons learned and new perspectives*. Public Health Nutrition*, v.4, n.1, p.131-139, 2001.

Pozo, J.I.; Mateos, M. Aprender a aprender: Hacia uma gestión autónoma y metacognitiva de la prendizaje. In: Pozo, J.I., Echeverría, M.P.P. (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitário: la formación em competências*. Madrid: Morata, 2009, p. 54-69.

Rosário, P.; Núñez, J.C.; González–Pienda, J. *As Travessuras do Amarelo*. Tradução: Luciene R. P. Tognetta. Americana-SP: Adonis, 2012.

Rosário, P., Núñez, J. C., Trigo, L., Guimarães, C., Fernández, E., Cerezo, R., Fuentes, S., Orellana, M., Santibáñez, A., Fulano, C., Ferreira, Â., & Figueiredo, M. (2014). Transcultural analysis of the effectiveness of a program to PROMOTE Self-regulated learning in Mozambique, CHILE, Portugal, and Spain. Higher Education Research & Development, 34(1), 173–187. https://doi.org/10.1080/07294360.2014.935932

Rosário, P., Magalhães, C. R.; Núñez, J.C.; Arias, A. V. *O monte das árvores carecas e outras histórias*. Americana-SP: Adonis, 2016.

Veiga Simão, A.m.; Frison, L.m.b. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v.45, p. 2-20, 2013.

Yokota, R. T., Vasconcelos, T. F., Pinheiro, A. R., Schmitz, B. de, Coitinho, D. C., & Rodrigues, M. de. (2010). Projeto "a ESCOLA promovendo Hábitos alimentares Saudáveis": Comparação de Duas ESTRATÉGIAS de Educação nutricional No DISTRITO Federal, Brasil. Revista De Nutrição, 23(1), 37–47. https://doi.org/10.1590/s1415-52732010000100005

Zancul, M.S & Valeta, L.N. Educação nutricional no ensino fundamental: resultados de um estudo de intervenção. *Nutrire: Revista Sociedade Brasileira de Alimentação e Nutrição*, v.34, n.3, p.125-140, 2009.

Zimmerman, B.J. Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocess? *Contemporary educational psychology*, v.11, p.307-313, 1986.

Zimmerman, B.J. Models of self-regulated learning and academic achievement. In: Zimmerman, B. J.; Schunk, D.H. (Eds.). *Self-regulated learning and achievement: theory, research and practice.* New York: Springer-Verlag, 1989, p.1–25.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A pesquisa na e sobre a educação básica como estratégia autorregulatória

Research in and about basic education as a self-regulatory strategy

Kátia Regina Xavier da Silva (https://orcid.org/0000-0003-3178-2693)*, Bruno Gouvea (https://orcid.org/0000-0003-3991-9797)*, Simone Emiliano de Jesus (https://orcid.org/0000-0002-9177-3345)**, Lara Villar (https://orcid.org/0000-0003-0613-8521)*, Thaís Amadeu (https://orcid.org/0000-0002-2717-4786)***

*Colégio Pedro II, **CEFET, ***UERJ

Kátia Regina Xavier da Silva, katiarxsilva@gmail.com

Resumo

O presente trabalho versa sobre experiência consolidada de pesquisa, oriunda de uma instituição da Rede Federal de Educação Básica no Rio de Janeiro, que integra processos formativos na e sobre a prática pedagógica no referido nível de ensino. Parte-se de dois pressupostos: a pesquisa, em si, pode ser compreendida como estratégia autorregulatória e o uso de estratégias dessa natureza pode favorecer a (des)construção de saberes cristalizados e fomentar a aproximação de teorias e práticas pelos professores. Assume-se que os problemas de pesquisa na e sobre a prática pedagógica devem partir do chão da escola e defende-se que a perspectiva da autorregulação pode ancorar potenciais soluções propostas. O trabalho discorre sobre três pesquisas de mestrado ancoradas na perspectiva da autorregulação – da saúde, social e emocional – e analisa as soluções propostas pelos autores, no contexto das relações entre ensino, pesquisa e formação continuada de professores da Educação Básica. O *corpus* de análise é constituído por narrativas, extraídas de três fontes de evidências: os textos dos projetos de pesquisa, as dissertações em si e uma roda de conversa realizada entre os autores sobre o percurso autorregulatório adotado para desenvolver a pesquisa. A análise destaca como núcleos de contexto o processo de planejamento e o processo de execução da construção do material didático (estratégias de automonitoramento e evidências de ajuda social), bem como as autorreflexões dos professores-pesquisadores sobre a experiência de formação vivida. Dentre os resultados em destaque evidencia-se o percurso de (re)construção da identidade agente do professor-pesquisador por meio da narrativa da pesquisa.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem, formação de professores, mestrado profissional, educação em saúde

Abstract

The present study deals with a consolidated research experience, stemming from an institution of the Federal Network of Basic Education in Rio de Janeiro, which integrates training processes in and about the pedagogical practice at that level of education. It begins with two assumptions: research itself can be understood as a self-regulatory strategy and the use of strategies of this nature can favor the (de)construction of crystallized knowledge and foster the approximation of theories and practices by teachers. It is assumed that research problems in and about pedagogical practice must start from the school floor and it is argued that the perspective of self-regulation can anchor potential proposed solutions. In order to reflect on these assumptions, the work discusses three master's researches anchored in the perspective of self-regulation – health, social and emotional - and analyzes the solutions proposed by the authors, in the context of the relationships between teaching, research and continuing education of Basic Education teachers. The corpus of analysis is constituted by narratives, extracted from three sources of evidence: the texts of the research projects, the dissertations themselves and a conversation circle held between the authors about the self-regulatory path adopted to develop the research. The analysis highlights as context cores not only the planning process and the execution process of developing the teaching materials (self-monitoring strategies and social support evidences), but also teachers as researchers self-reflexions of the training experience. As a result, it is highlighted the (re)construction path of the agentic identity of teachers as reseachers.

Keywords: self-regulation of learning, teacher education, professional master's degree, health education

A pesquisa na e sobre a prática pedagógica tem se consolidado, no contexto da formação continuada de professores, como um potencial caminho para a melhoria da qualidade do ensino. Os cursos de Mestrado Profissional (MP), em especial, têm incentivado docentes a elaborar produtos educacionais (PE) que visam responder a problemas da prática e que tenham aplicabilidade em contextos reais de ensino. O PE é o "resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros)" (Rizzatti; Mendonça; Mattos; Rôça; Silva; Cavalcanti e Oliveira, 2020, p.4).

O percurso de construção da dissertação de mestrado e do PE requer investimentos por parte dos professores-pesquisadores. O êxito nesse percurso depende da capacidade de controlar, intencional e voluntariamente, ainda que de forma parcial, comportamentos, sentimentos, pensamentos e ações, para atingir os objetivos propostos. A esse processo dá-se o nome de autorregulação, uma capacidade inerente a todos os seres humanos (Bandura; Azzi; Polidoro, 2008). O processo autorregulatório envolve outros subprocessos, que possibilitam ao sujeito estabelecer objetivos, antecipar obstáculos escolher e implementar as estratégias mais adequadas, monitorar e avaliar o percurso, de forma a ampliar as possibilidades de êxito.

Silva (2020) descreve e analisa qualitativamente o percurso de construção de 8 dissertações de MP e seus respectivos PE, no curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. A autora parte do pressuposto de que o uso de estratégias autorregulatórias, no contexto do processo de pesquisa, favorece a mobilização de saberes dos professores e possibilita articulações mais consistentes entre teorias e práticas. Por meio da análise realizada, ela demonstra o percurso autorregulatório realizado pelos mestrandos, que têm como ponto de partida o estudo das teorias em articulação com as práticas; seguido da avaliação, do gerenciamento e do monitoramento das estratégias de ação eleitas para o desenvolvimento do PE e, finalmente, o movimento de adaptação e reconstrução do PE em função da aplicação deste em contextos reais de ensino. Esse movimento fortalece a ideia de que a autorregulação no processo de construção de materiais didáticos para a Educação Básica é cíclica, pois a cada momento de experimentação do protótipo são mobilizados novos processos autorregulatórios para aprimorá-lo.

Nas pesquisas que serão aqui descritas, o processo de construção do PE se deu pelo constante diálogo entre saberes teóricos e experienciais dos docentes pesquisadores. O grupo de pesquisa no qual tem origem o presente trabalho, nomeado Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAIINEDU) é

composto, predominantemente, por professores da Educação Básica que atuam em diferentes áreas de conhecimento e modalidades de educação. Nas pesquisas de todos os membros, o problema nasce da reflexão na e sobre a prática, com a finalidade de intervir sobre ela.

De acordo com Lüdke (2012, p.30), "Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira", uma vez que a "atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico". Apesar da diferença conceitual entre professor-reflexivo e professor-pesquisador, é válido destacar a importância para a área da Educação de pesquisas que partem do chão da escola, nas quais seja favorecida, para os professores do segmento básico de ensino, a construção de uma identidade de produtores de pesquisas acadêmicas e de pesquisadores da prática pedagógica. Um dos instrumentos de geração de dados adotados nas pesquisas desenvolvidas pelo GEPEAIINEDU é um diário de campo nomeado de "portfólio autorregulatório" . Ele se constituiu como uma ferramenta de autorreflexão sobre o processo de planejamento, de execução e de avaliação dos materiais didáticos e instrucionais elaborados pelos membros do grupo, na construção das dissertações de Mestrado. Foi a partir dele que as narrativas que compõem o *corpus* deste trabalho foram constituídas.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada no contexto do GEPEAIINEDU. O *corpus* de análise é constituído por três narrativas, extraídas de três fontes de evidências: textos de projetos de pesquisa, dissertações e uma roda de conversa virtual realizada entre os autores sobre o percurso autorregulatório adotado para desenvolver a pesquisa. Na escrita das narrativas os autores buscaram responder a questões específicas, relacionadas a cada etapa do processo autorregulatório: *Planejamento*: Qual foi o problema de pesquisa? Quais os objetivos? Que obstáculos foram antecipados? *Execução:* Como se constituiram as experimentações dos protótipos, até a instância de avaliação (curso de extensão)? Que indicadores caracterizam o processo de desconstrução e de ressignificação de conhecimentos durante a etapa de execução? *Autorreflexão sobre as dimensões formativas*: como são avaliados os resultados parciais e finais, sob o ponto de vista pessoal, acadêmico e profissional?

Empregou-se a técnica de análise de conteúdo para síntese e interpretação dos dados (Bardin, 2011), com um modelo de categorização misto. Foram adotadas categorias a priori para reunir as informações, com base na estrutura da proposta de formação continuada de professores segundo Silva e Diniz (2016). Essa proposta prevê três fases no processo de construção de materiais didáticos fundamentados no construto da autorregulação: planejamento, execução e avaliação e assume três dimensões formativas que estruturam a análise do processo

de autorreflexão, a saber: dimensão pessoal, a dimensão acadêmica e a dimensão profissional. O movimento de tratamento dos resultados buscou compreender e refletir sobre os significados contidos nos conteúdos manifestos, sobretudo referentes ao percurso de (re)construção da identidade agente dos professores-pesquisadores.

Resultados

O *corpus* de análise foi constituído por três narrativas, referentes ao processo de construção de PE, cujo público-alvo são estudantes e professores da Educação Básica. A primeira versa sobre a autorregulação da saúde. A segunda sobre processos de autorregulação moral relacionados ao tema da violência contra a mulher. E a terceira sobre a regulação emocional do professor da Educação Básica.

Narrativa 1 – A construção de um material didático anconrado na autorregulação da saúde

O problema da pesquisa de Mestrado ancorada na autorregulação da saúde foi o seguinte: "Como desenvolver um material didático e instrucional que subsidie a ação de professores no processo de inserção de estratégias autorregulatórias, durante a aprendizagem de conteúdos relacionados ao tema transversal saúde, no currículo de Educação Física do Ensino Médio?" (Gouvêa, 2017, p.19).

O problema de pesquisa partiu do chão da escola, especificamente de uma inquietação do professor-pesquisador, quando atuava como docente de Educação Física de uma instituição de ensino pública estadual do Rio de Janeiro. Um questionamento que existia naquele momento era se os estudantes incorporavam conceitos de saúde ensinados por ele ao longo do Ensino Médio, nomeadamente: qualidade de vida e olhar ampliado sobre a obesidade. Outra inquietação se referia à possibilidade de elaborar um material didático para as aulas de Educação Física contendo essa temática de saúde. A partir dessas inquietações e desse problema de pesquisa, foi estabelecido como objetivo geral desenvolver "experimentar e aprimorar um material didático e instrucional que subsidie a ação de professores no processo de inserção de estratégias autorregulatórias, durante a aprendizagem de conteúdos conceituais relacionados ao tema transversal saúde, no currículo de Educação Física do Ensino Médio" (Gouvêa, 2017, p.22).

Do momento da delimitação do objetivo da pesquisa até a conclusão do PE, houve cinco etapas de construção e uma de avaliação que são descritas no Portfólio Autorregulatório (Gouvêa, 2017). Houve quatro momentos de experimentação, sendo duas com estudantes da Educação Básica (em 2015 e 2016), uma com professores do Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II (em 2015) e uma com estudantes de graduação de uma disciplina de

Psicologia da Educação em uma universidade pública federal no Rio de Janeiro (em 2016). A instância de avaliação ocorreu no contexto de um Curso de Extensão sobre as contribuições da Teoria Social Cognitiva (TSC) para a prática pedagógica, no qual os participantes (professores da Educação Básica e profissionais da saúde) avaliaram o PE, apresentando críticas e sugestões, após serem instrumentalizados com o referencial teórico-prático da pesquisa.

No estágio inicial de planejamento, essas etapas de experimentação tiveram as seguintes funções pela perspectiva discente: refinar os conteúdos teóricos presentes no PE; verificar se havia clareza da linguagem em relação ao público-alvo; identificar se a extensão dos textos (ou outras formas de recursos) estava adequada. Sob a perspectiva docente, cada evento de experimentação na etapa de planejamento serviu como subsídio para aumentar as crenças de autoeficácia docente para construir um PE fundamentado na autorregulação. A interpretação das experiências diretas de sucesso no ensino de conceitos de saúde no chão da escola forneceu evidências sobre como desenvolver um material adequado ao público-alvo.

Na etapa de execução do processo de construção do PE, duas dificuldades emergiram: como lidar com a ausência de acesso à internet e como adequar o PE aos moldes acadêmicos. A conexão de internet foi um entrave desde a primeira experimentação com estudantes da Educação Básica (em 2015) até a instância de avaliação. Uma solução encontrada foi realizar a leitura da história (PE) em duplas, integralmente, conforme ocorreu no Curso de Extensão em que uma participante enfrentou problemas técnicos devido à rede de internet (Gouvêa, 2017, p.172). Outra alternativa foi a utilização de trechos de interesse do produto, de acordo com o tema de saúde que se deseja trabalhar no bimestre. Essa última, inclusive, tem sido a forma que o professor-pesquisador tem adotado ao longo de sua tese de Doutorado.

A adequação do PE aos moldes acadêmicos foi um longo processo. Um primeiro desafio foi o formato. Como descrito no Portfólio Autorregulatório (Gouvêa, 2017), o formato foi sendo desenhado no contexto de uma das disciplinas do curso de Mestrado. A ideia inicial era desenvolver um aplicativo, mas, por sugestão de uma mestranda especialista em Informática, optou-se pela elaboração de um sítio de internet.

Um segundo desafio foi inserir o referencial teórico do tema transversal saúde e o construto da autorregulação da aprendizagem em uma narrativa com um personagem adolescente. As experimentações contribuíram bastante nesse sentido, por permitir que estudantes da Educação Básica, da graduação e professores do Programa de Residência Docente tecessem comentários a respeito da clareza da linguagem. Esses *feedbacks* serviram para aprimorar a escrita da história, o que demandou um aprofundamento nas leituras sobre autorregulação da saúde. Além disso, o processo da escrita em si demanda um exercício de

organização e de síntese das leituras. Assim, a cada redação, houve um salto qualitativo do texto do produto e da dissertação, devido à apropriação gradual do referencial teórico.

Narrativa 2: A construção de um material didático voltado à reflexão sobre o desengajamento moral cometido contra as mulheres

A pesquisa que se voltou à reflexão sobre o desengajamento moral cometido contra as mulheres teve por objetivo geral construir, experimentar e aprimorar um material educacional em Língua Espanhola e Portuguesa que subsidiasse a ação de professores de Espanhol do Ensino Médio para potencializar processos de autorregulação moral relacionados ao tema da violência contra a mulher. Seguindo a lógica construída nas discussões do GEPEAIINEDU, a pesquisa foi desenhada em cinco etapas: (1) caracterização e análise do cenário; (2) construção do PE e experimentação em campo; (3) Curso de Extensão sobre a TSC; (4) análise e interpretação dos dados provenientes das tarefas extensionistas; e (5) adaptação do material após a leitura crítica dos pares que participaram do curso de extensão.

A primeira etapa correspondeu à fase de levantamento bibliográfico e reconhecimento de lacunas, demandas e possibilidades com base na reflexão da docente pesquisadora sobre a sua prática pedagógica. Nesse momento do estudo, o problema da pesquisa foi definido para responder a pergunta sobre como "desenvolver um material didático que subsidie a ação do professor de Espanhol/Língua Adicional do Ensino Médio para favorecer processos de autorregulação moral dos alunos a partir da reflexão sobre o desengajamento moral relacionado ao tema da violência contra a mulher?" (Jesus, 2017, p. 22).

Baseada na concepção de que a aula de língua estrangeira não precisa ser um espaço voltado exclusivamente à apreensão linguística – antes, ela pode (e deve) colaborar para promover reflexões mais amplas sobre problemas que envolvem a sociedade em geral –, a pesquisadora direcionou seu interesse acadêmico para a elaboração de um material didático (no formato digital) composto de diferentes objetos educacionais: um recurso educativo em língua portuguesa sob a forma de *quiz* e uma unidade didática em língua espanhola que dispõe de textos multimodais e está constituída de dois módulos (em duas versões, uma para alunos e outra para professores) com foco nos diferentes tipos e modalidades de violência contra a mulher e nos mecanismos de desengajamento moral.

Antes da definição da pergunta que nortearia a pesquisa, houve, contudo, muitos encontros e desencontros acerca do objeto de estudo. No entanto, aplicar estratégias que são mobilizadas pelo GEPEAIINEDU possibilitou que a pesquisadora reorientasse, de forma mais consciente, o caminho de construção do PE. Uma delas foi olhar de forma crítica e reflexiva para a própria prática a fim de identificar experiências diretas de sucesso. O resultado dessa

auto-observação feita pela autora da pesquisa fez com que ela notasse que a maioria dos materiais que produzia tinham em comum a escolha de temas de urgência social a partir dos quais se buscava promover uma reflexão significativa para o processo de formação de sujeitos críticos.

A segunda etapa da pesquisa marcou o início do processo de construção do PE. Por meio do desenvolvimento de uma atividade extensionista para estudantes do Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II, a professora pesquisadora fez a primeira experimentação em campo do produto que estava começando a construir. Ela apresentou atividades fundamentadas em diferentes gêneros discursivos em Espanhol para estimular o uso de estratégias de leitura. Essa oportunidade permitiu à docente experimentar um dos primeiros objetivos que havia desenhado para o PE, que era o desenvolvimento de materiais educacionais que proporcionassem discussões interculturais. Após esse evento, houve uma reorganização do material em construção.

A contínua reflexão ao longo do processo de elaboração do material didático, as reuniões de orientação, o compartilhamento dos resultados de cada etapa da construção com os membros do grupo de pesquisa e o aprofundamento dos estudos sobre os constructos teóricos da TSC que balizaram o PE levaram a novos recortes. O tema selecionado foi o da violência contra a mulher.

Considerando a ênfase do programa de MP na área do ensino e a proximidade do objeto de estudo da dissertação com as Ciências Humanas, a autora da pesquisa fez um mapeamento de possíveis produções que abordassem a problemática da violência contra a mulher em instituições escolares que atendem ao Ensino Médio ou que tivessem como foco o público adolescente. O resultado desses levantamentos indicou uma lacuna nos estudos sobre a articulação entre a violência contra a mulher e o desengajamento moral e ressaltou a relevância de se discutir essa temática na escola.

As etapas subsequentes do processo de construção da pesquisa começaram com a realização do curso de extensão sobre a TSC, cujo propósito foi oferecer subsídios teóricos para os pares que avaliariam o PE. Após a leitura crítica do material feito por professoras de Espanhol atuantes na rede pública, chegou-se à conclusão de que o PE tem o potencial de promover a reflexão dos estudantes sobre o desengajamento moral em relação às mulheres, a partir do conhecimento sobre as diferentes formas de violência contra elas. Os dados oriundos das falas dos pares avaliadores também sugerem a possibilidade de novos desdobramentos para o estudo, tendo em vista outras temáticas nas quais se pode observar a incidência de desengajamento moral.

Narrativa 3: Uma proposta de formação com foco na Regulação Emocional do professor da Educação Básica

Na condução das aulas, na condução da vida, no relacionamento com os alunos, no relacionamento com os todos que integram direta ou indiretamente o círculo de convivência surgem problemas ocasionais e desafios diários e são mobilizados sentimentos, pensamentos e ações. Nem sempre o pensamento global e agregador prevalece, mas no movimento em busca de estratégias e recursos, as emoções são elementos importantes de autoconhecimento no que se refere a construir as melhores escolhas sobre a forma de lidar com esses eventos.

As emoções são parte integrada deste mecanismo autorregulador que, ao menor sinal de ameaça ou perigo entram em ação, ativando o corpo e todos os recursos conhecidos ou inconscientes para a devida defesa e proteção. E isso pode se dar em qualquer contexto da vida, inclusive, na escola e diante dos desafios do processo do ensino e da aprendizagem. A autorregulação, como capacidade inata e sempre presente nas pessoas, pode ser incentivada no campo da afetividade, a partir do oferecimento de mais informações a respeito das emoções e sua regulação. Os aspectos afetivos do ensino e da aprendizagem vêm sendo cada vez mais reconhecidos e considerados para o desempenho e sucesso acadêmico de alunos e para o desenvolvimento dos professores.

A temática das emoções surgiu como objeto de curiosidade da professora-pesquisadora, na medida em que essas interações são quase sempre permeadas e até definidas pelos estados emocionais das pessoas envolvidas. Num movimento autorreflexivo notou-se que o estado emocional da professora-pesquisadora, expresso em posturas cansadas ou engajadas, animadas ou inseguras, apresentava reflexos na resposta emocional dos alunos e no envolvimento que estes lhe ofereciam de volta, diante das atividades propostas por ela.

Nesse processo autorreflexivo a professora-pesquisadora começou a investigar como se sentia, e o que estava por trás dos seus estados emocionais. Essas observações a levaram a alguns questionamentos: Qual a relevância das emoções no processo de ensino e aprendizagem para o professor da Educação Básica? Que estratégias são utilizadas pelos professores da Educação Básica para lidar com as próprias emoções diante de situações desafiadoras, em sala de aula? Como as emoções interferem na prática pedagógica do professor da Educação Básica? Que estratégias são utilizadas pelos professores da Educação Básica para trabalhar a expressão e o gerenciamento das emoções dos estudantes na prática pedagógica cotidiana?

Para responder a essas questões foi delineado o seguinte problema de pesquisa: “Como promover diálogos com professores da Educação Básica sobre as emoções e a regulação emocional no processo de ensino?” Nos estudos sobre o tema, a sala de aula é entendida como

um ambiente emocional e o aspectos afetivos de todos os partícipes contribuem para sucesso no processo de ensino e aprendizagem. O cotidiano da escola apresenta "intensas experiências emocionais que afetam as formas de nos relacionarmos, o aprendizado, o desempenho e o crescimento pessoal de estudantes e professores" (Schutz & Pekrun, 2007, p.13). O projeto está em fase de coleta de dados, que se realizará por meio de um questionário online e de rodas de conversa no contexto de um curso de extensão cujo público-alvo são professores da Educação Básica.

Discussão

Ao analisar em retrospecto, a formação no MP consolidou uma identidade de professor-pesquisador antes adormecida para os mestrandos autores das pesquisas que constituiram o *corpus* deste trabalho. Como salientam Abrahão e Passeggi (2012), é necessário adotar um olhar crítico para compreender que a autorregulação da aprendizagem pode servir como um meio de autoconhecimento para identificar valores nas próprias práticas pedagógicas. Como docentes da Educação Pública Brasileira, essa criticidade esteve presente ao longo da construção do PE, pois os autores buscaram elaborar materiais didáticos, por meio de uma escuta sensível das vozes discentes e de docentes das redes públicas de ensino envolvidos nas etapas de experimentação e de avaliação.

Em termos da dimensão formativa pessoal, o desenvolvimento das crenças de autoeficácia para a pesquisa na e sobre a prática pedagógica ocorreu a partir dos diálogos constantes com mestrandos em formação do GEPEAIINEDU. As reuniões de orientação tornaram-se momentos de encontros que serviram para identificar formas variadas de lidar com as dificuldades enfrentadas na construção dos PE. Mestrandos mais experientes serviram como modelos de sucesso e de *coping* (Bandura, 2018), pois revelaram estratégias utilizadas para se apropriar das leituras extensas e densas de autores, como Albert Bandura e Barry J. Zimmerman.

Com relação à dimensão formativa acadêmica, houve um crescimento significativo e em domínios antes completamente desconhecidos. Ao longo das experimentações, os *feedbacks* de estudantes e de pesquisadoras mais experientes em um Congresso, como Veiga-Simão (Gouvêa, 2017, p.165) motivaram o aprofundamento de leituras sobre autorregulação da aprendizagem. A análise de conteúdo, uma metodologia desconhecida antes do Mestrado, tornou-se um tema de interesse de pesquisa. Essa técnica, assim como a Teoria da autorregulação, deixaram de ser temidas, após repetidas experiências de domínio diretas durante a formação acadêmica.

Na dimensão formativa profissional, a identidade de professor-pesquisador passou a ser a de agente da prática pedagógica, ciente de que é possível agir de forma intencional e com

objetivos bem delineados para transformar a realidade social dos estudantes. A sala de aula passou a ser um laboratório de experimentação, sobretudo lançando mão de técnicas, como tarefas avaliativas de autorreflexão, que foram aprendidas no Mestrado. Essa experiência formativa desenvolveu a crença de que professor da Educação Básica pode e deve realizar pesquisas não apenas sobre, mas também na prática pedagógica. Nesse sentido, os PE desenvolvidos no Mestrado têm sido constantemente aperfeiçoados no chão da escola.

Considerações finais

Como destaca Demo (2006, p. 44-45): "Dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo. Quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania". A escola que queremos é aquela que se constitui não apenas como um espaço de produção epistemológica, mas também de formação para a cidadania, de construção de relações de sociabilidade pautadas no bem comum, de protagonismo dos atores escolares. E isso passa, necessariamente, pela reflexão constante promovida pela pesquisa *na* prática e *sobre* a prática pedagógica do professor da Educação Básica.

A construção das pesquisas promovidas pelo GEPEAIINEDU são marcada pelos caráter cíclico do modelo PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação), de Pedro Rosário, tanto pela lógica processual intrafases quanto pela sobreposição do modelo em cada fase (Polydoro; Azzi, 2009). Esse modelo orientou as ações do grupo de pesquisa. Isso significa que, enquanto os mestrandos planejavam e executavam uma determinada tarefa, os resultados da avaliação já interferiam na fase de planejamento seguinte.

Durante esse processo, os mestrandos se apropriam da escrita acadêmica, percebem a relevância das pesquisas que realizam e se motivam a seguir nos caminhos da pesquisa. Os estudos sobre a autorregulação ganham cada vez mais sentido para eles à medida que percebem suas implicações nas diversas dimensões formativas, seja pessoal, acadêmica ou profissional.

O diálogo constante entre os saberes advindos da prática pedagógica e os conhecimentos teóricos experimentados nessa formação continuada os têm permitido construir uma identidade de professores pesquisadores que pisam o "chão da escola" e que, enquanto produtores de conhecimentos, também podem ressignificar a prática.

Referências

Abrahão, M. H. M. B., & Passeggi, M. D. C. (2012). As narrativas de formação, a Teoria do Professor Reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. *Simão, Ana Margarida Vieira da Veiga; Frison, Lourdes Maria Bragagnolo; Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. Autorregulação da Aprendizagem e Narrativas*

Autobiográficas: epistemologia e práticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 53-71.

Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. In *Perspectives on Psychological Science* (Vol. 13, Issue 2, pp. 130–136). https://doi.org/10.1177/1745691617699280

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo. São Paulo*: Edições 70.

De Almeida, F. S. (2014). *Uma docente em prova de seleção: entextualizações de performances corpóreo-discursivas*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

De Jesus, S. E. (2017). *Refletir sobre o desengajamento moral em relação à mulher: o processo de construção de um material didático para as aulas de Espanhol/Língua Adicional*. Dissertação de Mestrado, Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Demo, P. (2006). *Pesquisa: princípio científico e educativo* (12a).

Frison, L. M. B., & da Veiga Simão, A. M. (2011). Abordagem (auto) biográfica–narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. *Educação, 34*(2).

Gouvêa, B. (2017). *Ensinar conceitos de saúde na escola: o processo de construção de uma história-ferramenta fundamentada na autorregulação* (Doctoral dissertation, Dissertação de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro).

Lüdke, M. (2012). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus*, 27-54.

Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520*, (29).

Rizzatti, I., Mendonça, A., Mattos, F., Rôças, G., Silva, M., Cavalcanti, R., & Oliveira, R. (2020). Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO: Docência em Ciências, Curitiba, 5(2), 1-17.

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to Emotion in Education. In *Emotion in Education* (pp. 3–10). https://doi.org/10.1016/b978-012372545-5/50002-2

Schutz, Paul A.; Pekrun, Reinhard; PHYE, Gary D. *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press, 2007.

Silva, K. R. X. da (2020). *Autorregulação no processo de construção de materiais didáticos para a educação básica. In:* FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Vozes, pp.192-212.

Silva, K. R. X. da, & Diniz, M. (2016). Aprender a aprender: uma proposta de formação continuada de professores no contexto do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. *Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador. Curitiba: CRV*, *1*, 31-49.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Estratégias adotadas pelos professores para o desenvolvimento de um projeto de autorregulação no contexto pandêmico

Strategies adopted by teachers for the development of a self-regulation project in the pandemic context

Jussara Cristina Barboza Tortella*, Jady Ariéle Cavalcanti Ruas (https://orcid.org/0000-0002-3076-6416) **, Analice Silva de Melo (https://orcid.org/0000-0001-6952-9509)*** , Vitor de Souza Bortolo (https://orcid.org/0000-0001-5066-9114)****

* Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Autor de contacto: jussaratortella@gmail.com

Resumo

O artigo apresenta dados uma pesquisa que teve por objetivo identificar nas narrativas dos professores do ensino fundamental as estratégias de ensino que contribuem para a promoção da autorregulação da aprendizagem, em aula presenciais e remotas. Reflete sobre a formação continuada realizada dentro da própria escola, aquela que parte do interesse dos participantes e que permite que, no coletivo, os professores possam resolver problemas, planejar situações desafiadoras, organizar um ambiente de aprendizagem, escolher estratégias, repensar sua própria prática juntamente com os pares. Utilizou-se com material empírico as narrativas orais e escritas produzidas pelos 20 docentes participantes um grupo de estudos sobre estratégias de aprendizagem e autorregulação e que atuam no ensino fundamental em duas escolas de tempo integral da Rede Municipal de Educação de uma cidade do Estado de São Paulo. Foram realizados 12 encontros quinzenais, com duração de 90 minutos cada, entre os anos de 2020 e 2021. Os resultados mostram que houve variações nas estratégias utilizadas para o ensino remoto quando comparadas com o ensino presencial e aponta para a utilização de estratégias autorregulatórias pelos docentes.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem, formação de professores, ensino fundamental.

Abstract

The article presents data from a research that aimed to identify in the narratives of elementary school teachers the teaching strategies that contribute to the promotion of self-regulation of learning, in classroom and remote classes. It reflects on the continuing education carried out within the school itself, that which comes from the interest of the participants and which allows, collectively, teachers to solve problems, plan challenging situations, organize a learning environment, choose strategies, rethink their own practice together with peers. It was used with empirical material the oral and written narratives produced by the 20 participating teachers in a group of studies on learning strategies and self- regulation and who work in elementary education in two full-time schools of the Municipal Education Network of a city in the State of São Paulo. Twelve fortnightly meetings were held, lasting 90 minutes each, between 2020 and 2021. The results show that there were variations in the strategies used for remote teaching when compared to face-to-face teaching and points to the use of self-regulatory strategies by teachers.

Keywords: Self-regulation of learning, teacher training, elementary School.

Ao analisar o contexto educacional atual, as mudanças causadas pelo advento da pandemia Covid-19 geraram novas exigências para a formação continuada dos professores, principalmente às atreladas ao uso mais intenso da internet e aos processos de aprendizagem em situação de ensino remoto. Dificuldades como a ausência de equipamentos e/ou de acessos tanto dos professores como dos alunos, a falta do contato com os alunos, os retornos sobre a realização ou não das atividades propostas, são apontadas de forma recorrente em reuniões dos professores.

Em ensino presencial, uma das queixas dos docentes refere-se ao engajamento dos alunos nas tarefas propostas e a dificuldade de realizarem as atividades propostas de forma mais autônoma. Esse panorama, nada satisfatório, se intensificou com as aulas remotas e realça a importância do aprender a aprender, do uso de estratégias para o estudo, e da promoção da autorregulação da aprendizagem. Esses aspectos de forma indireta são contemplados nas dez competências descritas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), por exemplo, o exercício da curiosidade intelectual, a elaboração de hipóteses, a resolução de problemas, a utilização de tecnologias digitais de informação de forma crítica, de tal forma que os alunos possam "agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (Brasil, 2018, p.10).

Entendemos que a autorregulação da aprendizagem, constructo teórico multidimensional, pode contribuir para novas reflexões por parte dos docentes e auxiliar na busca de novas soluções para os problemas enfrentados durante e pós a pandemia, no sentido de promover aos alunos o desenvolvimento da autorregulação emocional e da aprendizagem. Zimmernan (2013, p.137, tradução nossa) define a autorregulação da aprendizagem como o "grau em que os alunos são participantes ativos metacognitivamente, motivacionalmente e comportalmentamente em seus próprios processos de aprendizagem".

Os alunos precisam querer estar na escola e se sentir motivado a aprender. Mas como garantir tal envolvimento? Criar um ambiente escolar no qual os alunos tenham oportunidade de tomar decisões e agir de forma autônoma pode ser um fator preponderante para tal envolvimento. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para que os alunos aprendam a agir de forma estratégia e intencional, a estabelecer objetivos para a realização de tarefas escolares, a trabalhar em grupo e usar de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Na perspectiva da autorregulação a ação do professor é: a) dinâmica, professores e alunos estabelecem conjuntamente objetivos e formas de atingi-los; b) intencional, pois há um

planejamento coletivo para direcionar os passos; c) planejada, com decisões conjuntas sobre como, quando e como obter os resultados esperados; d) complexa, pois está relacionada com múltiplas intenções, valores, contextos e pressões sociais (Frison, 2016, p. 3).

Da mesma forma como os alunos necessitam de ajuda na promoção da autorregulação da aprendizagem, o professor, durante a sua atuação, também sente necessidade contar com o apoio de outros professores a partir da troca de experiências com seus pares e com outros profissionais da área da educação. A formação continuada é um fator importante para os enfrentamentos dos desafios educacionais.

De acordo com Gatti (2019) o conceito de formação continuada tem se delineado de maneira muito ampla e assumindo diferentes configurações, ora mais individualistas ora mais colaborativos, a partir de reuniões pedagógicas, cursos com diferentes formatos, presenciais ou de forma remota. Nesta direção, evidencia-se a importância da reflexão coletiva e o papel da teoria nesse processo, possibilitando uma análise das condições concretas da escola. Segundo Tassoni &e Fernandes (2015, p. 146) "o processo formativo que investe em discussão, reflexão e socialização das práticas pedagógicas [...] pode contribuir de maneira mais efetiva para as mudanças na própria prática".

Essa perspectiva distancia-se da formação que fortalece o individualismo, tão característico no desenvolvimento profissional docente (Diniz-Pereira, 2014). Reconhecemos a importância dos cursos e das palestras para a formação do professor, mas defendemos fortemente a criação de espaços de trocas permanentes entre professores da mesma escola, entre professores da rede municipal e das universidades, para discussão dos conceitos teóricos e pedagógicos, na busca de novos saberes em grupos colaborativos. Espera-se que o professor seja "capaz de agir, de analisar e avaliar a sua ação e de modificar fundamentadamente a sua ação em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado" (Roldão, 2017, p.199).

As relações estabelecidas na escola são dinâmicas e complexas. Cada um dos participantes, dentre eles professores e alunos, possuem papeis e conhecimentos diversos e a busca por experiências exitosas é constante. Os professores esperam ter sucesso no processo de ensino e os estudantes no de aprendizagem, tanto de conteúdos conceituais como de atitudinais.

Temos adotado a perspectiva da formação continuada com foco no pensar estrategicamente, e para tal há necessidade de se explorarem princípios da autorregulação, tais como "consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controle e regulação das

atividades". (Veiga Simão & Frison, 2013, p. 13). As autoras, com base em outros estudos, apontam para o movimento cíclico de autorregulação dos professores, que envolve o estabelecimento de metas de aprendizagem, o planejamento, a adoção de estratégias, o monitoramento e a avaliação, no sentido de mudanças no conhecimento/teoria dos professores. Esse mesmo movimento cíclico se aplica na aprendizagem autorregulada dos alunos.

A autorregulação envolve a aquisição de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas. Compreende-se estratégias de aprendizagem como possibilidades formuladas pelos alunos para que possam atingir objetivos específicos de aprendizagem. A sua utilização depende da escolha de cada um e do contexto em que serão utilizadas.

A proposta de uma formação contínua e permanente para o conhecimento do constructo da autorregulação e do ensino de estratégias de aprendizagem, no sentido de abrir espaço para o diálogo e na promoção de reflexões, tem sido um forte propósito das pesquisas que temos conduzido.

Considerando tais apontamentos é que organizamos um grupo de estudo que previa encontros para a promoção da socialização de práticas pedagógicas, de planejamentos e desafios da sala de aula considerando o ensino de estratégias autorregulatórias.

O presente trabalho apresenta inicialmente o contexto da pesquisa, a organização do grupo de estudo, como um espaço regular de encontros para intercâmbios relacionados às práticas pedagógicas, aos desafios da sala de aula e ao planejamento pedagógico considerando o ensino de estratégias autorregulatórias e os resultados das análises da apropriação dos conceitos teóricos da autorregulação de acordo com o relato dos docentes.

Método

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa de cunho descritivo. O projeto foi devidamente autorizado pelo Comitê de Ética e apresentado para sete diretores de escolas de tempo integral de um município do estado de São Paulo. Após o conhecimento dos objetivos, os diretores convidaram os respectivos professores, sendo que 14 docentes de duas escolas, que atuavam no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e 6 docentes do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), se interessaram em participar da pesquisa. Utilizou-se como material empírico relatos orais e escritos produzidos pelos docentes. Foram realizados 13 encontros de maneira on-line, através da ferramenta Google Meet, entre os meses de agosto e dezembro de 2020 com duração de 1h30min.

Os encontros foram videogravados e posteriormente transcritos. Para a análise de dados utilizamos a perspectiva da Análise Temática proposta por Braun & Clarke (2006).

O grupo de estudo: espaço regular de encontros para intercâmbios

Organizamos dois grupos de estudo para professores (fundamental I e II) durante a pesquisa. Nas reuniões foram promovidas discussões e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem trazidas das experiências da realização de projetos de autorregulação, que geraram relatos orais e escritas por parte dos docentes. Para subsidiar as discussões, utilizamos as transcrições, bem como textos que abordavam os conceitos e procedimentos contemplados no processo de ensino e aprendizagem durante o desenvolvimento dos projetos Optamos pelos relatos que se constituíram como um elemento auxiliador na reflexão sobre os procedimentos utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Durante os encontros, as professoras foram incentivadas a descreverem suas trajetórias e a análise da própria prática pedagógica em forma de narrativa, relatando também suas experiências no desenvolvimento do projeto.

Nos encontros online (n=6) eram discutidos os conceitos básicos da autorregulação, as atividades planejadas pelos docentes para desenvolver com os alunos e troca de experiências e nos momentos organização (n=7) os professores realizassem individualmente as atividades combinadas nos encontros online.

Para o desenvolvimento dos projetos de autorregulação com os alunos foram selecionados livros paradidáticos, que apresentavam um leque de estratégias de aprendizagens que contribuissem, em especial, para a própria organização dos estudos. De forma mais pontual, as narrativas desses livros estão pautadas pelo modelo cíclico denominado PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação). Rosário & Polydoro (2014, p. 40) enfatizam que

> [...] a lógica inerente ao processo de autorregulação da aprendizagem requer que cada tarefa, atividade, deva ser planejada, executada e avaliada. A explicitação intencional dessas fases ajudará tanto as crianças e jovens quanto os educadores a refletirem sobre a sua participação no processo.

O processo de aprendizagem autorregulada PLEA permite um constante monitoramento e avaliação do desenvolvimento da atividade que está sendo desenvolvida, possibilitando a autoavaliação e a regulação das estratégias e decisões a serem tomadas.

A primeira narrativa selecionada, denominada “As Travessuras do Amarelo”, destinada aos alunos do ensino fundamental I, apresenta as aventuras das cores do arco íris e sua busca pelo

amigo, Amarelo, que desapareceu no bosque. A segunda - "Testas para sempre" - descreve aventuras vividas por um aluno do do ensino fundamental II chamado Testas. Esse personagem, ao longo do livro, relata os dilemas da pré-adolescência, conflitos escolares, dificuldades na aprendizagem, a vida familiar e as estratégias utilizadas para ter êxito na série em que estuda. Rosário (2004, p. 80) pontua que:

> Construímos uma história relatada num discurso intimista e narrativo onde um aluno, como eles, descreve e reflecte sobre as suas experiências concretas de aprendizagem. Os seus colegas leitores podem, dessa forma, experienciar uma aprendizagem vicariante através desta narrativa e aprender indutivamente um modelo auto-regulatório para enfrentarem as suas experiências de aprendizagem.

Nas duas outras narrativas escolhidas - Elementar, meu caro Testas; 007.º Ordem para estudar - o mesmo personagem se mantém, trazendo outras experiências da vida escolar e familiar, sempre com novos desafios escolares a serem enfrentados.

A dinâmica do projeto estrutura-se na leitura da narrativa, problematização e realizações de atividades elaboradas pelo docente ou fichas de acompanhamento, disponibilizadas pelo próprio material. Rosário, Nuñez & González-Pienda (2007) sugerem que os professores sigam três etapas no trabalho com os alunos: 1. Foco no conhecimento declarativo dos processos e estratégias de aprendizagem (o que é); 2. Foco no conhecimento procedimental (como se faz); 3. Foco no conhecimento condicional (o 'quando' e 'por que' utilizar determinada estratégia).

Resultados

Cabe ressaltar que os relatos dos docentes são oriundos de um contexto específico, o da formação sobre o tema da autorregulação. Dessa forma, mesmo ao relatar alguns aspectos da vida diária escolar ou pessoal, os professores sempre tentavam estabelecer relações com algum aspecto pertinente a teoria estudada ou com alguma atividade proposta pela formadora. Uma das estratégias usadas durante a formação foi a utilização de frases algumas retiradas do livro paradidático "As Travessuras do Amarelo" (ROSÁRIO, 2012). Outra proposta era a de discutir os capítulos dos livros paradidáticos e analisar as estratégias utilizadas pelos personagens, verificando a relação com os comportamentos dos alunos durante as aulas remotas. Foram também solicitados aos professores que criassem atividades relacionadas com as estratégias discutidas nos encontros.

Enfatizamos que durante os encontros foi criado um clima favorável para a troca de experiências, as dificuldades e as dúvidas sobre o tema da autorregulação, novo para a maioria do

grupo. As docentes informaram que não estudaram o conceito na formação inicial e que ainda não haviam participado de nenhuma formação continuada com tal tema.

Após a análise sistemática das transcrições foram criados temas e a partir desses a organização categorias, que sistematizam as principais ideias dos professores. Descrevemos nesse artigo o eixo "aprendizagens docentes adquiridas" e as categorias (utilizamos siglas para identificar os docentes):

Categoria 1 - Estratégias para trabalhar com crianças pequenas

Nessa categoria houve destaque da possibilidade do desenvolvimento da autorregulação com crianças bem pequenas.

A.: Um ponto que me chamou atenção na autorregulação de crianças, principalmente crianças menores, foi quando ele dá exemplo de explicar para os ursinhos de pelúcia, eu achei isso fantástico porque é uma estratégia ótima para criança assimilar aquilo que aprendeu, a brincadeira de aula, ela está ali explicando. Foi o que chamou bastante atenção das estratégias apresentadas nessas primeiras páginas.

L.A parte do texto que mais me chamou atenção, foi a página 12, onde ele diz que **invés de perguntarmos se uma criança de 5 anos de idade** é capaz de entender esses processos associados e de autorregular sua aprendizagem, **deveríamos perguntar em que grau essa criança pode operacionalizar as competências autorregulatórias**. [...] a Fernanda falou agora também, sobre abrir espaços para as crianças, oferecer escolha para não fechar muito os ambientes em que elas estão, porque senão **elas vão perder a criatividade, perder a força de vontade de querer aprender coisas novas, de poder de modificar a partir das situações que estão impostos**, acho que é isso.

Categoria 2 – Intencionalidade docente

A categoria retrata que a partir de algumas práticas, por exemplo, fazer boas perguntas, há uma intencionalidade em promover a autorregulação da aprendizagem, denotando a construção da autonomia dos alunos.

C.: Mas eu acho que podia começar bem no comecinho mesmo, que é uma coisa que pensei bastante desde o começo do ano, que tive contato com o material de algumas colegas do ano passado, [...] ou autor defende "a capacidade das crianças autorregularem a sua aprendizagem é incrementada quando são incluídas períodos de reflexão nas atividades curriculares, e quando **os professores promovem intencionalmente o pensamento das crianças através de questões**

abertas". [...] a gente tem que ter essa postura **quando fala das questões abertas**, é uma postura não só nas atividades, por exemplo, na proposta pra gente desenvolver, contar história e desenvolver as atividades propostas, mas ela é, no dia a dia, na rotina, na organização, no acolhimento das crianças, na maneira como trabalhamos com eles, a organização dos materiais, como eles organizam suas mesas, como dispõem as coisas, na escovação nos dentes, na hora de servir o almoço.

Categoria 3 – Estratégias de aprendizagem

Diferentes estratégias foram destacadas pelos docentes como algo que aprenderam, tais como o movimento cíclico do PLEA., principalmente em momentos de pandemia

Ci.: Eu tenho um ponto que me chamou bastante atenção, que é aquele **quadro que ele faz que é cíclico, só que dentro de cada um também está, por exemplo, na planificação, a avaliação, a execução,** ou seja, outro ciclo dentro de cada ponto, e todos esses pontos vão dialogando em diferentes níveis, achei muito interessante e pertinente essa colocação, porque faz a gente visualizar melhor isso acontecendo. Por exemplo, quando está **planejando** você passa por esses processos, vai ter que apagar esse planejamento, por ele no papel, executar, avaliar, e vai para o outro processo e continua acontecendo meio que junto, separada de uma forma didática para gente pensar, mas acontecendo juntas também. Embora que também imagino que tenha momentos dentro do projeto que isso está bem mais separado.

E.: Agora por conta da **pandemia, ensino remoto**, o nosso planejamento precisa **rever** ele o tempo todo. Hoje mesmo planejei uma atividade com as crianças pela manhã, e apareceu uma criança né "pensei ai meu Deus como não pensei nessa possibilidade né", eu programei um jogo por conta da semana da criança, e não me toquei que isso podia acontecer, de ter uma criança só, e no susto a gente vai se reorganizando e tal. Mas é muito ruim, quando **a gente faz a planificação, avaliação, execução,** consegue pensar mesmo nos pequenos passos, e evita esse constrangimento de saia justa.

Categoria 4 – Reconhecimento de práticas de autorregulação

Nessa categoria os professores indicam que já utilizavam algumas práticas, mas só após o conhecimento teórico é que começaram a verificar a utilização de determinadas estratégias, ressignificando-as.

F.: vou fazer uma reflexão em cima do que a gente já trabalhou nas leituras que fizemos com os alunos, e das devolutivas que fizemos com eles né. Ninguém nasce autorregulado né, mas com a leitura, entusiasmo por estar sabendo mais, procurar mais, é a questão do P**LEA** né, mas nós somos muito exemplos para eles né. Então muito das coisas que a gente já fazia, **já fazia parte da autorregulação**, só que a gente não tinha esse conhecimento. Então, tudo que a gente começou a fazer depois da leitura do amarelo que não dava certo, a gente parava: E agora, ai vamos planejar de novo... E agora deu certo? [...] Fazia muito tempo que na rede não via nada de novo, e desculpa agora foi um desabafo, mas não via nada diferente daquilo que já tinha no nosso cotidiano. E a autorregulação veio assim como um "**aí tem um outro caminho, tem outra coisa que dá para fazer, tem coisas que estou fazendo certo, vamos continuar**..."

Algumas considerações

Os dados apontam para a aprendizagem efetiva dos professores de novos conceitos e sua conexão com a prática docente. De acordo com Senovska e Pryshliak (2020, p. 689) "a autorregulação do professor é um componente necessário para a atividade profissional futura, e é preciso desenvolver ativamente durante a prática pedagógica". É importante notar a interrelação do processo de autorregulação dos alunos e dos professores. Tanto docentes como discentes adotam práticas autorreflexivas para que sejam capazes de planejar, monitorar e avaliar suas próprias atividades. Para Machado e Boruchovitch (2015, p.63), os "processos de aprendizagem dos professores afetam, sobremaneira, o modo como ensinam".

Os dados da pesquisa nos fizeram refletir sobre o fato de que o processo de formação do docente é influenciado por uma gama de ações por parte dos gestores das escolas e redes municipais ou estaduais, tais como a garantia de um acompanhamento sistemático, a formação reflexiva, apoio físico e pessoal para terem oportunidade de desenvolverem com suas próprias turmas aquilo que aprenderam durante as formações. O papel do docente é fundamental para que os alunos se engajem nas tarefas, sintam-se capazes de resolver problemas apresentados durante as aulas.

Referências

Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

Braun, V; Clarke, V. Using thematic analysis in psychology. (2006). *Qualitative Research in Psychology,* Vol.3, n.2, p. 77-101. DINIZ-PEREIRA, J. E. O campo de pesquisa sobre formação de professores. In: SOUZA, João Valdir Alves De; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria

Gomes (Org.). *Formação de professores (a) e condição docente.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014, p. 101-119.

Frison, L.M.B. (2016). Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. *Revista Educação PUC Campinas*. Campinas, São Paulo. Vol.21, p. 1-18.

Gatti, Bernadete Angelina. *Professores do Brasil***:** Novos Cenários de Formação. Brasília: Unesco, 2019.

Roldão, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional (2017). *Rev. educ. PUC-Camp*., Campinas, Vol. 22, n.2, p.191-202, maio/ago.ROSÁRIO, Pedro. **As travessuras do Amarelo.** Americana, SP: Adonis, 2012.

Rosário, P., & Polydoro, S. A. J. (2014). Capitanear o aprender: Promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo

Senovska, Nadiia; Pryshliak, Oksana. (2020) Developing professional self-regulation of students during pedagogical practice. *International Journal of Research in Education and Science*, VOl. 6, n.4, p. 679-691.

Tassoni, Elvira Cristina Martins; Fernandes, Jonas. (2015) *Formação de Professores Alfabetizadores*: o que dizem as pesquisas? Revista Teias, Vol.16, p.134-154. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24555

Veiga Simão, A.M. &Frison, L. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, *Vol* 45, p. 2-20.

Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist,* Vol. *48*, n. 3, p. 135-147. URL https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Autorregulação da aprendizagem e a formação pedagógica de professores universitários

Self-regulated learning and faculty development

Ana Carolina Faedrich dos Santos (https://orcid.org/0000-0002-3734-2595)*, Johanna Dagort Billig (http://orcid.org/0000-0002-5435-7158)*, Ana Rachel Salgado (https://orcid.org/0000-0001-5612-8191)*, Cleidilene Ramos Magalhães (http://orcid.org/0000-0002-4193-0859)*.

* Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre-RS/Brasil

Autor de contacto: Ana Carolina F. Dos Santos, email: anacarolinaf@ufcspa.edu.br

Resumo

O objetivo do estudo é relatar uma experiência de formação de professores em autorregulação da aprendizagem no ensino superior em uma IES brasileira. Os participantes são docentes dos 16 cursos da área da saúde. De 2011 a 2020, foram ofertadas 182 oficinas presenciais. Cento e quarenta e quatro professores participaram de pelo menos uma atividade da referida formação pedagógica. Foram realizados 27 encontros com periodicidade quinzenal em 2020, com uma média de 18 professores por encontro. Esses encontros envolveram momentos de escuta e acolhimento dos docentes relativos às demandas emocionais vinculadas à pandemia. Foram desenvolvidas também atividades formativas que abordaram de forma teórica e prática o uso de estratégias autorregulatórias com o uso do Jamboard e atividades reflexivas a partir de estímulos ativos para incentivar a participação e integração dos docentes, o que possibilitou a multiplicação dessas estratégias com os alunos no ensino remoto. Ao final do ano de 2020 foi enviado a todos os participantes das atividades uma pesquisa para avaliar o aproveitamento e aplicação prática do que foi aprendido. Os resultados indicam ótima aceitação e motivação entre os professores para aplicação da proposta na prática docente e em atividades de acolhimento e acompanhamento dos alunos na formação universitária. Experimentar-se na atividade prática permitiu uma maior segurança aos participantes para replicar o aprendido, tornando-os modelos conscientes e integrados ao processo da autorregulação da aprendizagem. Portanto, os docentes que participam da formação são multiplicadores da proposta entre os pares para a qualificação e aprimoramento das práticas pedagógicas na universidade.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem, formação de professores, ensino superior.

Abstract

We report an experience of faculty development on self-regulated learning for higher education professors from a health sciences university in Brazil from 2011 to 2020. A total of 182 face-to-face workshops were offered throughout the years and a total of 144 professors participated of at least one of the workshops offered. We followed the Portuguese model on self-regulated learning workshops/programs as we made use of narratives in 90-minute sessions every fortnight. Workshops were adapted to a remote learning environment in 2020, with a mean of 18 participants in each of the 27 meetings. Activities on Jamboard, for instance, were used to welcome faculty members' concerns on remote teaching experience and to foster participation and integration. A survey carried out by the end of 2020 showed that the activities were well accepted by the community. Participants also indicated that they felt confident to replicate their experiences and learning with their peers and students. Therefore, we believe that faculty development on self-regulated learning is a useful way to qualify teaching practices and to promote multipliers among professors.

Keywords: self-regulated learning, faculty development, higher education

O estudo aborda aborda a temática da autorregulação da aprendizagem no contexto da formação de professores no ensino superior, na área da saúde. Trata-se de uma experiência de quase uma década, desenvolvida em uma universidade do sul do Brasil, e cuja ênfase recai sobre a perspectiva do suporte a professores em um programa de acolhimento ao aluno universitário, e sobre as práticas educativas desenvolvidas por docentes.

Considerando o compromisso das universidades como instituição formadora de cidadãos e a prioridade de revisão dos processos de ensino nela desenvolvidos, com especial destaque para a reflexão sobre o papel do professor como mediador e do aluno como protagonista da sua formação e do seu desenvolvimento ao longo da vida, ressalta-se que a universidade ocupa uma posição estratégica para se repensar sobre esses processos, sobretudo por sua função na formação e preparo para a vida adulta, com implicações profissionais e pessoais, humanas e cidadãs dos envolvidos.

Por esse contexto, entende-se que os professores são mediadores estratégicos para pensar e refletir sobre a possibilidade de promover processos autorregulatórios para que eles possam servir "*de modelo, de guia para os seus alunos e tenham repertório teórico-prático no desenvolvimento de competências e estratégias autorregulatórias de aprendizagem"* (Magalhães, 2012) nas suas práticas educativas. Autores como Monereo *et al*. (1999); Veiga-simão (2004); Rosário, Núñez e Pienda (2006); Veiga-Simão E Frison (2013); Boruchovitch (2014) e Álvarez & Olivera-Smith (2014) têm sinalizado a importância, ou melhor, a urgência de se repensar a formação de professores, em diferentes níveis de ensino, sob essa perspectiva.

Assim, este estudo aborda a importância de se incorporar, nos processos formativos de professores universitários, programas de promoção de competências autorregulatórias para que se possa instrumentalizar os docentes às práticas de autorregulação da aprendizagem, tornando-os, consequentemente, modeladores do desenvolvimento destas competências, especialmente no que toca o aprender a aprender e o aprender a ensinar neste contexto.

Parte-se da compreensão que o aprender a aprender requer estratégias de aprendizagem que devem ser compartilhadas entre professores e alunos. Para tanto, é importante que o professor vivencie em seu processo de aprender, experiências que impliquem estudo, organização, monitoramento, planejamento sobre suas ações como sujeito aprendente, para que em seguida seja um guia para o aprendizado dos estudantes. Neste sentido, é preciso que o professor seja agente do seu processo de aprender, seja reflexivo; e possa ser um mediador desse processo junto aos seus alunos. Para ensinar a aprender a aprender, o professor deve saber antes como aprender a aprender.

Acredita-se que professores que realizam formações com a metodologia do aprender a aprender adquirem mais bases para propor essa estratégia em sala de aula (Monereo et al., 1999; Veiga-Simão, 2004; Boruchovitch, 2014).

Segundo Zimmerman (1989), os alunos eficazes em autorregulação da aprendizagem tornam-se conscientes das relações entre seus padrões de pensamentos e de ações, com os resultados sociais e ambientais. Assim, é preciso construir ambientes e estruturas que favoreçam a aprendizagem desses processos entre os alunos. O uso eficaz de estratégias de autorregulação melhora as percepções de autocontrole e propicia autopercepções positivas que motivam os alunos durante a aprendizagem. Os alunos atuam pessoalmente para ativar, alterar e sustentar suas práticas de aprendizagem. Eles planejam, organizam, instruem a si próprios, se monitoram e se avaliam durante seu processo de aprendizagem.

Os principais componentes da autorregulação acadêmica, descritos por Zimmerman & Risemberg, 1997 (Zimmerman & Risember, 1997) e adaptado por Dembo e Seli (Dembo & Seli, 2020) são: motivação, métodos de estudo, gestão do tempo, ambiente físico, ambiente social e monitoramento do desempenho. Uma parte importante de desenvolver competências autorregulatórias da sua aprendizagem, e de forma bem-sucedida é a metacognição: desenvolver a capacidade de monitorar o conhecimento e compreender os próprios processos de pensamento, reconhecer quando algo não é compreendido e fazer algo a respeito (Zimmerman, 2015). Esta é lógica presente em todo o processo da formação dos professores e guiou o processo de reflexão durante e após a formação, nas interações dos docentes com a equipe de formação, descritas logo adiante.

Neste sentido, o objetivo desta comunicação é relatar uma experiência de formação de professores no contexto da autorregulação da aprendizagem no ensino superior em uma IES brasileira nos contextos presencial e remoto, lançando luz para questões que são correntes ou emergentes no contexto do tema.

A formação em autorregulação da aprendizagem com professores universitários

O contexto da presente experiência é o ensino superior em saúde, particularmente em um vertente formativa para atender o programa de acolhimento ao aluno universitário (Programa de Tutoria – Mentoring), mais especificamente as oficinas de formação para a promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade.

A experiência teve início no ano de 2011, com o acompanhamento e orientação sistemática aos professores-tutores, com vistas a auxiliar na identificação de possíveis dificuldades, necessidades, demandas e perspectivas da formação profissional, bem como na promoção de práticas educativas que favoreçam uma formação integral, contemplando o desenvolvimento intelectual e psicossocial do estudante universitário participante do Programa.

As oficinas são oferecidas anual ou semestralmente para professores. Após três anos de oferta, passaram a atender não só a professores já tutores, mas aos demais docentes interessados na formação, uma vez que ela pode contribuir tanto para a prática de sala de aula, como para o desenvolvimento de competências autorregulatórias na vida pessoal.

As oficinas têm como objetivos:

1. Dar suporte ao professor para o desenvolvimento do planejamento, execução e avaliação (modelo PLEA, Rosário et al., 2012) das suas atividades em sala de aula (nas disciplinas e/ou na função de professor-tutor).
2. Proporcionar espaço para autorreflexão das motivações da prática docente cotidiana, bem como da relação dessas com o planejamento e a organização das disciplinas e da carreira na universidade.
3. Apresentar e discutir as relações da autorregulação da aprendizagem com processos cognitivos dos alunos e com a administração do tempo por parte do docente.
4. Fomentar um espaço de formação continuada docente e reflexão crítica sobre a prática educativa desenvolvida na universidade, voltada para o ambiente de sala de aula.

As oficinas de formação em autorregulação da aprendizagem foram desenvolvidas seguindo o padrão realizado nas experiências portuguesas para aplicação de programas de autorregulação da aprendizagem entre os estudantes (Rosário et al. 2012). A opção por este formato também nas oficinas com os professores justifica-se por sua adequação à rotina dos docentes e também por sua eficácia em programas e pesquisas já conhecidos. Pequenas adaptações quanto ao número de encontros e formato (presencial e EaD) foram feitas ao longo dos anos, sem prejuízo do conteúdo e dos objetivos da formação.

Para desenvolver as competências de autorregulação da aprendizagem, foram utilizadas as cartas do livro Cartas do Gervásio ao seu umbigo (Rosário et al., 2012). A ferramenta corresponde a um conjunto de textos narrativos de um aluno de 1°ano sobre as suas experiências na universidade,

as quais desenvolvem um conjunto de estratégias da aprendizagem relativas a cada fase (planejamento, execução e avaliação) do processo de autorregulação. A proposta de trabalho a partir das diferentes cartas implica identificar as estratégias autorregulatórias e os procedimentos subjacentes ao discurso do personagem, construindo a partir da narrativa reflexões e outras estratégias autorregulatórias (Rosário et al., 2012) na perspectiva do professor.

A proposta de trabalho desenvolvida se pauta na lógica instrumental das diferentes cartas e sugere a realização de uma tarefa inversa: identificar as estratégias e os procedimentos subjacentes ao discurso, construindo, a partir da narrativa autorregulatória oferecida pelo Gervásio, a própria narrativa como docente e o enfrentamento dos desafios e demandas da profissão.

Além do material base das cartas, utilizou-se outros materiais de apoio para atividades de aquecimento, sensibilização, síntese ou desconstrução/reconstrução dos temas e desafios abordados em cada encontro, como: dinâmicas, filmes de curta duração, letras de música ou solicitação de uma tarefa/desafio específico. A sequência didática dos encontros seguia a lógica autorregulatória de explicitação, discussão e reflexão sobre o tema ou atividade prática relacionada ao tema proposto (Dibenedetto, 2018).

Ao longo desses nove anos dois formatos de cursos foram propostos: um longo e um reduzido. Até o final de 2016 ofertava-se o formato 1, longo, com carga horária de 30 horas: "Autorregulação da Aprendizagem na perspectiva do professor" de oito sessões de 90 minutos, quinzenais, intercaladas entre atividades presenciais e atividades em EAD, conforme já descrito por Magalhães & Santos, (2017). Com a avaliação e monitoramento das ofertas ao longo dos anos, percebeu-se que a adesão dos docentes ao curso poderia ser ampliada com algumas mudanças no seu formato. O que culminou em mudanças no ano de 2017.

Após 2017, passou a se oferecer, também, uma versão reduzida, o formato 2: "Autorregulação da Aprendizagem - aplicações na sala de aula". Organizado em formato de oficina, em quatro encontros presenciais quinzenais, de 120 minutos cada, interpostos com atividades a serem desenvolvidas em EAD, totalizando 15 horas.

O conteúdo programático do formato 2 estava organizado da seguinte forma:

1. Motivações (exercícios metacognitivos): Cartas 3 e 10
   a. na identidade da docência – quais meus modelos?
   b. no exercício da profissão em si (estar em sala de aula) – Qual minha melhor e pior aula? Qual aula mais gosto de assistir? Qual aula menos gosto de assistir?

c. Motivadores em geral

d. Tarefa: Leitura das cartas 3 e 10, referencial teórico do livro e responder o questionário de autorregulação.

2. O que é a autorregulação da aprendizagem? Cartas 2, 4, 6

a. Conceitualização teórica da autorregulação da aprendizagem

b. Objetivos – como estabelecer objetivos CRAVA?

c. Gestão do tempo – relações entre dever e querer?

d. Tarefa: Leitura das Cartas 2, 4 e 6; Preparar roteiro de uma aula autorregulada

3. Relação da autorregulação da aprendizagem com a memória – Carta 5

a. Relações existentes entre aprendizagem e memórias

b. Apresentação e discussão do roteiro da aula autorregulada

c. Tarefa: leitura da carta 5; aplicar o aprendizado em sala de aula

4. Autorregulação da aprendizagem em sala de aula

a. Discussão e avaliação no grupo da experiência

b. Fechamento

Os participantes fizeram reflexões sobre como iniciaram o curso/oficina e como terminaram: informaram qual o impacto de aprender a autorregular a sua vida e quais as implicações desse aprendizado no seu fazer docente e no seu cotidiano como pessoa:

Algumas falas ilustram esse processo:

Professor 2: "*poder se colocar na posição de aprendiz, um aprendiz que deve ser agente do próprio conhecimento, como é a proposta do curso, me coloca na perspectiva de quem quero ser como professor".*

Professor 3: *"O Curso fez uma enorme diferença na minha vida. Poder saber definir prioridades, pensar sobre isso, planejar, colocar em prática e avaliar para verificar o que está dando certo. Parece que são coisas tão simples, mas fazem uma enorme diferença quando a gente pára para pensar."*

Professor 6: *"Todo mundo tem que fazer esse curso. Só pelo fato eu perceber quais eram os meus distratores. Onde e no que eu estava perdendo tempo."*

As falas ilustram o processo de compreensão e de reflexão dos docentes sobre seus processo de aprendizagem na formação em ARA e dão elementos para se continuar investindo neste tipo de formação para os docentes. As trocas que ocorreram durante a formação entre os formadores

e/ou entre os próprios professores é muito rica: os professores fizeram sugestões uns aos outros, compartilharam materiais e dúvidas comuns ou muito distintas; criaram a partir dos materiais disponibilizados no curso/oficina ou trazido pelo colega; aplicaram o conhecimento aprendido sobre autorregulação da aprendizagem no contexto do trabalho e da vida.

No ano de 2020, os encontros, em função do momento pandêmico vivido, passaram a ser on-line. Quinzenalmente foram realizados 27 encontros, com uma média de 18 professores por encontro. Esses envolveram momentos de escuta e acolhimento dos docentes das demandas emocionais vinculadas à pandemia e atividades formativas que abordaram de forma teórica e prática o uso de estratégias autorregulatórias, como o uso do jamboard e atividades reflexivas a partir de estímulos ativos para estimular a participação e integração dos docentes, o que possibilitou a multiplicação destas com os alunos, no ensino remoto.

Os encontros, divididos em dois momentos, um, voltado para as demandas emocionais, dúvidas e discussões de situações vividas no contexto da sala e aula virtual; e outro com atividade prática, utilizando plataformas de gamificação para estimular, engajar e motivar tanto os docentes, e consequentemente os alunos, para discutir temas da autorregulação da aprendizagem. A segunda etapa do encontro sempre era acompanhada de uma reflexão sobre como os docentes se sentiram, o que pensaram e possibilidades de trabalho da ferramenta na sala de aula virtual.

Ao final do ano de 2020 foi enviado a todos os participantes das atividades uma pesquisa para avaliar o aproveitamento e aplicação prática do que foi aprendido. Os resultados indicaram ótima aceitação e motivação entre os professores para aplicação da proposta na prática docente e em atividades de acolhimento e acompanhamento dos alunos na formação universitária. Experimentar-se na atividade prática permitiu uma maior segurança aos participantes para replicar o aprendido, tornando-os modelos conscientes e integrados ao processo da autorregulação da aprendizagem.

Os docentes informaram que as trocas nos encontros quinzenais não foram somente positivas para prática docente, mas também como uma maneira de seguir em contato com os colegas, se sentir acompanhado, em um momento mundial tão solitário e possibilitar momentos de descontração, acompanhados de imenso aprendizado.

Considerações Finais

Corroborando com estes dados, o estudo de Philipp e Kunter (2013) demonstra que a autorregulação é eficaz para lidar com uma alta carga de trabalho fora do ambiente educacional e,

portanto, possivelmente aumentando seu bem-estar ocupacional. A justificativa por trás disso está no pressuposto de que a competência de autorregulação tem um efeito benéfico no enfrentamento individual do estresse ocupacional. Isso é, professores com alta competência de autorregulação podem se sentir menos emocionalmente exausto em face de uma carga de trabalho pesada fora do ambiente educacional e podem, assim, se tornarem capaz de economizar energia e recursos pessoais (Mattern & Bauer, 2014).

Além disso, estratégias de autorregulação podem ajudar os professores a estruturarem seu trabalho fora da escola com mais eficiência e satisfação. Por sua vez, a autorregulação também desempenha um papel importante dentro da sala de aula durante a instrução, como ao lidar com as especificidades dos estudantes ou tentando melhorar gestão de sala de aula. Ambos os fatores são frequentemente mencionados como causas de estresse na profissão docente. Diferenças no uso de estratégias de autorregulação durante a instrução pode ajudar a explicar adicionalmente a variação no bem-estar (Mattern & Bauer, 2014).

Tal processo inclui a renovação do conhecimento, problematização de questões que envolvem o ensino e a aprendizagem, proporcionando ao docente a oportunidade de refletir sobre as demandas e o contexto de trabalho como oportunidades para ampliar as competências e habilidades. Certamente, tal "processo" indica a disposição dos professores em se envolver continuamente com conhecimentos, habilidades e julgamento na prática, para pensar de forma equilibrada o seu trabalho a partir das teorias (conhecimento tácito) e práticas de ensino (conhecimento prático) e vice-versa. Para Voisin e Dumay (2020), o ensino é uma atividade complexa, que requer do profissional iniciativa, discrição e autonomia, em vez de procedimentos e atividade com script fechado, rígido e mecânico, o que implica no exercício de julgamento discriminatório por parte do professor, para fazer escolhas, para refletir e reorientar sua prática. E as competências autorregulatórias são potentes para auxiliar o professor no desempenho das suas atividades e no seu desenvolvimento docente. Estas são pistas que a experiência tem elucidado.

Referências

Álvarez, I.M. & Olivera-Smith, M. Autorregulados. Sistemas Basados em guías y rubricas que promueven la autorreflexión. In: Monereo, C. (coord.) *Enseñando a enseñar em la Universidad – La formación del professorado basada em incidentes críticos*. Octaedro: ICE-UB, Barcelona, 2014, p. 188-216.

Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 3, p. 401–409.

Dembo, M. H., & Seli, H. (2020). *Motivation and Learning Strategies for College Success*. *Motivation and Learning Strategies for College Success*. Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781315724775

Dibenedetto, M. K. (2018). *Connecting self-regulated learning and performance with instruction across high school content areas*. *Connecting Self-regulated Learning and Performance with Instruction Across High School Content Areas*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90928-8

Magalhães, C. R. (2012). A autorregulação da aprendizagem em Programa Institucional de Acolhimento e Suporte ao aluno universitário: os professores como parceiros. *Cadernos de Educação* - UFPEL (ONLINE), v.43, p.78 – 90. https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2152

Magalhães, C. R., & Santos, A. C. F. (2017). Formação de professores e autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior na saúde: o desenho de uma experiência. In S. Polydoro (Ed.), *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva* (p. 182). Porto Alegre. https://doi.org/12.21826/9788563800312

Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, *43*, 58–68. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004

Monereo, C.; Montserrat Castelló, M. C.; Montserrat Palma, M. L. P. La necesidad de formar al profesorado en estrategias de Aprendizaje. In: Estrategias de enseñanza y aprendizaje – *Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. 6. Ed. Barcelona: Editorial Graó, 1999.

Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of selection, optimisation, and compensation over their career cycle. *Teaching and Teacher Education*, *35*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.014

Rosário, P., Núnez, J., Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior*. Coimbra: Almedina Editores.

Rosário, P., Núnez, J., Pienda, J. (2012). *Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior*. Coimbra: Almedina Editores.

Schunk, D., Usher, E., Barry J. (2013). Zimmerman's Theory of Self-Regulated Learning. In: Bembenutty, H., Cleary, T. J., Kitsantas, A. (eds.). *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines: a tribute to Barry J. Zimmerman*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, p. 1-28.

Veiga-Simão, A. M. (2004). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: Silva, A. L. et al (orgs.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante – perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora. p. 95-106.

Veiga Simão, A.M.; Frison, L.M.B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v.45, p. 2-20, 2013.

Voisin, A., & Dumay, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education*, *96*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144

Zimmerman, B. J. (1989). *Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_1

Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning : Theories Measures , and Outcomes, *21*, 541–546.

Zimmerman, B. J., & Risember, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of Academic Learning: Construction of Knowledge*. Academic Press. https://doi.org/10.5553/ReM/221225082013003002001

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Supervisão pedagógica colaborativa e a sua relevância na formação de professores em contexto profissional

Collaborative pedagogical supervision and its relevance to teacher education in a professional context

Luiz Cláudio Queiroga (0000-0002-1021-3443)*, Carlos Barreira (0000-0001-6137-2842)*

* CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - Universidade de Coimbra

Autor de contacto: Cláudio Queiroga, claudio.queiroga@gmail.com

Resumo

A supervisão pedagógica colaborativa, orientada pelo ciclo de observação de aulas entre pares em contexto profissional, pode constituir uma melhoria de práticas de ensino e uma via formativa com impacto no desenvolvimento profissional dos professores. O presente estudo pretende compreender o papel das fases de pré e pós - observação, do ciclo de supervisão clínica, na formação e desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, foi construído para o efeito um questionário sobre Supervisão Pedagógica e Observação de Aulas em Contexto Escolar (QSOCE), que além de incluir os dados sociodemográficos e profissionais integra as conceções e práticas de supervisão pedagógica, bem como a observação de aulas e o desenvolvimento profissional. O referido instrumento foi aplicado a 95 professores que lecionam em escolas públicas da região centro. Os resultados preliminares indicam que os professores entendem que na fase de pré-observação o plano de aula deve ser analisado em conjunto, com vista a ultrapassar algumas dificuldades na lecionação da aula, contribuindo para melhorar as práticas letivas e educativas. Por outro lado, os professores consideram que na fase de pós-observação devem ser destacados os pontos fortes e aspetos a melhorar, permitindo a tomada de decisões no sentido de retificar aspetos menos conseguidos na aula, fomentando a reflexão entre pares e a formação de professores em contexto profissional.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; pré-observação; pós-observação; formação de professores; desenvolvimento profissional.

Abstract

Collaborative pedagogical supervision, guided by the cycle of observation of classes among peers in a professional scope, can constitute an improvement in teaching practices and a training path with an impact on the professional development of teachers. The present study intends to understand the role of the pre- and post-observation phases, of the clinical supervision cycle, in the formation and professional development of teachers. In this sense, a questionnaire on Pedagogical Supervision and Observation of Classes in a School Context (QSOCE) was built for this purpose, which, in addition to including sociodemographic and professional data, integrates the conceptions and practices of pedagogical supervision, as well as the observation of classes and the professional development. This instrument was applied to 95 teachers who teach in public schools in the central region. Preliminary results indicate that teachers understand that in the pre-observation phase, the lesson plan must be analyzed together, with a view to overcoming some difficulties in teaching the class, contributing to improve teaching and educational practices. On the other hand, teachers consider that in the post-observation phase, the strengths and aspects to be improved should be highlighted, allowing decision-making to rectify aspects less achieved in the classroom, encouraging reflection among peers and teacher training in a professional context.

Keywords: pedagogical supervision; pre-observation; post-observation; teacher training; professional development.

Relevância da supervisão colaborativa

Atualmente, a supervisão pedagógica deve ser percecionada como um processo organizado, sistemático e contínuo, apoiando e regulando em todo o contexto formativo os docentes envolvidos, sendo, desta forma, consensual a relevância crescente do papel da supervisão na formação ao longo da vida dos professores. Fruto do aparecimento de vários modelos, tem vindo ao longo das décadas a sofrer alterações de paradigma, alicerçando os seus desígnios numa atividade democrática. A colaboração e reflexão fazem parte integrante nesta mudança, onde as relações entre os intervenientes assentam em princípios colegiais. Impera uma cultura de supervisão processual, numa valência essencialmente formativa, tendo como objetivo o desenvolvimento das práticas dos professores. A supervisão passa a ser vista como uma atividade essencial na formação dos docentes em contexto de escola e sala de aula, tendo como finalidade "otimizar a qualidade da intervenção pedagógica do professor assente numa relação de entreajuda, proveniente da interação estabelecida entre os "protagonistas" no contexto em que o ato supervisivo se desenrola" (Pinto, 2011, p. 18). Tendo por base os princípios evocados, na conceção de Vieira e Moreira (2011, p. 30), o modelo de supervisão clínica é encarado como o mais adequado a ser utilizado, por pressupor "a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a auto-suficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico, no ensino e na supervisão do ensino, para todos os envolvidos." Nesta ótica, Alarcão e Tavares (2003, p. 26), assumem que é mais apropriado "no contexto de formação contínua do que na formação inicial", pelo facto de que atua de dentro para fora, onde a escola, enquanto organização, funciona como espaço profícuo de formação. Tendo como objetivo melhorar a prática de ensino do docente, a sala de aula constitui-se espaço privilegiado de observação e reflexão, e é pela "análise conjunta dos fenómenos ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24) que se opera a formação. Enfatiza a importância das ligações entre supervisores e supervisionados, com base numa relação colaborativa e princípios da colegialidade, em que o supervisor é visto como um colega que desenvolve uma relação de confiança com o professor supervisionado, com o objetivo de melhorar a sua prática e a aprendizagem do aluno (Nolan & Hoover, 2011). O supervisor tem como função ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino, pelo que, e segundo Glickman et al. (2004), assume preponderância enquanto processo que potencia o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Logo, a supervisão clínica assenta sobre os propósitos da avaliação formativa, sendo "um processo de *peer* (*super*) *vision* de aulas, colaborativo, paritário e colegial, onde a reflexão conjunta, potencia o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos" (Queiroga, Barreira

& Oliveira, 2019, p. 71), numa reciprocidade de comprometimento e empenho, com um espírito aberto e assente no paradigma construtivista. O cerne da sua atividade está na colaboração existente entre docentes, que vão refletir sobre os dados recolhidos durante a observação da aula, sendo um processo dinâmico de interação e introspeção. A observação permite, em contexto real de ensino, a obtenção de informações sobre as ações dos professores, detetar possíveis lacunas pedagógicas e, assim, compreender objetivamente as suas competências de ensino. Desta forma, constituiu-se como um processo fundamental de reflexão da prática pedagógica quotidiana, com vista ao desenvolvimento do professor e, consequentemente, ao sucesso educativo dos alunos" (Pinto, 2001, p. 21). A sala de aula é o palco onde a ação do professor se desenvolve, pelo que a observação de aulas "é um processo de interação profissional, de caráter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens" (Reis, 2011, p. 11).

Perante estas conjunturas, assume-se que a observação de aulas está intimamente ligada à supervisão clínica. É um processo complexo que tem que ser adequadamente planificado e que se desenvolve de acordo com várias fases. Porém, a literatura não é unânime sobre o número de fases que compreende o ciclo de supervisão de aulas. Todavia, entende-se como referência as propostas de Marshall (2013) e Alarcão e Tavares (2003) que defendem que o ciclo de supervisão é composto por quatro fases essenciais: (a) encontro pré-observação; (b) observação; (c) análise dos dados; e (d) encontro pós-observação, embora estes últimos autores considerem que ainda possa existir uma quinta fase constituída pela avaliação do processo.

O encontro pré-observação deve realizar-se antes de o professor supervisor entrar na sala de aula, em que este deve propiciar, desde logo, momentos orientados pelo(a); espírito de abertura, confiança e interesse. Deve ser pautado pelos desígnios da colaboração e entreajuda, constituindo-se como "uma oportunidade de troca e interação entre o professor e o supervisor, de modo a que este conheça os objetivos de trabalho elaborado pelo professor" (Garcia, 1999, p. 165). O sucesso da supervisão está diretamente relacionado com o tipo de informações que o supervisor obtém antes da observação (Danielson & McGreal, 2000), pelo que se apresenta como um momento reflexivo, onde os problemas e as soluções devem ser aflorados numa lógica formativa. Deste ponto de vista, apresenta-se como crucial a análise conjunta da planificação, de onde se destaca a clarificação dos objetivos e as estratégias de ensino e aprendizagem a utilizar, as tarefas e materiais selecionados, a organização da aula, a avaliação, bem como os objetivos, os procedimentos e os aspetos que vão

ser objeto de observação. É uma fase que, numa perspetiva de avaliação diagnóstica, serve para orientar o processo de observação em que o professor supervisor consegue um conjunto de elementos que lhe possibilita organizar e focar a observação de forma objetiva e competente.

A fase de observação permite a recolha de evidências para ser utilizada como foco essencial na discussão e reflexão do ensino e aprendizagem (Danielson & McGreal, 2000). A duração destas observações pode ocorrer durante uma aula inteira, sendo que os seus focos específicos devem estar bem definidos. Para que a observação ocorra de forma objetiva, os aspetos a observar em cada sessão devem ser cautelosamente selecionados e objetivados de acordo com o grau de necessidade. Por este facto, e se a observação ocorrer com intuitos formativos, deve-se também incidir em aspetos que o professor supervisionado compreenda que são pertinentes e suscetíveis de análise e reflexão. Com os focos específicos delineados, e pese embora seja compreensível a subjetividade da interpretação do ato observativo, o docente supervisor tem que estar munido de instrumentos de registo que lhe possibilite guiar a observação, registando os envolvimentos ocorridos durante a aula. Deste modo, Fraile (2007) preconiza que o instrumento utilizado na observação deve permitir ao observador recolher informação descritiva da prática docente desenvolvida pelo professor supervisionado.

A análise de dados corresponde à fase em que ambos (professor supervisor e supervisionado) se debruçam sob os factos que ocorreram durante a aula. “Os dados recolhidos durante a observação de uma aula costumam descrever os comportamentos do professor e dos alunos através de uma série de “retratos” apresentando um conjunto de acontecimentos isolados” (Reis, 2011, p. 53), pelo que devem ser objeto de tratamento através de uma abordagem que pode ser de natureza quantitativa e/ou qualitativa. A análise é desencadeada em função dos aspetos sobre os quais se convencionou centrar a observação, contudo Reis (2011) assevera que a análise dos dados permite aos professores em colaboração identificarem os “padrões e a consequente criação de uma imagem holística do ensino observado” (p. 53).

No encontro pós-observação, os professores envolvidos refletem e interpretam os dados analisados na fase anterior, tendo como finalidade confrontar os dados recolhidos com as intenções estipuladas, para deste modo se identificarem os aspetos que são suscetíveis de modificação ou superação. Para além deste procedimento, Reis (2011) refere que durante esta fase os professores, colaborativamente, devem também: refletir sobre o significado dos dados analisados; definir prioridades para as próximas sessões de observação e reflexão; negociar metas de aprendizagem e

de melhoria das práticas dos professores. O professor supervisionado desempenha um papel ativo nesta fase, já que deve assumir maioritariamente a reflexão crítica do seu desempenho, invocando a ajuda do colega para, em conjunto, identificarem e analisarem os pontos fortes e fracos ocorridos. O professor supervisor deve adotar uma postura de apoio dialogante, sendo que a forma como orienta o encontro é fundamental, perante o pressuposto de que o ator principal é o professor supervisionado. Perante os objetivos e focos de observação delineados, o professor supervisor deve deixar que o colega supervisionado seja o primeiro a explanar a sua reflexão sobre a ação, descobrir as suas debilidades e estipular alternativas aos problemas detetados. Todavia, sempre que necessário, deve orientá-lo através da colocação de questões guias. Este processo crítico construtivo e reflexivo augura, na opinião de Reis (2011), a possibilidade de definição de um plano de ação que contemple estratégias de melhoria, metas de aprendizagem, recomendação de leituras de apoio e até frequência em ações de formação. Neste contexto, é um momento com forte pendor formativo, constituindo "o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores" (Reis, 2011, p. 53). Estamos convictos da pertinente importância e necessidade de desenvolver culturas colaborativas no seio da comunidade docente, para que a supervisão pedagógica, definitivamente, possa ser considerada um "veículo" ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas e organizacionais. Neste prisma, e no âmbito da formação contínua, perspetiva-se que acompanhe e apoie "o professor na aquisição de competências e de qualificações suplementares, que concorrerão para a melhoria dos resultados dos alunos" (Graça et al, 2011, p. 5).

Método

Participantes

O questionário, desenvolvimento para o efeito, foi aplicado a professores de vários departamentos curriculares e subcoordenações disciplinares que lecionam em diferentes agrupamentos de escolas da zona centro. A amostra final, inclui educadores de infância e professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário, num total de 95 que lecionam em escolas públicas da região centro, em que 67% são do sexo feminino e 33% do sexo masculino, dos quais sete pertenciam ao departamento curricular do Pré-Escolar, doze ao do 1.º Ciclo, dezasseis ao de Matemática e Ciências Experimentais, treze ao de Ciências Sociais e Humanas, oito ao de Educação Especial, dezanove ao de Línguas e vinte ao de Expressões. Destes, 62% já efetuaram

observação de aulas entre pares em contexto escolar, 67% não possuem formação em supervisão pedagógica e 58% não têm experiência profissional em supervisão pedagógica.

Instrumentos

Por forma a obter informação sobre as perceções dos professores sobre a supervisão pedagógica e observação de aulas em contexto escolar, elaboramos um inquérito por questionário, isto porque, como refere Coutinho (2011), é uma técnica com características mais abrangentes. O instrumento foi construído para o efeito com base no "QOADD" – Questionário de Opinião sobre a Avaliação do Desempenho Docente (Queiroga, 2016) - nos referenciais teóricos, bem como na experiência vivida, enquanto supervisor e professor supervisionado. O questionário sobre Supervisão Pedagógica e Observação de Aulas em Contexto Escolar, "QSOCE", está dividido em três partes. Na primeira pretendemos recolher os dados sociodemográficos, na segunda, que inclui 51 itens, abarca quatro categorias: *Conceções de Supervisão Pedagógica*; *Processo de Supervisão Pedagógica*; *Desenvolvimento Profissional*; e *Observação de Aulas*. Na terceira parte pretendemos saber qual o impacto da supervisão pedagógica e observação de aulas no desenvolvimento profissional e organizacional, bem como o nível de conhecimento e envolvimento dos professores no processo de supervisão pedagógica e observação de aulas. Utilizou-se, na segunda parte do questionário, uma escala de Likert com cinco opções de resposta; *Concordo Totalmente*, *Concordo*, *Não Concordo nem Discordo*, *Discordo e Discordo Totalmente*, enquanto na terceira parte foi utilizada uma escala de resposta com quatro níveis; *Nenhum*, *Pouco*, *Razoável*, *Muito* e *Elevado*.

Procedimentos

Contactámos 9 professores, um de cada escola, da nossa confiança, para serem aplicadores. Informámo-los do âmbito e dos objetivos da investigação, tendo estes docentes demonstrado total disponibilidade em colaborar. Estipulou-se que o QSOCE seria aplicado a professores de vários departamentos curriculares e subcoordenações. Alertámos para a necessidade, de antes de aplicarem o questionário, contextualizarem os participantes sobre o estudo e os procedimentos a adotar caso aceitassem colaborar. Aproveitámos para mencionar, que se possível, o questionário fosse recolhido de seguida, sendo necessário verificar também se algum item ou questão tinha ficado por responder. Os resultados obtidos com o questionário foram analisados através do programa de tratamento estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0. Para efetuar as análises estatísticas utilizámos técnicas de estatística descritiva, nomeadamente distribuição de frequências e percentagens.

Resultados

Em seguida faremos a apresentação e a discussão dos resultados preliminares obtidos através do questionário, de forma a compreender o papel das fases de pré e pós-observação, do ciclo de supervisão clínica, na formação e desenvolvimento profissional docente.

Constatámos pelos dados constantes do Tabela 1, que 45.3% dos professores inquiridos entendem que na fase de pré-observação deve ser discutido e analisado o plano de aula, sendo que apenas 15.8% são de opinião contrária. Por outro lado, 47.4% dos docentes são da opinião que nesta fase do ciclo de supervisão clínica o docente observador deve ajudar o docente observado na tentativa de resolver problemas que possam dificultar a lecionação da aula, sendo que 16.8% concordam plenamente esta esta assunção (cf. Tabela 2).

As valências deste ciclo de supervisão clínica enquanto instigadora de práticas assentes no paradigma construtivista e colaborativas na escola, fica patente, também, nos resultados obtidos no estudo desenvolvido por Queiroga, Barreira e Oliveira (2019) nomeadamente que na fase de pré-observação, no âmbito da avaliação do desempenho docente, foi discutido e analisado o plano de aula.

Verifica-se a relevância pró-ativa inerente a esta fase do ciclo de supervisão, onde na opinião de Marshall (2013) o professor tem uma oportunidade para melhorar o plano de aula. Realça-se o papel crucial que o professor supervisor desempenha na discussão do plano de aula procurando ajudar "o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se deparam" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 81), contribuindo para que este consiga ser um melhor profissional, dentro de uma lógica assente no paradigma da melhoria das aprendizagens (Alarcão & Tavares, 2003). A importância da reflexão colaborativa entre os pares "apresenta-se como fundamental para operar uma observação específica e circunscrita aos aspetos identificados como pertinentes e que requerem mais atenção" (Queiroga, Barreira & Oliveira, 2019, p. 57).

Neste sentido, a troca de experiência reflexiva, contextualizada, antes da ação, com propostas concretas apresentadas a serem incluídas durante a lecionação, permite uma melhoria das competências de ensino do docente, assumindo-se como uma valência na formação e aperfeiçoamento dos professores em contexto profissional.

Parece evidente a importância formativa da fase de pré-observação do ciclo de supervisão clínica, pois pode possibilitar que o processo de observação seja construído em conjunto, através da interação reflexiva e reguladora sobre a prática de ensino a aplicar e desenvolver na aula, com

benefícios e vantagens para todos os intervenientes, inclusive para os alunos, alvos diretos do processo ensino aprendizagem.

Tabela 1

Na fase de pré-observação deve ser discutido e analisado o plano de aula

Escala	Frequência	Percentagem
Discordo totalmente	4	4.2%
Discordo	11	11.6%
Não concordo nem discordo	30	31.6%
Concordo	43	45.3%
Concordo totalmente	7	7.4%
Total	95	100%

Tabela 2

Na pré-observação o docente observador deve ajudar o docente observado na tentativa de resolver problemas que possam dificultar a lecionação

Escala	Frequência	Percentagem
Discordo totalmente	3	3.2%
Discordo	8	8.4%
Não concordo nem discordo	23	24.2%
Concordo	45	47.4%
Concordo totalmente	16	16.8%
Total	95	100%

Através da análise da Tabela 3 verificamos que a maioria dos professores participantes (89.5%) concordam ou concordam plenamente que no decorrer da fase de pós-observação o docente supervisor deve destacar quer os pontos fortes quer os aspetos a melhorar. Este aspeto é digno de realce, tendo em conta que 58.9% e 33.7% consideram que no encontro de pós-observação o docente observador deve fornecer orientações para a melhoria de aspetos menos bem conseguidos na aula (cf. Tabela 4).

Estes resultados vão ao encontro da posição assumida por Reis (2011) e Queiroga, Barreira e Oliveira (2019), nomeadamente, que o encontro de pós-observação serve para os intervenientes refletirem sobre o significado dos dados analisados.

A importância e a forma como os professores supervisores devem orientar a fase de pós-observação, aponta para a valência formativa da supervisão pedagógica entre pares, na qual devem ser identificados possíveis lacunas e problemas detetados no processo, e consequentemente,

apontados caminhos a seguir para melhorar e elevar o nível de competência e, assim, potenciar o desenvolvimento profissional dos professores.

Desta forma, acreditamos que na supervisão pedagógica entre pares a fase de pós-observação pode contribuir de forma efetiva para a formação de professores em contexto profissional e a melhorias das práticas pedagógicas.

Tabela 3

No decorrer da fase de pós-observação o docente supervisor deve destacar quer os pontos fortes quer os aspetos a melhorar

Escala	Frequência	Percentagem
Discordo	1	1.1%
Não concordo nem discordo	9	9.5%
Concordo	55	57.9%
Concordo totalmente	30	31.9%
Total	95	100%

Tabela 4

Na reunião pós-observação o docente observador deve fornecer orientações para a melhoria de aspetos menos bem conseguidos na aula

Escala	Frequência	Percentagem
Discordo	3	3.2%
Não concordo nem discordo	4	4.2%
Concordo	56	58.9%
Concordo totalmente	32	33.7%
Total	95	100%

Discussão

Pese embora entre os professores a possibilidade de formação colaborativa entre pares em contexto não seja uma prática habitual, muito pelo facto de ainda não existir uma cultura supervisiva enraizada no interior das escolas, a supervisão pedagógica entre pares mostra precisamente outra perspetiva. No cumprimento das fases do ciclo de supervisão, os professores entendem a pertinência de efetuarem trabalho colaborativo entre pares para a preparação das aulas assistidas e reflexões sobre aspetos menos conseguidos surgidos no decorrer da aula observada. Esta mudança na cultura instituída, imputada à fase de pré-observação e pós-observação, deixa antever uma formação contínua em contexto como um mecanismo relevante para a melhoria do ensino e da escola, num quadro de partilha na tomada de decisões, na troca de saberes e

conhecimentos sobre assuntos profissionais de interesse, assumindo a reflexão com os pares um papel fundamental.

Tendo em conta esta envolvência alicerçada na valência formativa, com fins de desenvolvimento profissional, entendemos que a supervisão entre pares deve reger-se pelo ciclo de supervisão clínica, contemplando todas as fases, orientando os seus procedimentos na fase de pré-observação e pós-observação por uma panóplia de ações consentâneas e propícias à potenciação do desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

O trabalho interpares é vislumbrado como essencial e fundamental para a consecução dos objetivos formadores da supervisão em contexto, configurando-se, neste quadro, a supervisão pedagógica como um "processo que tem como objetivo promover o desenvolvimento profissional do professor numa perspetiva integrada, reflexiva e formativa" (Queiroga, Barreia & Oliveira 2019, p. 56).

Referências

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice.* Alexandria: ASCD publications.

Fraile, C. (2007). La supervision de la práctica profesional socioeducativa. The supervision of socio-educational professional practice. *Revista de Psicodidáctica*, *12*(1), 29-50.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2004). *Supervision and instructional leadershi: A developmental approach.* (6th ed.). Boston: Pearson Education.

Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P., & Santos, R. (2011). *Avaliação de desempenho docente: Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.

Marshall, K. (2013). *Rethinking teacher supervision and evaluation. How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap* (2ª ed). San Francisco: Jossey-Bass.

Nolan, J., & Hoover, L. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. USA: Jossey-Bass.

Pinto, Mª. (2011). Poder-se-á, através da observação de aulas, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução. In Mª. Pinto, Mª, Lapo, A. Guedes, & P. Trindade (Org.), *Avaliação docente: Eu, tu e nós* (pp. 17-37). Alcochete: Alfarroba.

Queiroga, L. (2016). *Avaliação do desempenho docente: Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Queiroga, L., Barreira, C., & Oliveira, A. (2019). *Supervisão pedagógica e desempenho docente – contextos colaborativos e papel dos pares para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Chiado Editora.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos CCAP-2-Ministério da Educação - Conselho científico para a avaliação de professores.

Vieira, F., & Moreira, Mª. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos CCAP-1- Ministério da Educação-Conselho científico para a avaliação de professores.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Pilares da Sala de Aula Invertida como instrumento de análise da evolução de professores brasileiros na utilização de tecnologias educacionais

Pillars of the Flipped Classroom as an instrument for analyzing the evolution of Brazilian teachers in the use of educational technologies

Gilvandenys Leite Sales (https://orcid.org/0000-0002-6060-2535)*, Jeirla Alves Monteiro (https://orcid.org/0000-0002-9329-5930)**, Alisandra Cavalcante Fernandes de Almeida (https://orcid.org/0000-0002-7066-1504)*, Bento Duarte da Silva (https://orcid.org/0000-0001-5394-5620) ***, José Alberto Lencastre (https://orcid.org/0000-0002-7884-5957) ***
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), **Universidade Federal do Pará (UFPA), ***Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMINHO)

Autor de contato: Gilvandenys Leite Sales, denyssales@ifce.edu.br.

Resumo

A pandemia da Covid-19 impactou profundamente o cenário educacional no mundo. No Brasil, também ocorreram mudanças, novos direcionamentos para a sala de aula foram traçados, surpreendendo professores e alunos. Com o fechamento temporário das escolas, o ensino presencial, que era a base de sustentação de praticamente todo o ensino básico no Brasil, foi substituído pelo Ensino Remoto Emergencial. Os professores foram desafiados em aprender novas formas de favorecer possibilidades de ensinar e viabilizar a aprendizagem dos alunos, mesmo que de maneira on-line. A presente pesquisa propõe apresentar resultados comparativos da aplicação de um questionário estruturado e validado, disponibilizado pela FLN-Flipped Learning Network, de denominação FLIP. O FLIP é conhecido por ser os pilares para a aplicação da Sala de Aula Invertida, e significa: Flexible Environment - Learning Culture - Intentional Content - Professional Educator. O questionário, instrumento desta pesquisa, foi aplicado nos primeiros semestres de 2020 e 2021, em participantes de um curso de formação continuada denominado Jornada de Metodologias Ativas, ofertado pelo Instituto Federal do Ceará. O público-alvo foi constituído por docentes de várias partes do Brasil. A análise dos resultados permitiu concluir uma evolução por parte dos docentes quanto a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem, que se tornaram cada vez mais flexíveis, e uma apropriação maior da cultura de aprendizagem online, de forma síncrona ou assíncrona. Percebeu-se também um maior domínio, dos professores, frente aos conteúdos propostos via tecnologias educacionais digitais e, portanto, uma maior qualificação e apropriação de competências didático-tecnológicas por parte deles.

Palavras-chave: sala de aula invertida, tecnologias na educação, metodologias ativas

Abstract

The Covid-19 pandemic has profoundly impacted the educational landscape around the world. In Brazil, it could not be different, new directions for the classroom were traced, surprising teachers and students. With the temporary closing of schools, face-to-face teaching, which was the basis of practically all basic education in Brazil, was replaced by Remote Emergency Education. Teachers were forced to learn new ways of teaching, as the vast majority were not used to virtual learning environments. This research proposes to present comparative results of the application of a structured and validated questionnaire, made available by the FLN-Flipped Learning Network, called FLIP. FLIP is known for being the pillars for the application of the Flipped Classroom and stands for: Flexible Environment - Learning Culture - Intentional Content - Professional Educator. The questionnaire, instrument of this research, was applied in the first semesters of 2020 and 2021, in participants of a continuing education course called Journey of Active Learning, offered by the Federal Institute of Ceará. The target audience was made up of professors from various parts of Brazil. The analysis of the results allowed us to conclude an evolution by the teachers regarding the use of virtual learning environments, which have become increasingly flexible, and a greater appropriation of the online learning culture, either synchronously or asynchronously. It was also noticed a greater mastery, of the teachers, in face of the contents proposed via digital educational technologies and, therefore, a greater qualification and appropriation of didactic-technological skills by them.

Keywords: flipped classroom, educational technology, active learning

Pilares da Sala de Aula Invertida como instrumento de análise da evolução de professores brasileiros na utilização de tecnologias educacionais

No ano de 2020, o cenário educacional, foi marcado por grandes mudanças, visto que o ensino presencial foi temporariamente substituído pelo ensino remoto. Com isso, os professores viram-se perante um desafio, pois alguns não tinham familiaridade em utilizar ambientes virtuais, e muito menos em criar atividades on-line. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Península, em maio de 2020, revelou que 88% dos professores do Brasil nunca haviam lecionado a distância e nem estavam preparados para isto. Essas mudanças levaram vários profissionais da educação a buscarem cursos a distância para se atualizarem segundo o novo contexto educacional. Segundo Senhoras (2020), a realidade educacional, a que a maioria dos professores estava habituada, não será mais a mesma, pois estuda-se a implementação do modelo de ensino híbrido para quando o ensino presencial for retomado.

Diante disto, a presente pesquisa investigou uma comparação entre as respostas de um questionário, aplicado nos anos de 2020 e 2021, com os participantes do curso de extensão Jornada de Metodologias Ativas, a fim de analisar se a visão dos professores, acerca dos pilares da Sala de Aula Invertida, se modificou nesse período.

Sala de Aula Invertida

A Sala de Aula Invertida (SAI) é uma estratégia que visa a alterar o sentido de organização tradicional do ensino presencial, unindo o ensino presencial com o ensino a distância (Evangelista e Sales, 2018). Por causa dessa mistura, a SAI é classificada como modalidade de b-learning, ou ensino híbrido (Ribeirinha e Silva, 2020). O desenvolvimento da tecnologia educacional ajudou a tornar essa mistura possível, pois os alunos podem assistir às aulas em casa, liberando o tempo das aulas para envolvê-los em atividades mais envolventes (Monteiro et al. 2021).

Em 2014, a *Flipped Learning Network* (FLN), entidade que faz divulgações sobre a SAI, traçou quatro pilares norteadores, denominados FLIP, para fazer acontecer a aprendizagem invertida, com a ajuda das tecnologias, que são:

F - *Flexible Environment*/Ambiente Flexível: A Aprendizagem Invertida permite envolver uma diversidade de estilos de aprendizagem. Frequentemente, os professores reconfiguram o espaço físico de aprendizagem para adaptá-lo à sua sessão ou plano de unidade, incentivando o trabalho colaborativo, ou individual. Devem ser criados espaços flexíveis, nos quais os alunos escolhem quando e onde aprendem. Além disso, os professores que invertem sua sala de aula devem ser flexíveis sobre suas expectativas da sequência de aprendizado de cada aluno e da avaliação de aprendizagem (Evangelista e Sales, 2018).

L - *Learning Culture*/Cultura de Aprendizagem: O modelo tradicional de ensino é centrado no professor. Já no modelo de Aprendizagem Invertida, o centro é o aluno. O tempo na sala de aula é usado na exploração de tópicos em maior profundidade e com a oportunidade de criar experiências de aprendizagem mais ricas. Como consequência, os alunos envolvem-se ativamente na construção do conhecimento, avaliando e participando de sua própria aprendizagem e tornando-a significativa (Evangelista e Sales, 2018).

I - *Intentional Content*/Conteúdo Intencional: Nesse enfoque, os professores devem sempre pensar na melhor forma de utilizar o modelo de aprendizagem invertida, para ajudar seus alunos a desenvolverem uma compreensão conceitual. Os professores selecionam o que precisam para ensinar e atuam como tutores dos materiais que os alunos terão que explorar por eles próprios. Os professores devem usar o conteúdo dirigido, adotando métodos e estratégias ativas de aprendizagem centradas no aluno, para aproveitar ao máximo o tempo presencial na sala de aula (Evangelista e Sales, 2018).

P - *Professional Educator*/Educador Profissional: O papel do professor é igual ou mais importante em uma SAI do que em uma sala de aula tradicional. Durante o tempo de aula, o professor faz um acompanhamento contínuo de seus alunos, dando um *feedback* relevante e imediato na avaliação das atividades (Evangelista e Sales, 2018).

Apenas inverter a sala de aula não é suficiente para alcançar a aprendizagem invertida. Por exemplo, a SAI pode ser confundida com o ensino tradicional, os alunos estudam o conteúdo em casa, mas quando chegam em sala, o professor gasta todo o tempo da aula para resolver exercícios na lousa. A SAI, sozinha, não é uma metodologia ativa. Segundo Farias et al. (2016) para pôr em prática a SAI, é necessário usar as metodologias ativas de ensino, para, dessa forma, proporcionar ao estudante a aquisição de habilidades e torná-lo agente ativo e autônomo na construção do seu aprendizado. A aplicação da SAI depende totalmente da dinâmica que o professor abordará nas aulas presenciais, e isso faz com que o professor seja o ponto principal para o sucesso da metodologia.

Estágios de Gestão Pedagógica com uso de Tecnologia

Os estágios pedagógicos incluem fases, a saber: Iniciação, Inserção, Integração, Efetivação e Disrupção. Segundo Ventura (2019), a reflexão sobre os estágios pedagógicos pode levar a "uma nova cultura educativa, tanto em termos de ensino, quanto de aprendizagem, potencializando as

relações humanas, o dinamismo do processo e os papéis que cada um tem ao utilizar as tecnologias" (Ventura, 2019, p.139).

Conforme Ventura (2019) o primeiro estágio é o da Iniciação, onde há o encantamento da exploração e da descoberta da tecnologia. Nesse estágio o professor tem o contato inicial com recursos tecnológicos, mesmo que ainda não haja um planejamento sistematizado sobre a utilização desses recursos. O professor começa a querer experimentar utilizar aplicativos educacionais, jogos, ambientes virtuais, sempre observando a necessidade dos seus alunos.

O segundo estágio é o da Inserção, o professor começa a inserir de forma esporádica as tecnologias em suas práticas educacionais, ou seja, ele planeja algumas aulas utilizando quizzes, jogos, aplicativos, começa a explorar um pouco mais os recursos dos ambientes virtuais etc. Neste estágio, ele começa a ter a percepção de que o uso da tecnologia de maneira isolada não pode modificar suas práticas tradicionais de ensino e nem a forma como os alunos aprendem (Ventura, 2019).

O terceiro estágio é o de Integração, onde acontece uma reflexão e um planejamento de uma ação que provoque mudanças significativas na aprendizagem dos alunos, criando uma boa relação entre educação e tecnologia. Dessa forma, o aluno é inserido em uma cultura de aprendizagem para que esse seja capaz de aprender em seu próprio ritmo. Nesse estágio o currículo é ressignificado e professor começa a utilizar a tecnologia com mais propriedade, entendendo que não é ela que determina o que deve ser ensinado e aprendido, para que assim ele consiga criar várias formas de ensinar e aprender (Ventura, 2019).

O quarto estágio é o da Efetivação, em que ocorre um aprimoramento do estágio anterior. Nesse estágio o educador profissional já é uma realidade, professores e alunos possuem uma relação horizontal com as tecnologias. A cultura de aprendizagem é fortificada e, por isso, acontece a aprendizagem ativa. O professor começa a entender que as tecnologias são um meio de ativar a aprendizagem dos alunos, superando a visão de que elas devem ser utilizadas de modo aleatório (Ventura, 2019).

O quinto estágio é o da Disrupção, que é o amadurecimento do ciclo iniciado no primeiro estágio. Nessa etapa professores e alunos já adquiriram uma capacidade de se reinventarem frente a um problema. Com a Disrupção a tecnologia é vista como uma aliada da educação, compreendendo que ela abre um leque imenso de possibilidades para o processo de ensinar e aprender (Ventura, 2019).

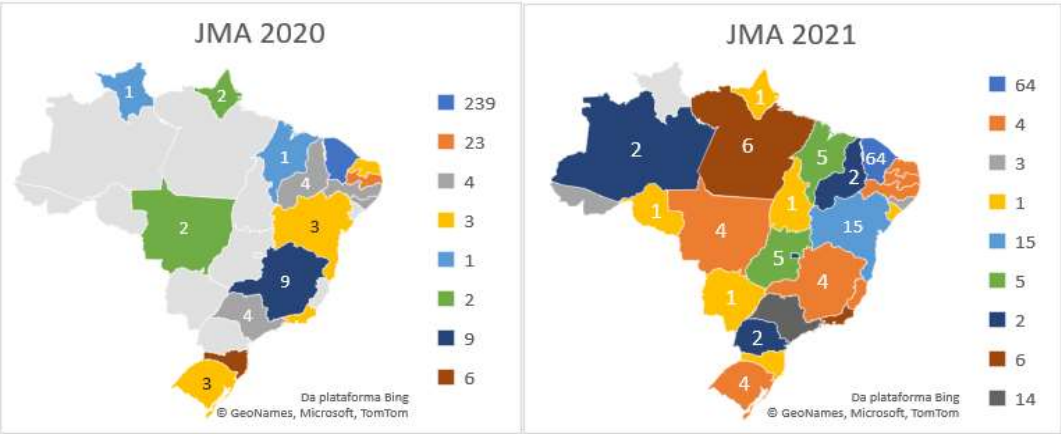
Análise dos Dados

A análise de dados foi realizada a partir de um curso de extensão com 80 horas ofertado pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE), intitulado Jornada de Metodologias Ativas, na modalidade a distância com o objetivo de difundir o uso de Metodologias Ativas e oferecer orientações de como implementá-las em sala de aula. O principal pré-requisito para participar é que os candidatos fossem professores em exercício ou estivessem cursando uma licenciatura. Durante o período de inscrição, em 2020, cerca de mil candidatos se inscreveram, porém, apenas 314 efetivaram a inscrição. Já em 2021, aproximadamente, 700 candidatos se inscreveram, porém apenas 164 efetivaram a inscrição.

Os dados indicaram que em 2020, 76% eram do estado do Ceará; os outros 24% divididos entre estados do Brasil, e apenas um participante residia em outro país. Já em 2021, 39% eram do estado do Ceará; os outros 61% divididos entre estados do Brasil, assim como em 2020 apenas um participante residia em outro país. Na Figura 1 apresenta-se a comparação dos dados demográficos dos participantes matriculados.

Figura 1

Comparação de dados demográficos



Percebe-se que, apesar do ano de 2021 ter tido menos matriculados, a localidade desses foi bem mais diversificada, visto que haviam participantes de praticamente todos os estados do Brasil.

O curso foi dividido em 8 módulos e as atividades, todos os anos, se dão da seguinte forma: toda semana é liberado o acesso a um tópico. Em cada tópico, consta o material de estudo, pois os participantes devem estudá-lo antes da *live*-aula. As *lives*-aulas aconteceram no horário comum aos

alunos, sempre às 17:30 horas. Em todo tópico de aula no ambiente virtual continha uma atividade e um fórum, que deve ser utilizado para interagir e tirar dúvidas acerca do conteúdo.

No tópico de Sala de Aula Invertida foi aplicado um questionário, a fim de medir a concordância dos participantes acerca dos pilares da Sala de Aula Invertida. O questionário era composto de 11 questões, apresentadas no quadro 1, baseadas nos pilares FLIP. As perguntas foram adaptadas do *site* da FLN (disponível em: https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/). Responder ao questionário era de cunho facultativo, ou seja, a nota dos participantes não mudaria, caso optassem por não respondê-lo. Mesmo facultativo, 241 participantes responderam, em 2020, e em 2021, 125 participantes responderam.

Quadro1

Questionário FLIP

AMBIENTE FLEXÍVEL 01.F1 - Estabeleço espaços e prazos que permitem aos alunos interagir e refletir sobre seu aprendizado, conforme necessário.	**CULTURA DE APRENDIZAGEM** 05. L2 - Eu elaboro minhas atividades e as faço acessíveis a todos os alunos através da diferenciação em níveis de aprendizagem e feedbacks.	**EDUCADOR PROFISSIONAL** 09. P1 - Coloco-me à disposição de todos os alunos para feedback individual, em pequenos grupos e aulas em tempo real, conforme necessário.
AMBIENTE FLEXÍVEL 02. F2 - Observo e monitoro continuamente os alunos para fazer ajustes conforme apropriado.	**CONTEÚDO INTENCIONAL** 06. I1 - Priorizo os conceitos usados na instrução direta para que sejam acessíveis aos alunos por conta própria.	**EDUCADOR PROFISSIONAL** 10. P2 - Realizo avaliações formativas durante as aulas, através da observação e registro de informações para complementar as instruções.
AMBIENTE FLEXÍVEL 03.F3 Eu ofereço aos alunos diferentes maneiras de aprender conteúdos e demonstrar seu domínio sobre eles.	**CONTEÚDO INTENCIONAL** 07. I2 - Crio ou seleciono conteúdo relevante (geralmente vídeos) para meus alunos.	**EDUCADOR PROFISSIONAL** 11. P3 - Colaboro e reflito com outros professores e assumo a responsabilidade pela transformação da minha prática de ensino.
CULTURA DE APRENDIZAGEM 04. L1 - Ofereço aos alunos várias oportunidades de se envolver em atividades significativas em que o professor não é a peça central.	**CONTEÚDO INTENCIONAL** 08. I3 - Uso diferenciação de abordagens para tornar o conteúdo acessível e relevante para todos os alunos.	

Fonte: Adaptado do documento da FLN

A SAI é uma estratégia de ensino que objetiva inverter o modo de aprendizagem do aluno; para isso, o aluno faz a "tarefa de casa" em sala de aula e estuda o conteúdo em casa. Porém, apenas inverter a sala de aula não garante uma aprendizagem significativa, por isso a FLN organizou

quatro pilares da SAI que, utilizando a tecnologia, garantem o êxito da aprendizagem invertida, esses pilares são chamados de FLIP, como já foi discorrido.

No questionário foi utilizada a Escala de *Likert,* porém, no final de cada questão, o respondente podia fazer comentários de acordo com o tema da pergunta. A Escala de *Likert* é uma escala psicométrica, pois os respondentes explicitam o nível do que concordam com uma afirmação:

a) Não/Discordo;

b) Talvez/Às vezes/Indiferente;

c) Sim/Concordo.

A quantidade de itens marcados em cada pilar está descrita na tabela 2.

Tabela 2

Itens marcados

ANO	Nº DE RESPONDENTES	PILAR/QUESTÕES	SIM	NÃO	TALVEZ/ÀS VEZES
2020	241	F (F1, F2, F3)	458	23	242
		L (L1, L2)	243	51	188
		I (I1, I2 I3)	455	46	222
		P (P1, P2, P3)	524	47	152
2021	125	F (F1, F2, F3)	291	14	70
		L (L1, L2)	179	12	59
		I (I1, I2 I3)	290	16	69
		P (P1, P2, P3)	308	20	47

A identificação dos cursistas com esses pilares implica no sucesso da aplicação da SAI como estratégia de ensino e no desenvolvimento de habilidades a serem aplicadas em suas práticas pedagógicas.

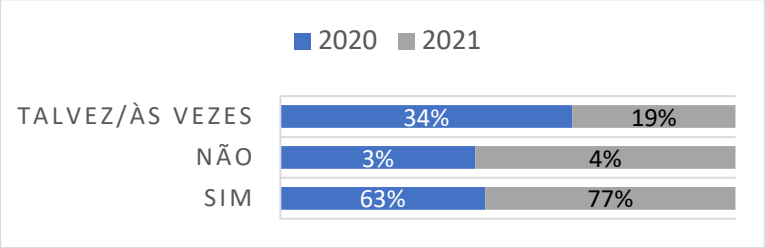
Análise do primeiro pilar: Ambientes flexíveis/Flexible enviroment

Para ter um ambiente flexível, é necessário que o professor crie espaços, que podem ser virtuais, nos quais os alunos possam ter autonomia de escolher quando e onde vão aprender. Deve ser flexível com relação ao tempo de aprendizagem de cada aluno.

As questões 01, 02 e 03 abordavam o conceito de ambientes flexíveis e os respondentes deveriam marcar o item de acordo com sua identificação com o que era perguntado. O percentual de concordância está descrito na Figura abaixo.

Figura 2

Comparação primeiro pilar



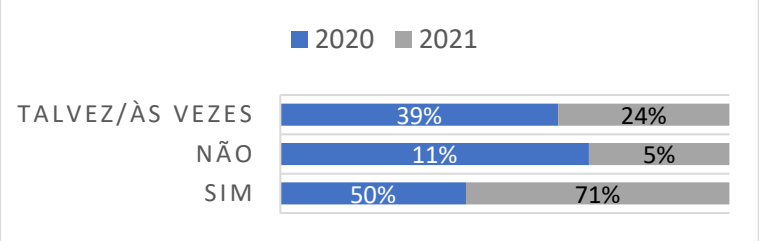
No primeiro pilar, observa-se que a maioria dos participantes se identificou com o que foi perguntado, tanto em 2020 quanto em 2021, entretanto percebe-se que houve um aumento na concordância e uma diminuição da indiferença, nos respondentes no ano de 2021.

Análise do segundo pilar: Cultura de aprendizagem/Learning culture

Para desenvolver uma cultura de aprendizagem, o ensino deve centrar-se no aluno. Para isso, o professor deve oferecer várias opções de atividades significativas, para que os alunos sejam envolvidos e estimulados a realizar sozinhos ou em grupo. A responsabilidade de aprendizagem será do aluno. As questões 04 e 05 abordavam o conceito de cultura de aprendizagem. Na Figura 3 está descrito o percentual de concordância e discordância quanto às questões.

Figura 3

Comparação segundo pilar



No segundo pilar, observa-se um grande aumento na concordância e uma queda na discordância e na indiferença dos respondentes. Em 2020 apenas 50% se identificavam com o segundo pilar, enquanto em 2021, 71% viam a cultura de aprendizagem de forma positiva.

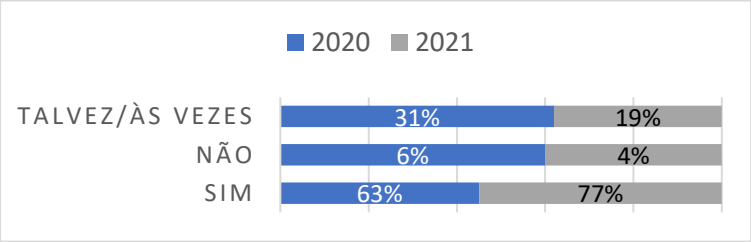
Análise do terceiro pilar: Conteúdo intencional/Intentional content)

O conteúdo intencional diz que os professores devem sempre pensar na aprendizagem

invertida como uma forma para ajudar seus alunos a desenvolverem uma compreensão conceitual. Devem selecionar o que precisam para ensinar e atuar como tutores dos materiais que os alunos terão de explorar por si mesmos. O conteúdo dirigido deve ser utilizado, adotando métodos e estratégias ativas de aprendizagem centradas no aluno, para aproveitar ao máximo o tempo presencial na sala de aula. As questões 06, 07 e 08 abordavam o conceito de conteúdo intencional. Na figura 4, observa-se a porcentagem de concordância e discordância dos respondentes com as questões

Figura 4

Comparação terceiro pilar



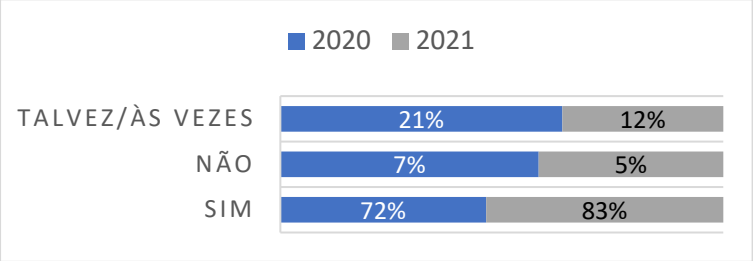
No terceiro pilar, observa-se que a maioria dos participantes se identificaram com o que foi perguntado, entretanto percebe-se que houve um aumento na concordância e uma diminuição da indiferença e da discordância, nos respondentes no ano de 2021.

Análise do quarto pilar: Educador profissional/Professional educator

O educador profissional preocupa-se com a aprendizagem dos seus alunos; utiliza ambientes virtuais para preparar atividades personalizadas de acordo com a demanda das suas turmas. Durante o tempo de aula, o professor deve fazer intenso acompanhamento de seus alunos, dando um *feedback* relevante e imediato na avaliação das atividades. As questões 09, 10 e 11 abordavam o tema Educador Profissional. O percentual de concordância e discordância pode ser observado na Figura 5.

Figura 5

Comparação quarto pilar



Constatou-se que esse foi o pilar com o qual os participantes mais se identificaram, tanto em 2020 quanto em 2021.

Teste t-Student

De acordo com a análise dos pilares, percebe-se que houve um aumento, na concordância dos professores, acerca do uso da Sala de Aula Invertida e das tecnologias. Entretanto, para atestar que esse aumento foi significativo, e não apenas aleatório, aplicou-se o teste t para amostras independentes, considerando-se um nível de significância de 5%. A tabela 3 apresenta os valores da concordância de cada pilar, para a aplicação do teste t.

Tabela 3

Aplicação do teste t

	F	L	I	P	Média	Teste F	Valor de p
2020	0,63	0,50	0,63	0,72	0,62	0,339319	0,026884
2021	0,77	0,71	0,77	0,83	0,77		

Para calcular o valor de p, primeiro foi feito o teste F, para saber de as variâncias eram iguais ou diferentes, com isso constatou-se que as variâncias das duas amostras eram homogêneas. Conforme os dados da tabela 3, constata-se que o valor de p foi de 0,026884, ou seja, $p < 0,05$. Isso significa que, com confiança de 95%, é possível sustentar que o aumento da concordância dos professores foi significativo.

Considerações Finais

No ano de 2020, a utilização do ensino remoto emergencial foi desafiadora para os professores em relação ao uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Após

um ano do início dessa mudança no cenário educacional, diversos professores conseguiram avançar em sua formação. A população mundial teve que se adaptar, porém hoje é possível registrar todos os avanços dos professores com uma visão muito mais otimista e viável mesmo em tempos de pandemia. Com a análise dos dados pôde-se perceber que os professores participantes do curso em 2021 possuíam uma maior identificação com os pilares FLIP e com o uso de recursos tecnológicos para a educação.

Para compreender melhor esse aumento no otimismo dos professores utilizou-se os cinco estágios da gestão pedagógica com o uso de tecnologia citados por Ventura (2019). Com a análise dos dados percebe-se que no ano de 2020 os professores começaram a utilizar as tecnologias, não porque achavam que elas pudessem ser produtivas para o processo de ensino e aprendizagem, mas sim porque se viram na obrigação de utilizá-las. Por isso o segundo pilar "Cultura de Aprendizagem" foi visto com um certo pessimismo, fazendo com que eles não conseguissem se identificar com o que era perguntado. Percebe-se que os professores, que responderam ao questionário, começavam a descobrir as possibilidades das tecnologias, por isso conclui-se que eles estavam entrando no primeiro estágio da gestão pedagógica com o uso de tecnologias.

Já os professores, que responderam o questionário, no ano de 2021, tinham uma visão mais otimista de todos os pilares, mas principalmente sobre o segundo pilar. Eles já compreendiam que é possível construir uma boa relação entre educação e tecnologia, favorecendo, assim, a criação de uma cultura de aprendizagem. Com isso conclui-se que esses professores estavam entre o segundo e o terceiro estágio da gestão pedagógica, pois eles demonstraram um maior domínio e familiaridade com o uso das tecnologias.

Com a adoção do Ensino Híbrido nas escolas regulares, espera-se que cada dia mais os professores possam progredir nos estágios, para que assim, os quatro pilares sejam alcançados fazendo com que as tecnologias ganhem um espaço fixo no cenário educacional pós-pandemia.

Referências

Evangelista, A. M. & Sales, Gilvandenys L. (2018). A sala de aula invertida (flipped classroom) e as possibilidades de uso da plataforma professor online no domínio das escolas públicas estaduais do ceará. Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS), Vol. 13, p. 566-583.

Farias, F., Sales, G. L., Gonçalves, A., Machado, A. & LEITE, E. (2016). Uma Análise da Aplicação de Flipped Classroom em Fórum de discussão no LMS Moodle, Anais. 22º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância.

Monteiro, J. A., Sales, G. L., Almeida, A. C. F. & Silva, B. D. (2021). Sala de Aula Invertida e Indicadores de Metodologias Ativas: um relato de caso. Ciências em Ação: perspectivas distintas para o ensino e aprendizagem de ciências, p. 240-258.

Ribeirinha, T. & Silva, B. D. (2020). Avaliando a eficácia da componente *on-line* da "sala de aula invertida": Um estudo de investigação-ação. Revista e-Curriculum. Vol. 18, n. 2, p. 568-589.

Senhoras, E.M. (2020). Covid-19, pedagogia & ambiente escolar. EdUFRR.

Ventura, P. P. B. (2019). Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Universidade Federal do Ceará (UFC).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Aspectos linguísticos e convencionais da escrita em um programa federal brasileiro de formação de alfabetizadores

Linguist and conventional aspects of writing in a Brazilian federal literacy training program

Tatiana Andrade Fernandes de Lucca* (0000-0002-5080-8353), Andréia Osti* (0000-0002-7605-2347)

*Universidade Estadual Paulista (UNESP) Rio Claro, SP, Brasil,

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Autor de contato: Tatiana Andrade Fernandes de Lucca, tatiana.lucca@unesp.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo evidenciar os resultados de uma pesquisa sobre as contribuições de um programa federal de formação de alfabetizadores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na perspectiva das participantes. Também discute a temática dos conteúdos linguísticos nesse processo formativo, a partir dos materiais do curso e dos apontamentos das professoras sobre eles. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada com dez professoras que fizeram o curso no ano de 2013, por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados foram analisados e categorizados de acordo com a Análise de Conteúdo. Compreende-se, a partir da leitura dos materiais de estudo do PNAIC, que não há uma ênfase nos conteúdos linguísticos nesse processo formativo, visto que o programa aborda outras temáticas, de caráter didático-pedagógico, tais como os projetos e sequências didáticas, avaliação, interdisciplinaridade, ludicidade, dentre outros. Em relação ao que as professoras compreendem como contributivo no curso, dentre os itens elencados, destaca-se a citação à seção dos direitos de aprendizagem. Esses direitos consistem nos conteúdos que devem ser trabalhados no período da alfabetização. Assim, entende-se que eles abordam os conteúdos linguísticos e convencionais da escrita. Portanto, infere-se que por meio desse material, as professoras encontraram suprir as lacunas em relação aos conteúdos linguísticos que precisam ser abordados na fase inicial da alfabetização e que não foram abordados de forma enfática no PNAIC. Como isso, compreende-se a relevância de processos de formação de professores trabalharem tais questões, considerando a centralidade que tal tema possui no exercício docente do alfabetizador.

Palavras-chave: Alfabetização, Formação de Professores, Ensino.

Abstract

This paper aims to highlight the results of a research on the contributions of a federal literacy training program, the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), from the perspective of the participants. It also discusses the theme of linguistic contents in this training process, based on course materials and teachers' notes about them. The qualitative research was carried out with ten teachers who took the course in 2013, through semi-structured interviews. The results were analyzed and categorized according to Content Analysis. It is understood, from reading the PNAIC study materials, that there is no emphasis on linguistic content in this training process, as the program addresses other themes, of a didactic-pedagogical nature, such as projects and didactic sequences, evaluation, interdisciplinarity, playfulness, among others. Regarding what the teachers understand as a contribution to the course, among the items listed, the citation to the section on learning rights stands out. These rights consist of the contents that must be worked on during the literacy period. Thus, it is understood that they address the linguistic and conventional contents of writing. Therefore, it is inferred that through this material, the teachers found filling the gaps in relation to the linguistic contents that need to be addressed in the initial phase of literacy and that were not emphatically addressed in the PNAIC. As a result, it is understood the relevance of teacher education processes to work on these issues, considering the centrality that such topic has in the teaching exercise of the literacy teacher.

Keywords: Literacy, Teacher Training, Teaching.

O período da alfabetização consiste em um tema de debate no Brasil, tanto para professores e atuantes na área da educação, quanto para pesquisadores, devido aos desafios encontrados nessa fase da escolarização, especialmente as dificuldades observadas nos estudantes que finalizam o período inicial da escolarização sem estarem plenamente alfabetizados. Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de 2018, por exemplo, demonstram que o Brasil tem uma baixa proficiência em leitura, quando os resultados são comparados aos de outros 78 países (INEP, 2021).

Diante dessas dificuldades, diversas ações e políticas educacionais são planejadas e executadas com o objetivo de buscar modificações nesse cenário de fracasso na alfabetização, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, como uma dessas iniciativas, pode-se identificar um programa federal de formação de professores alfabetizadores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse programa foi instituído em 2012 por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), do Ministério da Educação (MEC) e tinha como principal objetivo garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Dentre as ações implementadas para a execução do programa, destacava-se o curso de formação continuada oferecido aos professores que atuavam nessas respectivas séries da educação básica. Assim, no ano de 2013, aproximadamente 300 mil professores alfabetizadores participaram do processo formativo com 120 horas de duração, subdivididas em 80 horas de curso presencial e 40 horas para atividades de leitura e realização de atividades propostas (BRASIL, 2012). Esse curso foi desenvolvido pelos Institutos de Ensino Superior (IES) parceiros, com a participação 38 IES, sendo que destas, 32 eram federais e 6 estaduais. Ainda de acordo com Brasil (2015), 5.420 municípios aderiram à formação em 26 estados e no Distrito Federal.

Para a realização do curso, a organização do programa estabeleceu além da parceria com os IES, a participação das secretarias estaduais e municipais de educação. Desse modo, em cada município, por meio das secretarias locais, foram escolhidos os denominados orientadores de estudo, de acordo com os critérios estabelecidos pelo PNAIC. Esses orientadores participavam de formações nas IES e, posteriormente, eram responsáveis por realizar a formação dos professores alfabetizadores em seus respectivos municípios. Sendo assim, o PNAIC foi um programa de formação continuada de professores alfabetizadores que articulou diversas instituições, dentre elas

as IES e as secretarias de educação estaduais e municipais, bem como atuou junto aos professores alfabetizadores.

Vale destacar, então, que o programa era federal e, portanto, suas orientações e materiais de estudo eram os mesmos a nível nacional. No entanto, por meio dos orientadores de estudo, o curso acontecia no município no qual o professor alfabetizador atuava. Por isso, entende-se que apesar de haver orientações gerais, devido ao processo ocorrer na cidade de atuação do professor participante e considerando o expressivo número de municípios que fizeram a adesão ao PNAIC, as formações foram singulares, a depender dos locais onde ocorreram e dos sujeitos envolvidos.

No que diz respeito ao conteúdo deste processo formativo, nesse ano de 2013, o programa teve como abordagem o processo de alfabetização e área de linguagens. Em virtude disso, diversas temáticas sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita foram abordadas, assim como aspectos relacionados ao trabalho didático-pedagógico nessa fase, tais como: currículo, planejamento, gêneros textuais, projetos e sequências didáticas, avaliação e inclusão. O PNAIC era embasado por quatro princípios centrais, dentre eles destaca-se o primeiro, que consiste na compreensão de que o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador (BRASIL, 2012).

Há um consenso entre pesquisadores brasileiros da área (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008; SOARES, 2004; 2016) de que é necessário, na alfabetização, desenvolver um processo de ensino que seja sistemático, explícito e planejado em relação ao sistema de escrita, de modo a se obter sucesso nessa aprendizagem. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) definem a prática sistemática de alfabetização como aquela na qual há um trabalho sistemático de apropriação do sistema de escrita alfabética, isto é, práticas diárias que contemplem, de forma diversificada e variada, os princípios do SEA. Soares (2016) discorre que, considerando a escrita uma invenção humana, sua aquisição, diferentemente da fala, não decorre de um processo natural, mas precisa ser ensinada por meio de estratégias que orientem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, observa-se que essa compreensão também embasa a proposta de alfabetização do PNAIC. O programa (BRASIL, 2012a) aborda a perspectiva do alfabetizar letrando, isto é, ressalta-se a necessidade do desenvolvimento de atividades que versem sobre os textos, nos seus mais variados gêneros e funções, no entanto, que se desenvolvam práticas sistemáticas e planejadas de ensino do SEA, tal como indicado pelos autores supracitados. Os materiais de estudo, em relação

a esse tema, ainda evidenciam a relevância da habilidade metalinguística da consciência fonológica como fundamental no processo de aprendizagem do SEA.

Os temas de estudo trabalhados nos materiais do PNAIC são diversos e não se restringem apenas à alfabetização e ao trabalho com a linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisar a ementa do curso e as horas destinadas a cada uma das temáticas elencadas, percebe-se que das 80 horas de curso presencial, apenas 8 delas eram dedicadas ao estudo desse princípio, que considera o SEA complexo e dependente de um ensino sistemático.

Sendo assim, entende-se que não há um foco excessivo acerca dos aspectos e conteúdos linguísticos na formação do alfabetizador na proposta do PNAIC. Basso (2018), em estudo sobre os conhecimentos linguísticos para o ensino da alfabetização nos materiais do PNAIC, ressalta que os conteúdos de conhecimento linguístico são fundamentais ao alfabetizador, pois na alfabetização o docente trabalha com a leitura, a escrita e a oralidade, que consistem em atividades de natureza linguística. Não obstante, nos materiais formativos do programa a autora identifica que eles: "[...] não fazem referência direta aos conteúdos de conhecimento linguístico como um dos seus elementos fundamentais à formação do professor" (BASSO, 2018, p. 129).

Ademais, Basso (2018) discorre sobre a abordagem da linguagem no PNAIC, a partir dos pressupostos de teorias educacionais, que enfatizam a didática da alfabetização e não, necessariamente, conhecimentos sobre a língua. Em vista disso, a autora assinala que o programa não aprofunda os conhecimentos sobre a língua escrita necessários à prática do professor alfabetizador.

Em consonância com essa perspectiva, o estudo de Godoy e Vianna (2016) apresenta dois conhecimentos que consideram básicos e necessários aos professores alfabetizadores, que correspondem à competência técnica no campo linguístico e o conhecimento de como se a aprende a ler e a escrever. Assim, na comparação de dois programas de formação de professores alfabetizadores, um brasileiro, o PNAIC, e outro português, o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), intentam identificar os conteúdos linguísticos relacionados à leitura que fundamentam os processos formativos propostos aos professores alfabetizadores, de modo a compreender como as descobertas científicas adentram o contexto escolar.

Um dos primeiros aspectos ressaltados pelas autoras diz respeito à quantidade de horas destinadas ao estudo de conteúdos específicos da linguagem, sendo que no PNEP quase a totalidade das horas é reservada para este fim, enquanto no PNAIC a carga horária é dividida entre a temática

da linguagem e outras relacionadas aos aspectos didáticos e pedagógicos da alfabetização. Outrossim, afirmam que o PNEP é embasado em pesquisas atuais acerca do ensino da escrita, enquanto o PNAIC fundamenta-se nas teorias construtivistas e que, portanto, os conhecimentos linguísticos não são o foco. Desse modo, consideram que a formação linguística do professor alfabetizador precisa ser aprofundada, no caso do PNAIC, de modo a se obter avanços nos resultados da aprendizagem inicial da leitura e escrita dos estudantes.

Considerando esses pressupostos, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com professoras alfabetizadores que participaram do curso do PNAIC, em 2013. Considera-se o que elas apontam como contributivo desse processo, assim como discute-se como suas afirmações sobre os materiais relacionam-se às suas necessidades formativas no âmbito dos aspectos linguísticos.

Método

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que teve como objetivo conhecer quais foram as contribuições decorrentes da participação na proposta formativa do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores que participaram do curso no ano em que a temática abordada foi a área de linguagens e alfabetização, em 2013.

Participantes

Participaram do estudo dez professoras alfabetizadoras. Como critérios para seleção dessas profissionais, considerou-se: se eram professoras efetivas da rede municipal de educação na qual a pesquisa foi realizada; se haviam participado de todo o processo formativo do PNAIC no ano de 2013 e o interesse em participar da pesquisa.

Todos os participantes são do sexo feminino e lecionam no Ensino Fundamental em um município do interior do estado de São Paulo. As idades das professoras variavam entre 31 e 51 anos. Em relação ao tempo de carreira docente, estava entre 6 e 30 anos e enquanto professora alfabetizadora, esse tempo variava entre 5 e 24 anos. Todas possuem ensino superior completo. Das dez participantes, quatro têm formação anterior no magistério. Em relação a cursos de pós-graduação, oito têm especialização, especialmente na área da alfabetização e letramento, e duas delas possuem mestrado na área da Educação.

Instrumento e procedimento de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Foram organizadas oito questões que podem ser agrupadas em quatro temáticas: sobre a relevância do

curso e modificação das práticas (questões 1e 2); sobre as limitações da formação (questão 3); sobre a formação e importância dos materiais distribuídos (questões 4 e 5); sobre a concepção de ludicidade e avaliação de recursos lúdicos no período da alfabetização (questões 6, 7 e 8). Neste trabalho, discutem-se os resultados referentes às questões 1 e 2.

Após as autorizações necessárias para a realização da pesquisa, contatou-se as professoras alfabetizadoras nas escolas nas quais trabalhavam, identificando aquelas que haviam participado do processo formativo em 2013 e que tinham interesse em participar da pesquisa, de acordo com os critérios de seleção estabelecidos. O convite foi realizado em duas escolas e assim, obteve-se as dez professoras interessadas em participar do estudo. As entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade das professoras e ocorreram nas escolas na quais trabalhavam, apenas uma vez com cada uma delas. Contou-se com o apoio da gravação e áudio e o registro das respostas em um caderno. As entrevistas tiveram duração de 15 minutos a 1 hora, a depender da participante.

Análise dos dados

Os dados recolhidos nesta etapa da pesquisa foram analisados com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), por se compreender sua relevância na investigação e na definição de indicadores que possibilitem a dedução de conhecimentos. Seguindo as etapas propostas pela autora, alguns questionamentos guiaram a análise dos dados, como: O que as respostas das professoras indicam acerca do PNAIC? O que está presente em seus discursos? O que fica implícito em suas falas? Assim, essas induções contribuiram na análise do material para a obtenção de alguma conclusão a partir dos indícios oferecidos e explícitos nas falas das participantes. A partir dessa análise, foram construídas seis categorias, sendo que aqui apresenta-se a concernente às contribuições.

Resultados

Como resultados em relação às contribuições do processo formativo do PNAIC para suas práticas e processo formativo enquanto alfabetizadoras, as participantes elencaram: a reflexão sobre as práticas em alfabetização (1); o trabalho do orientador de estudos e a abordagem de sua própria experiência em alfabetização (1); na preparação de aulas e no planejamento (1); os materiais e recursos enviados para a escolas por meio do programa (2); a troca de experiências entre os professores alfabetizadores na formação (3); a abordagem de temas específicos (3); os direitos de aprendizagem (6).

Discussão

Como pode-se observar nos resultados quanto ao que as participantes compreendem como contribuição decorrente da formação para suas práticas em alfabetização, surge com considerável frequência a abordagem, no curso, de temáticas específicas, dentre elas, as professoras citam o sistema de escrita (SEA), projetos e sequências didáticas e interdisciplinaridade. Outro aspecto destacado pelas participantes é a possibilidade de troca de experiências com as colegas sobre a alfabetização na prática, durante o curso, o que demonstra que as professoras se apropriaram deste momento formativo como momento de partilha de seus saberes experenciais.

Ademais, percebe-se que o elemento de maior contribuição citado por seis das dez professoras refere-se aos direitos de aprendizagem. Esses direitos consistem na organização dos conhecimentos para cada do ano Ensino Fundamental estudado no curso, isto é, 1º ao 3º ano, considerando a progressão dessas aprendizagens. Entende-se pois, que esse direitos, representam, em certa medida, os conteúdos linguísticos e convencionais referentes à escrita, leitura e oralidade que precisam ser desenvolvidos na alfabetização inicial.

Em vista disso, destaca-se a necessidade que os professores têm dessa orientação dos conteúdos para sua prática, isto é, o que se espera trabalhar a cada ano do ciclo de alfabetização e a relevância do PNAIC nesse contexto, definindo quais são os conteúdos e em quais anos precisam ser trabalhados. Lucca & Osti (2019) ressaltam que a contribuição em relação a esses direitos, na percepção de professores, também está relacionada com a sistematização e a sequência de trabalho com esses conteúdos, que contribui para o desenvolvimento e organização do planejamento e das práticas.

No material do estudo do PNAIC (BRASIL, 2012a) indica-se que esses direitos de aprendizagem consistem nos conhecimentos considerados essenciais para aprendizagem dos estudantes, e que podem ser tomados como um material para iniciar o debate sobre a delimitação desses conhecimentos necessários no ciclo de alfabetização. Desse modo, esses itens estão organizados, em relação ao componente de Língua Portuguesa, em quatro eixos: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística, sendo esse último eixo subdividido em duas temáticas: discursividade, textualidade e normatividade; e apropriação do sistema de escrita alfabética.

Isto posto, entende-se que este recurso disponível no material do estudo de PNAIC embasou o trabalho dos professores acerca dos conteúdos linguísticos e convencionais necessários no

contexto da alfabetização. Em relação à especificidade de cada um deles, no eixo Leitura, por exemplo, evidencia-se a habilidade de decodificação, todavia, abordam-se outros aspectos da leitura, como a compreensão e a fluência leitora, e outras estratégias, como, por exemplo: antecipação de conhecimentos prévios; localização de informações explícitas; inferência; estabelecimento de relações lógicas entre partes do texto; apreensão de assuntos e temas abordados e relações de intertextualidades.

No eixo da Produção de textos Escritos abordam-se questões sócio discursivas da escrita, estratégias cognitivas e conhecimentos linguísticos, tais como o trabalho com a organização textual, inclusive por meio de recursos coesivos; uso do parágrafo ou estruturação do texto em tópicos e a pontuação, como elementos que contribuem para a compreensão do leitor. No eixo de Análise linguística, sendo esse o que versa sobre as questões linguísticas de forma mais contundente, destaca-se o uso de recursos linguísticos em textos orais e escritos, o domínio do sistema de escrita e ortográfico, questões gramaticas e aspectos específicos dos gêneros textuais e de suas formais composicionais.

Tendo em vista que aspectos relacionados aos conteúdos linguísticos e convencionais da escrita são evidenciados nesta seção “direitos de aprendizagem” do material, entende-se que tal recurso embasa a prática do professor alfabetizador no sentido do que é necessário trabalhar em cada ano relacionado à alfabetização no Ensino Fundamental. Sendo assim, infere-se que as professoras entenderam tal documento como importante para suas práticas, pois esclarecia quais conhecimentos e, portanto, conteúdos linguísticos deveriam considerar em seus planejamentos.

É notório perceber que boa parte das professoras identifica como uma mudança decorrente da participação no PNAIC uma maior atenção ao planejamento das aulas e à preparação de atividades. A partir desses indícios, é possível depreender que, esse entendimento dos direitos de aprendizagem no PNAIC possibilitou às participantes que se atentassem aos conteúdos linguísticos inerentes ao processo de alfabetização. Além disso, também compreende-se que esses eixos, especialmente o de Análise linguística, evidenciam o trabalho sistemático e explícito da escrita, que é também um dos princípios do programa.

No entanto, considera-se que a temática dos conteúdos linguísticos na formação do alfabetizador não é suficientemente abordada no PNAIC, tendo maior ênfase na seção dos direitos de aprendizagem, sem, contudo, desenvolver uma discussão sobre o tema nos materiais de estudo. Almeida (2015) ressalta que o foco no aspecto pedagógico contribui para a formação de uma

concepção simplista de ensino da língua portuguesa, considerando-o como um processo que poderia ser realizado sem um sólido conhecimento linguístico por parte do professor. Em pesquisa realizada com professores dos anos iniciais acerca dos conhecimentos considerados necessários para ensinar língua portuguesa no inicio do Ensino Fundamental, a autora percebeu fragilidades na relação dos professores com os conhecimentos específicos da língua materna.

Assim, essas reflexões coadunam com os apontamentos de Basso (2018), de que a formação do PNAIC trata de alguns conhecimentos linguísticos, entretanto, não de forma satisfatória, isso devido à ênfase que há aos aspectos didáticos e pedagógicos da alfabetização. Desse modo, entende-se que as professoras participantes deste estudo encontraram nas orientações dos direitos de aprendizagem suprir as lacunas quanto à clareza do que ensinar, incluindo as especificidades relativas à língua, atentando para o fato de que passaram a incluir tais orientações e conteúdos em seus planejamentos e nas atividades que elaboravam.

Em suma, compreende-se a relevância das temáticas abordadas pelo PNAIC para prática do professor. Não obstante, considerando as discussões de Basso (2018) e Godoy e Vianna (2016), bem como as indicações da necessidade de um ensino sistemático e planejado do sistema de escrita, sendo esse um dos princípios do programa, entende-se que as especificidades da linguagem e as suas implicações para a aprendizagem poderiam ter sido mais explorada pela proposta do PNAIC.

Conclusões

Este trabalho teve como objetivo evidenciar as contribuições de um programa federal brasileiro de alfabetizadores para professoras que dele participaram, especialmente a partir das discussões acerca dos conhecimentos linguísticos necessários ao alfabetizador e a abordagem de tal temática nesse programa formativo. Assim, a partir das contribuições dos estudos de Basso (2018) e Godoy e Vianna (2016), entende-se que esse aspecto não é suficientemente abordado no processo formativo.

Na pesquisa realizada, as participantes evidenciam como uma contribuição significativa da proposta PNAIC o estabelecimento dos direitos de aprendizagem. Esses direitos consistem na organização de conhecimentos necessários no processo de alfabetização e, portanto, correspondem também aos aspectos linguísticos e convencionais da escrita. Desse modo, entende-se que as professoras embasaram suas práticas nesse documento, o que demonstra que procuraram suprir as lacunas quanto ao que ensinar nos anos iniciais a partir de tal referencial.

Isto posto, entende-se a relevância da formação proposta pelo PNAIC no contexto brasileiro, que ainda enfrenta desafios no âmbito da alfabetização. Ademais, é notória a adesão ao PNAIC no país, com um número expressivo de municípios e professores alfabetizadores participantes. Assim, o programa contribui para a conjuntura de discussões sobre alfabetização, elencando temáticas relevantes, tanto no que diz respeito à especificidade da língua, como os gêneros textuais, o SEA e a consciência fonológica, como aspectos didático-pedagógicos, tais como projetos e sequências didáticas, avaliação, interdisciplinaridade, recursos didáticos na alfabetização, dentro outros. Não obstante, entende-se que essas abordagens acerca do conhecimento linguístico poderiam ser exploradas com mais ênfase pela proposta, considerando que o trabalho do alfabetizador consiste em uma atividade de natureza linguística.

Referências

Albuquerque, E.B. C; Morais, A. G. & Ferreira, A. T. B. (2008). As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 252-264. DOI: doi.org/10.1590/S1413-24782008000200005

Almeida, B. (2015). Políticas de alfabetização, cultura pedagógica e conhecimento linguístico: diálogos com a formação do alfabetizador. *Revista Políticas Públicas*, v. 19, p 599-609. DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v19n2p599-609

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil (2012). Ministério da Educação. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Portaria MEC n.867*, de 4 de julho de 2012.

Brasil. (2012a). *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*: ano 01, unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB.

Brasil (2015). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília-DF. Recuperado de <http://pt.slideshare.net/BlogDoPlanalto/pacto-nacional-pela-alfabetizao-naidade-certa>.

Basso, S. V. (2018). *Conteúdos de conhecimento linguístico para o ensino da alfabetização: uma análise sobre a formação de professores alfabetizadores na política do PNAIC* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão – PR, Brasil.

Godoy, D. M. A. & Viana, F. L. (2016). Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores - a experiência do Brasil e de Portugal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, p. 82-96. DOI: https://doi.org/10.1590/S2176-6681/378714594

Inep (2019, dezembro 3). Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências. Recuperado de: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206

Lucca. T. A. F. de & Osti, A. Contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um estudo com professores alfabetizadores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 24, n. 2, p. 175-193. DOI: http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4387

Soares, M. (2004). Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 1-17. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002

Soares, M. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. Editora Contexto.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Conocimientos del profesorado de educación primaria sobre la dislexia

Knowledge on dislexia of primary school teachers

Patricia María Iglesias Souto (https://orcid.org/0000-0003-3353-9013), Ánxela López García (https://orcid.org/0000-0003-2781-2052), Eva María Taboada Ares (https://orcid.org/0000-0002-4160-4922), Santiago López Gómez (https:// orcid.org/0000-0001-9519-4722), María Emma Mayo Pais (https://orcid.org/0000-0003-0012-4858) y Rosa María Rivas Torres (https://orcid.org/0000-0002-3876-1951)

Universidade de Santiago de Compostela

Autor de contacto: Patricia María Iglesias Souto, patriciamaria.iglesias@usc.es

Resumen

La dislexia es uno de los trastornos más prevalentes en la edad escolar y causa una gran interferencia en el aprendizaje y en el rendimiento académico. Para atender adecuadamente las necesidades individuales del alumnado con dislexia, el profesorado, especialmente de educación primaria, debe disponer de un conocimiento suficientemente amplio sobre el trastorno. Sin embargo, su nivel de conocimientos es relativamente bajo. El objetivo de este trabajo es analizar el nivel de conocimientos sobre dislexia en profesorado de educación primaria y su relación con variables profesionales y la formación. Participaron 72 maestros/as de educación primaria, con una media de edad de 41.1 años (DT= 10.3), siendo el 86.1% mujeres. Se utilizó un Cuestionario de Verdadero/Falso elaborado *ad hoc*, que recoge información sobre: (i) síntomas y características definitorias (ii) información general e (iii) intervención educativa. El profesorado tenía un mejor nivel de conocimientos sobre los síntomas que sobre características generales y aspectos relacionados con la intervención a nivel educativo. La formación específica sobre dislexia y tener la especialidad de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje se relacionaban con un conocimiento significativamente mayor. Es necesario seguir ofreciendo al profesorado de educación primaria adecuadas oportunidades formativas en la etapa universitaria y mejorar la oferta de programas de formación continua.

Palabras-clave: Dislexia, dificultades específicas de aprendizaje, profesorado, educación primaria, nivel de conocimiento

Abstract

Dyslexia is one of the most prevalent disorders in school age and causes a great interference in learning and academic performance. To adequately meet the individual needs of students with dyslexia, teachers, especially those in primary education, must have a sufficiently broad knowledge of the disorder. However, their level of knowledge is relatively low. The aim of this study is to analyze the knowledge on dyslexia of primary school teachers and its relationship with professional and training variables. The research was conducted with 72 primary school teachers with an average age of 41.1 years (SD=10.3), of whom 86.1% were women. A True/False questionnaire -prepared *ad hoc*- was used, which gathered information on (i) symptoms and defining characteristics, (ii) general information, and (iii) educational intervention. Teachers had a better level of knowledge on symptoms than on general characteristics and basic aspects regarding education intervention. The specific training on dyslexia and having training in Hearing and Language and/or Therapeutic Pedagogy were significantly related with a higher knowledge. It is necessary to continue offering primary education teachers adequate training opportunities in the university stage and to improve the offer of continuing training programs.

Keywords: Dyslexia, specific learning disabilities, teachers, primary education, knowledge level

La dislexia evolutiva es una dificultad específica del aprendizaje de la lectura (DEA-L), que se inicia en los años escolares y se caracteriza por dificultades en la exactitud y/o fluidez del reconocimiento de las palabras, poca capacidad ortográfica y deficiente decodificación en la lectoescritura (American Psychiatric Association –APA-, 2013). Es de origen neurológico (Wajuihian, 2011) y sus manifestaciones son muy heterogéneas, variando a lo largo de de la vida (Shaywitz et al., 2008). La dislexia afecta a las habilidades académicas y provoca un rendimiento escolar sustancialmente por debajo de lo esperado en niños sin discapacidad intelectual, déficits sensoriales u otros trastornos mentales/neurológicos, y que han recibido una enseñanza adecuada de la lectoescritura en un entorno psicosocial favorable (APA, 2013). Además, las DEA son uno de los trastornos del neurodesarrollo con mayor prevalencia, estimándose que afectan a entre un 5%-15% de niños/as en edad escolar (APA, 2013), y correspondiendo a las dificultades de lectura la gran mayoría de los casos (Karande, 2005).

Actualmente, los/as niños/as con DEA son considerados, dentro del sistema educativo español, alumnado con *necesidades específicas de apoyo educativo* lo que implica la necesidad de trabajar por su inclusión educativa evaluando e identificando sus déficits con la mayor precisión, e iniciando la intervención lo antes posible. Para ello, resulta fundamental el papel del profesorado, especialmente de educación primaria, pues es en los primeros cursos de esta etapa donde debe consolidarse el aprendizaje de la lectoescritura y cuando puede establecerse con seguridad el diagnóstico. No obstante, la dislexia engloba una elevada variabilidad, presentando este alumnado perfiles y necesidades muy diferentes, hasta el punto de que se han diferenciado varios subtipos (Rivas Torres & Fernández Fernández, 2011), por lo que no siempre resulta fácil de identificar para los/as maestros/as.

El profesorado necesita, por tanto, poseer un conocimiento amplio, riguroso y actualizado sobre la dislexia, para poder colaborar en la detección temprana del alumnado con este trastorno y proporcionarle intervenciones basadas en la evidencia, lo que repercutirá directamente en sus resultados académicos. Sin embargo, diferentes estudios ponen de manifiesto una ausencia considerable de conocimientos sobre la dislexia entre el profesorado (Alrubaian, 2016; Cunningham, 2020; Knight, 2018; Sicherer, 2015; Washburn et al., 2017), si bien el nivel de conocimientos se ve influido por algunas variables de tipo profesional. Así, el profesorado con más años de ejercicio y con experiencia docente con niños con este trastorno tiene un mayor

conocimiento (Echegaray-Bengoa et al., 2017; Soriano-Ferrer et al., 2016), al igual que aquel con formación de postgrado en dislexia (Soriano-Ferrer, et al., 2016).

A pesar de las importantes implicaciones educativas que tiene para el adecuado progreso del alumnado con DEA-L el hecho de que los/as maestros/as tengan conocimientos específicos sobre las mismas, los trabajos sobre el tema con muestras de profesorado españolas son escasos (Echegaray-Bengoa et al., 2017; Soriano-Ferrer et al., 2016). Por ello, el objetivo de este estudio es analizar el nivel de conocimientos sobre la dislexia en profesorado de educación primaria y su relación con variables profesionales y con la formación específica sobre este trastorno.

Método

Participantes

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo formada por 72 profesores/as de educación primaria que impartían docencia en uno o varios cursos de esta etapa. La media de edad fue de 41.1 años (DT = 10.3), el 86.1% eran mujeres, y todos ellos ejercían en colegios públicos (86.1%) o concertados (13.9%) de la Comunidad Autónoma de Galicia. El 29.17% contaba con una experiencia profesional de 1 a 5 años, el 25% de 6 a 10 años, el 11.11% de 11 a 15 años y el 34.72% restante de más de 15. La mayoría (70.8%) tenía experiencia docente con alumnado con dislexia, el 43.1% del total había recibido alguna formación específica sobre el trastorno, y además, el 31.9% era especialista en Audición y Lenguaje (AL) y/o Pedagogía Terapéutica (PT).

Instrumento

Los datos se recogieron mediante un Cuestionario en línea elaborado *ad hoc* para esta investigación, formado por: a) 21 ítems con un formato de respuesta dicotómico de Verdadero/Falso, agrupados en tres dimensiones: (i) 10 ítems sobre síntomas y características definitorias de la dislexia, (ii) seis ítems de información de carácter general sobre el trastorno, y (iii) cinco ítems sobre intervención educativa en alumnado con dislexia; cada acierto se puntúa con un 1, de modo que el rango de puntuaciones oscila entre cero y 20, indicando valores más altos, mayores niveles de conocimiento, y b) Siete ítems sobre información sociodemográfica (edad, sexo), profesional (años de experiencia, especialidad, titularidad del centro de trabajo, experiencia docente con niños con dislexia) y de formación específica sobre el trastorno.

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en el mes de abril de 2020, cuando la población española se encontraba confinada como consecuencia de la crisis sanitaria derivada de la COVID-19. Por ello, se envió el enlace correspondiente al formulario electrónico del Cuestionario a un grupo inicial de profesores mediante la aplicación para móviles WhatsApp, y se utilizó la técnica de "bola de nieve" para ampliar el número de sujetos incluidos en el estudio hasta alcanzar la muestra definitiva. Los participantes fueron informados tanto de los objetivos de la investigación, como de las condiciones bajo las que se recogerían y tratarían los datos, esto es, anonimato y confidencialidad, respetando la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Inicialmente, se estableció un plazo de 10 días para la devolución de los cuestionarios, habiéndose recibido al final del mismo un total de 62. Se amplió entonces el plazo en cinco días más, alcanzándose finalmente 72 cuestionarios válidos.

Análisis

Se realizó un análisis de frecuencias, se calcularon las puntuaciones parciales y total en el Cuestionario y se utilizaron la *t* de Student y el ANOVA de un factor para analizar la existencia de diferencias significativas en el nivel de conocimientos en función de variables profesionales y de la formación. Se utilizó el programa IBM SPSS (versión 23.0).

Resultados

Los participantes mostraron un nivel medio de conocimientos sobre la dislexia. La media de aciertos total fue de 13.69 (DT= 2.60), sobre un máximo de 21. Por dimensiones, obtuvieron las siguientes puntuaciones medias: 8.18/11 (DT = 1.67) en síntomas/características definitorias, 3.45/6 (DT= 1.14) en características generales, y 2.10/5 (DT = 0.72) respecto a la intervención.

En cuanto a los síntomas y características que definen la dislexia (ver Tabla 1), la inmensa mayoría reconoció la presencia de omisiones, sustituciones, adiciones y alteraciones en el orden de las letras como típicas de la escritura de este alumnado, al igual que la lectura lenta, imprecisa o con esfuerzo. Del mismo modo, casi la totalidad era consciente de que este trastorno se presenta en niños que tienen un coeficiente intelectual en la media o incluso o por encima de esta. Un porcentaje ligeramente inferior, pero superior al 80%, sabía que la dificultad para establecer asociaciones grafema-fonema representa un riesgo para sufrir dislexia y que los problemas de concentración al leer y escribir son característicos de las personas con este trastorno. Otros

síntomas y características, tales como las dificultades de comprensión lectora, los problemas para dominar aspectos relacionados con los números y el cálculo, las dificultades con las nociones temporales y las dificultades de coordinación motora, fueron correctamente identificados por entre un 70% y casi un 80% de los participantes. El rasgo que los maestros asociaron en menor medida con la dislexia fue la desorganización y la escasa autonomía en el trabajo personal (65.3%).

Tabla 1

Conocimiento del Profesorado Sobre Síntomas y Características Definitorias de la Dislexia

Ítem	% Verdadero	% Falso
1. El alumnado con dislexia presenta una lectura de palabras lenta y con esfuerzo	94.4	5.6
2. El alumnado con dislexia entiende correctamente el significado de lo que lee	22.2	77.8
3. El alumnado con dislexia presenta dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo	75.0	25.0
5. La dificultad para asociar las grafías con sus sonidos es un síntoma de riesgo de dislexia	84.7	15.3
6. El alumnado con dislexia tiene un coeficiente intelectual bajo	2.8	97.2
7. El alumnado con dislexia suele tener una buena coordinación motora	29.2	70.8
8. El alumnado con dislexia suele tener problemas con las nociones temporales (ej. saber la hora, fecha…)	72.2	27.8
9. La escritura del alumnado con dislexia presenta errores como omisiones, sustituciones, adiciones de letras o alteración en el orden de las mismas	98.6	1.4
10. El alumnado con dislexia se concentra bien cuando lee o escribe	19.4	80.6
11. El alumnado con dislexia suele manifestar desorganización y, a veces, escasa autonomía en su trabajo personal	65.3	34.7

Algunas características generales de la dislexia (ver Tabla 2) eran conocidas por un elevado porcentaje del profesorado, como es el caso de la heterogeneidad de sus síntomas o que su etiología no se halla en factores sociales o familiares (88.9% en ambos casos), si bien solo dos tercios identificaron correctamente su origen como genético o neurológico. Aproximadamente el 30% desconocía que este trastorno tiene una mayor prevalencia en varones y menos del 60% asociaba la dislexia con problemas emocionales y/o conductuales.

Tabla 2

Conocimiento del Profesorado Sobre Características Generales de la Dislexia

Ítem	% Verdadero	% Falso
12. Los síntomas son los mismos en todos los niños y niñas con dislexia	11.1	88.9
13. El origen de la dislexia es genético o neurológico	66.7	33.3
14. El alumnado con dislexia suele tener problemas emocionales y/o conductuales	59.7	40.3
15. Los factores sociales y familiares son las principales causas de dislexia	11.1	88.9
16. La dislexia afecta por igual a niños y niñas	70.8	29.2
17. La dislexia es un trastorno que remite con la edad	13.9	86.1

Por último, en relación a la intervención educativa (ver Tabla 3) casi la totalidad (97.2%) sabía que las actividades manipulativas facilitan la comprensión al alumnado con dislexia, y más del 90% reconocía la realización de pruebas orales y el proporcionar estrategias mnemotécnicas a estos/as niños/as como pautas adecuadas. Pero, casi la cuarta parte pensaba que el uso de esquemas y gráficos entorpece la comprensión a los niños con dislexia y el 27.8% no reconocía la importancia del trabajo de la conciencia fonológica.

Tabla 3

Conocimiento del Profesorado Sobre Intervención Educativa en la Dislexia

Ítem	% Verdadero	% Falso
18. Es adecuado proporcionar estrategias mnemotécnicas al alumnado con dislexia	90.3	9.7
19. Las actividades manipulativas facilitan la comprensión al alumnado con dislexia	97.2	2.8
20. El uso de esquemas y gráficos en las explicaciones entorpece la comprensión y la funcionalidad de la atención en el alumnado con dislexia	23.6	76.4
21. Es recomendable hacer pruebas orales al alumnado con dislexia	93.1	6.9
22. La intervención específica del alumnado con dislexia debe centrarse en el trabajo de la conciencia fonológica	72.2	27.8

La formación y contar con la especialidad de AL y/o PT influyeron significativamente en el nivel de conocimientos. Así, los profesores que informaron haber recibido alguna formación específica sobre este trastorno y los que contaban con alguna o ambas especialidades obtuvieron puntuaciones medias significativamente mayores (ver Tabla 4).

Tabla 4

Medias, Desviaciones Típicas, t de Student y Nivel de Significación Para el Nivel de Conocimientos en Función la Formación y la Especialidad

	Media	DT	*t*(gl)
Formación específica sobre dislexia			2.780(69)**
Sí	14.61	2.73	
No	12.95	2.30	
Especialidad de AL y/o PT			-4.769(59.29)***
Sí	15.38	1.88	
No	12.85	2.51	

**p< .01; ***p< .001

Un resultado inesperado fue que los profesores con menos experiencia (≤ 5 años) fueron los que alcanzaron una media mayor de aciertos en el Cuestionario (Media = 14.87, SD = 2.72) y los que llevaban más años ejerciendo (> 15) los que consiguieron la menor puntuación (Media = 13.69, SD= 2.60), si bien los años de experiencia no resultaron ser una variable significativa en relación al nivel de conocimientos sobre la dislexia (F=2.025, gl =3; p= .119). Del mismo modo, tampoco influyó significativamente tener experiencia docente con alumnado que presentase este trastorno (t= 0.812, gl= 69, p =.419).

Discusión

Este estudio perseguía analizar el nivel de conocimientos del profesorado de educación primaria sobre la dislexia y su relación con variables de tipo profesional y formativo. En términos generales, los participantes mostraron un nivel de conocimientos medio y con lagunas importantes, especialmente en relación a cuestiones de carácter general y en algunos aspectos relacionados con la intervención educativa. Estos resultados están en la línea de los obtenidos en otros trabajos (Alrubaian, 2016; Cunningham, 2020; Knight, 2018; Sicherer, 2015; Washburn et al., 2017) y ponen de manifiesto que los conocimientos de este colectivo son insuficientes y deben hacerse esfuerzos para incrementarlos. Además, es importante tener en cuenta que esto ocurre no solo en países donde el tratamiento de las DEA-L es un tema que solo ha recibido atención de forma reciente (Sümer Dodur et al., 2020), sino también en países occidentales desarrollados donde existe legislación específica sobre dificultades de aprendizaje y/o dislexia.

Los síntomas y características definitorias son los aspectos mejor conocidos, sobre todo los relacionados con los errores de escritura y con la lentitud de la lectura, aspecto, este último, considerado como el principal síntoma de la dislexia en español, por tratarse de una lengua

trasparente donde otros indicadores, como la precisión lectora, suelen presentar menos afectación (Suárez-Coalla & Cuetos, 2012). Sin embargo, entre una quinta y una cuarta parte de los/as profesores/as comete errores al identificar rasgos característicos de este alumnado como son las dificultades de comprensión lectora, con las nociones temporales y las relacionadas con el cálculo y las matemáticas, o los problemas de coordinación motriz. En menor medida, todavía, asocian la dislexia con una mala organización y falta de autonomía en el trabajo personal.

Al contrario que en el trabajo de Guzmán et al. (2015), los/as participantes mostraron un mayor desconocimiento en relación a características generales e intervención. Respecto a las primeras, una laguna importante guarda relación con la etiología del trastorno, pues más de la tercera parte no sabe que el origen de la dislexia es neurológico, a pesar de que en la actualidad este está bien establecido (Shaywitz et al., 2008; Wajuihian, 2011). Del mismo modo, aproximadamente el 40% desconoce que este alumnado suele tener problemas emocionales y/o conductuales; sin embargo, los/as niños/as con dislexia tienen menores niveles de autoestima y más problemas de comportamiento que sus pares sin dificultades (Zuppardoa et al, 2020). Además, alrededor del 30% piensa que la prevalencia es similar en ambos sexos, lo cual es falso pues la dislexia es más frecuentemente en los niños varones, con ratios que varían en un rango de 2:1 a 3:1 (APA, 2013). No obstante, algunos autores como Shaywitz et al. (2008) apuntan que, en la mayor identificación de casos de niños frente a niñas con dificultades para aprender a leer, puede producirse un sesgo de derivación, ya que, habitualmente, ellos son más activos e impulsivos y presentan más problemas de conducta, por lo que resultan más fáciles de identificar a través de métodos tradicionales en el contexto escolar.

En relación a la intervención educativa, alrededor del 25% de los participantes considera que el uso de esquemas y gráficos en las explicaciones entorpece la comprensión y la funcionalidad de la atención en el alumnado con dislexia, lo cual constituye una creencia errónea, pues es conveniente facilitar a estos/as niños/as instrumentos para el aprendizaje alternativos a la lectura y a la escritura. En este sentido, los/as maestros/as deben saber que les resultará útil presentar los contenidos en diferentes soportes y utilizar métodos multisensoriales. Considerando ya la intervención específica, es necesario destacar el 27.8% del profesorado que no es consciente de que esta debe centrarse en el trabajo de la conciencia fonológica, pues las dificultades en su adquisición están en la base de los problemas que presentan los niños con dislexia, al no ser capaces de reconocer y usar correctamente los sonidos del lenguaje (Suárez-Coalla et al., 2013).

No obstante, este resultado puede tener relación con la idea, ampliamente extendida, de que la dislexia es un problema debido a dificultades de percepción visual en lugar de a un déficit en el procesamiento fonológico (Bell et al., 2011) que es, junto con la fluidez lectora, el aspecto en el que se centran la mayoría de los programas de intervención en este trastorno (Peña Álvarez, 2016).

Al igual que en otros estudios (Soriano-Ferrer, et al., 2016), nuestros resultados indican que haber recibido formación específica sobre dislexia redunda en mayores niveles de conocimiento sobre esta. Del mismo modo, y como cabía esperar, el profesorado que cuenta con formación en educación especial, por haber cursado las especialidades de AL y/o PT, también conoce significativamente más sobre dislexia que el resto.

Sin embargo, resulta llamativo que ni los años de experiencia en el ejercicio de la docencia ni la exposición a niños con el trastorno incrementa el nivel de conocimientos en la presente muestra. De hecho, Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer (2016) encontraron correlación positiva entre estas variables en una muestra de profesores/as españoles/as. En otros estudios, como el de Li et al. (2020), fue haber tenido alumnado con dislexia pero no la experiencia docente sin más lo que repercutió en mayores niveles de conocimientos. No obstante, hay que tener en cuenta que este trabajo se ha llevado a cabo en China, donde el profesorado no tiene muchas oportunidades de formación en este trastorno y, como los autores indican, cuando no se dispone de capacitación adecuada, aprender de la práctica es una fuente importante de conocimiento. En todo caso, está comprobada la importancia de la formación docente de buena calidad para aumentar la confianza de los/as docentes trabajando con personas con dislexia (Knight, 2018). El hecho de que los/as maestros con menos años de experiencia (y, presumiblemente, titulados de forma más reciente) tengan una media superior de aciertos, puede relacionarse con que hayan recibido más formación sobre dificultades de aprendizaje en su etapa en la Universidad. De hecho, las asignaturas cursadas en la carrera sobre lectura/dificultades lectoras correlacionan positivamente con el conocimiento sobre dislexia en estudiantes del último curso del Grado en Maestro/a de Educación Primaria (Echegaray-Bengoa & Soriano-Ferrer, 2016).

En conclusión, a pesar de que los planes de estudios para la formación de docentes incluyen asignaturas sobre dificultades de aprendizaje, trastornos del desarrollo e inclusión educativa, el hecho de que los/as docentes tengan lagunas de conocimiento importantes sobre la

dislexia significa que no están recibiendo la formación adecuada o suficiente al respecto durante su etapa universitaria. Por lo tanto, los resultados de este trabajo invitan a reflexionar sobre esto y también a que se fomente de forma significativa la oferta de formación continua sobre dislexia para el profesorado de primaria.

Referencias

Alrubaian, A. A. (2016*). General education teachers´ attitudes, knowledge, and strategies related to teaching students with learning disabilities in Saudi Arabia*. (Nº de publicación: 2016-99011-007). [Tesis Doctoral, Washington State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

American Psychiatric Association –APA-. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Bell, S., McPhillips, T., & Doveston, M. (2011). How do teachers in Ireland and England conceptualise dyslexia? *Journal of Research in Reading, 34*, 171–192. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01419.x

Cunningham, M. A. (2020). *Identifying teachers´ perceptions and beliefs of dyslexia and the inclusion of students with dyslexia in general education*. (Nº de publicación: 27721094). [Tesis Doctoral, University of Houston-Clear Lake]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Peña Álvarez, C. de la (2016). Revisión de programas de intervención en Dislexia Evolutiva. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 5*, 310-315. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43208/5-30.pdf?sequence=1

Echegaray-Bengoa, J., & Soriano-Ferrer, M. (2016). Conocimiento de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta, 44*, 63-69. http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001

Echegaray-Bengoa, J., Soriano-Ferrer, M., & Joshi, R. M. (2017). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia: A comparison between pre-service and in-service peruvian teachers. Journal of Hispanic Higher Education, 16(4), 375-389. https://doi.org/10.1177/1538192717697591

Guzmán, R., Correa, A. D., Arvelo, C. N., & Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa, 33*(2), 289-302. http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211101

Karande, S. (2005). Specific learning disability: the invisible handicap. *Indian Pediatrics, 42*(17), 315-319. http://www.indianpediatrics.net/apr2005/315.pdf

Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers´understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 24*(3), 207-219. http://dx.doi.org/10.1002/dys.1593

Li, Y., Joshi, R. M. & Yan, H. (2020). Knowledge about dyslexia among early literacy teachers in China. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 26*(3), 247-285. https://doi.org/10.1002/dys.1635

Rivas Torres, M. R., & Fernández Fernández, M. P. (2011). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Pirámide.

Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *The Annual Review of Psychology, 59*, 451-475. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093633

Sicherer, M. (2015). *Exploring teacher knowledge about dyslexia and teacher efficacy in the inclusive classroom: A multiple case study*. (Nº de publicación: 3620170). [Tesis Doctoral. Northcentral University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J., &, Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia, 66*(1), 91-110. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1

Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2012). Reading strategies in Spanish developmental dyslexics. *Annals of Dyslexia,62,* 71-81. https://doi.org/10.1007/s11881-011-0064-y

Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, *36*(1), 77-89. https://doi.org/ 10.1174/021037013804826537

Sümer Dodur, H. M., & Altindağ Kumaş, Ö. (2020). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: the case of teachers in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 22*. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779980

Wajuihian, S. O. (2011).Neurobiology of developmental dyslexia: Part 1: A review of evidence from autopsy and structural neuro-imaging studies. *South African Optometrist*, 70(4), 199-202. https://doi.org/10.4102/aveh.v70i4.117

Washburn, E. K., Mulcahi, C. A., Musante, G., & Joshi, R. M. (2017). Novice teachers´ knowledge of reading-related disabilities and dyslexia. *Learning Disabilities: A Comtemporary Journal, 15*(2), 169-191. https://eric.ed.gov/?id=EJ1160653

Zuppardoa, L., Rodríguez Fuentes, A., Pirroneb, C., & Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional, y en la Ansiedad en Escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), 175-183. https://doi.org/10.5093/psed2020a4

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Conocimientos del profesorado de educación primaria sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Knowledge on Attention Deficit Hyperactivity Disorder of primary school teachers

Patricia María Iglesias Souto (https://orcid.org/0000-0003-3353-9013), María Torneiro Folgueiras (https://orcid.org/0000-0002-7960-0708), Santiago López Gómez (https://orcid.org/0000-0001-9519-4722), María Emma Mayo Pais (https://orcid.org/0000-0003-0012-4858), Eva María Taboada Ares (https://orcid.org/0000-0002-4160-4922)
Universidade de Santiago de Compostela

Autor de contacto: Patricia María Iglesias Souto, patriciamaria.iglesias@usc.es

Resumen

La inclusión del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en el aula ordinaria hace necesario que el profesorado posea un conocimiento riguroso y actualizado sobre este tema, que le permita atender las necesidades educativas de cada alumno/a y ofrecerle una educación de calidad. Sin embargo, diferentes trabajos han puesto de manifiesto un considerable desconocimiento del TDAH entre los/as docentes. El objetivo de este trabajo es analizar el nivel de conocimientos sobre el TDAH en profesorado de educación primaria y su relación con variables profesionales y con la formación específica sobre este trastorno. Participaron 72 maestros/as de educación primaria, con una media de edad de 41.1años (DT= 10.3), siendo el 86.1% mujeres. Se utilizó un Cuestionario de Verdadero/Falso elaborado *ad hoc*, que recoge información sobre: (i) síntomas y características definitorias (ii) información general e (iii) intervención educativa. El profesorado tenía un nivel de conocimientos adecuado sobre los síntomas y los aspectos básicos relacionados con la intervención a nivel educativo, mostrando más desinformación en relación a las características generales del TDAH. La formación específica sobre TDAH, tener la especialidad de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje, y llevar menos de 15 años ejerciendo como docente se relacionaban con un conocimiento significativamente mayor. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de seguir ofreciendo al profesorado de educación primaria adecuadas oportunidades formativas, tanto en la etapa universitaria como a través de programas de formación continua.

Palabras clave: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, profesorado, educación primaria, nivel de conocimiento

Abstract

The inclusion of students with ADHD in mainstream classrooms call for teachers being provided with rigorous and up-to-date knowledge on this subject that allows them to meet the educational needs of each student and offer them a quality education. However, several studies highlighted low levels of knowledge on ADHD. The aim of this study is to analyze the knowledge on the topic of ADHD of primary school teachers and its relationship with professional and training variables. The research was conducted with 72 primary school teachers with an average age of 41.1 years (SD=10.3), of whom 86.1% were women. A True/False questionnaire -prepared *ad hoc*- was used, which gathered information on (i) symptoms and defining characteristics, (ii) general information, and (iii) educational intervention. Teachers had an adequate level of knowledge on symptoms and basic aspects regarding education intervention, showing less information on general characteristics of ADHD. The specific training on ADHD, having training in Hearing and Language and/or Therapeutic Pedagogy and have been a teacher for less than 15 years were significantly related with a higher knowledge. These results show the need to continue offering primary school teachers adequate training opportunities, both during their training stage in the university and through continuous training programs.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, teachers, primary education, knowledge level

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) se inicia en la infancia y es uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes en la edad escolar, con una prevalencia estimada del 5% (Polanczyk et al., 2007). Se define como un "patrón persistente de inatención y/o hiperactividad que interfiere con el funcionamiento y/o el desarrollo" (American Psychiatric Association –APA-, 2013, p. 61), repercutiendo en el comportamiento, y a menudo se asocia con dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento académico y fracaso escolar. Esto, unido a que es más fácil de detectar en situaciones relativamente estructuradas, hace que el contexto escolar, y particularmente el aula, constituyan un ámbito privilegiado para su identificación. Por otra parte, en España, los/as niños/as con TDAH son considerados/as legalmente alumnado con *necesidades específicas de apoyo educativo* y se escolarizan, de forma habitual, en las aulas ordinarias.

Por todo ello, el profesorado debe desempeñar un papel activo en la identificación y puesta en marcha de intervenciones educativas para este alumnado. Para ello, es necesario que cuente con conocimientos rigurosos y actualizados sobre el trastorno que le permitan responder a las necesidades individuales y específicas de estos/as niños/as de forma eficiente. De hecho, las creencias del profesorado sobre el TDAH y sus actitudes hacia el mismo tienen un impacto importante en los resultados académicos de estos/as alumnos/as (Sherman et al., 2008).

El grado de conocimiento del profesorado sobre el TDAH ha recibido considerable atención. Se han analizado varias etapas educativas -desde educación infantil (Poznanski et al., 2021) a secundaria (Schmiedeler, 2013) pasando por educación primaria (Al-Omari et al., 2015; Lee, 2016)-, y valorado los conocimientos tanto de maestros/as en activo (Al-Omari et al., 2015; Lee, 2016) como de profesorado en distintos niveles de formación previa al ejercicio docente (Kikas & Timoštšuk, 2016).

Los resultados de estos estudios han revelado niveles variados de conocimiento entre distintos países (Sciutto et al., 2016) y se han encontrado diferencias en cuanto los tópicos analizados. De hecho, a menudo se constata que los/as maestros/as identifican relativamente bien los síntomas y otros aspectos relacionados con el diagnóstico, mientras que muestran mayores lagunas en relación a características más generales sobre el trastorno y acerca de la intervención y/o los tratamientos adecuados para el mismo (Jarque Fernández et al., 2007; Perold et al., 2010; Shroff et al., 2017). Por otra parte, son variados, y también diferentes de unos países a otros, los factores que parecen predecir el nivel de conocimiento. Sin embargo, en la revisión de Sciutto et

al., 2016, que incluía nueve países, la formación y la exposición previa al TDAH se asociaron a un mayor conocimiento.

Dadas las implicaciones educativas que pueden tener para los/as niños/as con TDAH el conocimiento y las creencias de sus maestros/as sobre el mismo, y que los datos recientes sobre el tema en España son escasos (López-López et al., 2018), el objetivo de este estudio es analizar el nivel de conocimientos sobre el TDAH en profesorado de educación primaria y su relación con variables profesionales y con la formación específica sobre este trastorno.

Método

Participantes

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron en el estudio 72 profesores/as que impartían docencia en uno o varios cursos de educación primaria, con una media de edad de 41.1 años (DT = 10.3), de los cuales el 86.1% eran mujeres. La mayoría (86.1%) ejercía en colegios públicos y el resto lo hacía en centros concertados de la Comunidad Autónoma de Galicia. El 29.2% tenía entre 1 y 5 años de experiencia profesional, el 25% entre 6 y 10 años, el 11.1% entre 11 y 15 años y el 34.7% restante más de 15. La gran mayoría (90.3%) había tenido en sus clases a alumnado con TDAH. Además, el 31.9% tenía la especialidad de Audición y Lenguaje (AL) y/o Pedagogía Terapéutica (PT) y el 67.6% del total había recibido alguna formación específica sobre el trastorno.

Instrumento

Los datos se recogieron mediante un Cuestionario en línea elaborado *ad hoc* para esta investigación, formado por: a) 24 ítems con un formato de respuesta dicotómico de Verdadero/Falso, agrupados en tres dimensiones: (i) síntomas y características definitorias del TDAH (9 ítems), (ii) información de carácter general sobre el trastorno (8 ítems), e (iii) intervención educativa en alumnado con TDAH (7 ítems); y b) Siete ítems sobre información sociodemográfica (edad, sexo), profesional (años de experiencia, especialidad, titularidad del centro, experiencia docente con niños/as con TDAH) y de formación.

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en abril de 2020, coincidiendo con el estado de confinamiento en España derivado de la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. Se envió el enlace al formulario electrónico del Cuestionario a un grupo inicial de profesores mediante la aplicación para móviles WhatsApp y se utilizó la técnica de “bola de nieve” para ampliar el

número de sujetos incluidos en el estudio hasta alcanzar la muestra definitiva. Los participantes fueron informados de los objetivos de la investigación y de las condiciones bajo las que se recogerían y tratarían los datos (anonimato, confidencialidad y respeto de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales).

Inicialmente, se estableció un plazo de 10 días para la obtención de datos habiéndose recibido al final del mismo un total de 62 respuestas, por lo que se decidió ampliarlo cinco días más. Finalmente, se obtuvieron 72 cuestionarios válidos.

Análisis

Los datos se analizaron con el programa IBM SPSS (versión 23.0). En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo y de frecuencias. A continuación, se calcularon las puntuaciones parciales y total en el Cuestionario y se utilizaron el test *t* de Student y el ANOVA de un factor para analizar la influencia de variables profesionales y de la formación en el conocimiento sobre el TDAH.

Resultados

El nivel de conocimientos fue elevado, siendo la puntuación media de aciertos total de 20.21 (DT= 2.48), sobre un máximo de 24. Los síntomas/características definitorias eran el aspecto más conocido (Media = 8.05 sobre 9; DT = .96), seguidos de la intervención educativa (Media = 6.1 sobre 7; DT = .95), siendo en relación a características generales del trastorno donde los/as maestros/as mostraron mayor desconocimiento (Media = 6.02 sobre 8; DT = 1.37).

Respecto a los síntomas/características definitorias (ver Tabla 1), todos o casi todos los participantes sabían que el alumnado con TDAH se distrae fácilmente con estímulos irrelevantes, que con frecuencia rinde por debajo de sus capacidades, que tiene dificultades para permanecer sentado y que no puede concentrarse ni atender durante mucho tiempo. Del mismo modo, al menos 9 de cada 10 eran conscientes de que cometen errores por descuido, son incapaces de centrarse en los detalles y contestan las preguntas sin pensar. Un porcentaje ligeramente inferior (87.5%) identificaba la incapacidad para esperar turno o para respetar el orden en las filas como un síntoma del trastorno. El aspecto menos conocido fue la mala coordinación y la torpeza que caracterizan a estos/as niños/as, que desconocían más de la mitad de los participantes (54.2%).

El porcentaje de aciertos obtenido sobre la intervención educativa fue también muy elevado (ver Tabla 2). El 93.1% y el 84.7%, respectivamente, conocía las recomendaciones de

que estos estudiantes se sienten cerca del/a docente y de no impedirles moverse por el aula. El 95.8% sabía que los exámenes orales están aconsejados para este alumnado y el 90.3% que el aprendizaje entre pares es una metodología que les resulta útil. En cuanto a la forma de trabajo, el 95.8% era consciente de la utilidad de la agenda y el 91.7% identificó como una estrategia útil recordarle los trabajos que tiene que hacer, sin embargo, más de un tercio no era consciente de que es recomendable facilitarle los deberes al principio de la semana.

Tabla 1

Conocimiento del Profesorado Sobre Síntomas y Características Definitorias del TDAH

Ítem	% Verdadero	% Falso
1. El alumnado con TDAH espera el turno para hablar y respeta el orden en las filas	12.5	87.5
2. Al alumnado con TDAH a menudo le cuesta permanecer sentado mientras que el resto puede hacerlo	97.2	2.8
3. El alumnado con TDAH comete errores por descuido en las tareas escolares	94.4	5.6
4. El alumnado con TDAH se distrae fácilmente con estímulos externos irrelevantes	100.0	-
5. El alumnado con TDAH puede concentrarse y prestar atención durante mucho tiempo	2.8	97.2
6. El alumnado con TDAH piensa mucho las respuestas antes de contestar	8.3	31.7
7. El alumnado con TDAH es muy perfeccionista y acaba las tareas que acaba con mucho detalle	6.9	93.1
8. El alumnado con TDAH tiene mala coordinación, son niños/as torpes	45.8	54.2
9. Con frecuencia, el alumnado con TDAH rinde por debajo de sus capacidades	98.6	1.4

Tabla 2

Conocimiento del Profesorado Sobre Intervención Educativa en el TDAH

Ítem	% Verdadero	% Falso
10. Se aconseja que el alumnado con TDAH se siente cerca del profesor/a	93.1	6.9
11. Se recomienda evitar que el alumnado con TDAH se mueva por el aula	15.3	84.7
12. El uso de la agenda está desaconsejado en el alumnado con TDAH	4.2	95.8
13. Una buena estrategia es recordar al alumnado con TDAH los trabajos que tiene que hacer	91.7	8.3
14. Está desaconsejado hacer exámenes orales al alumnado con TDAH	4.2	95.8
15. Es recomendable facilitar al alumnado con TDAH los deberes al principio de la semana	61.1	38.9
16. El aprendizaje entre pares no es útil para el alumnado con TDAH porque no presta atención a los/as compañeros/as	9.7	90.3

También eran bien conocidas algunas características de tipo general (ver Tabla 3), como que el TDAH con frecuencia lleva asociadas dificultades en el aprendizaje y, generalmente, repercute de forma negativa en los resultados académicos, o que su etiología no se encuentra en la falta de límites y la permisividad de los padres –todas ellas correctamente identificadas por más del 80%-. Sin embargo, casi la mitad desconocía la cronicidad del trastorno, alrededor de la tercera parte ignoraba que tiene un componente familiar y el 29.2% no era consciente de que

resulta más fácilmente identificable en situaciones de clase que de juego. Por último, si bien la mayoría sabía que el tratamiento farmacológico está recomendado cuando no resultan eficaces las intervenciones cognitivo-conductuales, poco más de la mitad era conocedora de que éste se basa principalmente en el uso de psicoestimulantes.

Tabla 3

Conocimiento del Profesorado Sobre Características Generales del TDAH

Ítem	% Verdadero	% Falso
17. El TDAH a menudo lleva asociadas dificultades del aprendizaje	84.7	15.3
18. El TDAH es debido a la falta de límites y a la permisividad de los padres	8.3	91.7
19. Es más fácil identificar al alumnado con TDAH en situaciones de clase que en situaciones de juego	70.8	29.2
20. Generalmente, el TDAH no repercute negativamente sobre los resultados académicos	6.9	93.1
21. El TDAH es crónico y no disminuye necesariamente a lo largo del desarrollo	52.8	47.2
22. Los/as hijos/as de padres/madres con TDAH tienen más probabilidades de sufrir este trastorno	68.1	31.9
23. El tratamiento farmacológico del TDAH se basa principalmente en el uso de psicoestimulantes	55.6	44.4
24. En general, en los casos de TDAH el tratamiento farmacológico está recomendado cuando no resultan eficaces las intervenciones cognitivo-conductuales	86.1	13.9

La formación sobre TDAH y contar con la especialidad de AL y/o PT, influyeron en el conocimiento. Aquellos que habían recibido alguna capacitación específica y los/as maestros/as de AL y/o PT obtuvieron una media significativamente mayor de aciertos en el Cuestionario (ver Tabla 4). El profesorado que tenía experiencia con alumnado con el trastorno también tenía un conocimiento mayor que el resto (Media= 20.45; DT= 2.15 vs. Media= 17.86; DT= 4.18). Sin embargo, la prueba de Levene resultó significativa, por lo que no se asumieron varianzas iguales entre ambos grupos y las diferencias no resultaron significativas (t= 1.620, gl= 3.652, p = .154).

Tabla 4

Medias, Desviaciones Típicas, t de Student y Nivel de Significación Para el Nivel de Conocimientos en Función de la Formación, la Especialidad y la Experiencia con TDAH

	Media	DT	*t*(gl)
Formación específica sobre TDAH			2.021(69)*
Sí	20.60	2.17	
No	19.35	2.96	
Especialidad de AL y/o PT			-2.844(70)**
Sí	21.33	1.93	
No	19.65	2.56	

* p< .05; **p< .01

Por último, el número de años en ejercicio también introdujo diferencias significativas respecto al nivel de conocimientos (F= 5.404, gl= 3, p=.002), siendo la media de aciertos en el Cuestionario significativamente menor en los/as maestros/as con más de 15 años de experiencia que en el resto de grupos, que no se diferenciaron entre sí (ver Tabla 5).

Tabla 5

Media y Desviación Típica del Nivel de Conocimientos Sobre el TDAH (Aciertos en el Cuestionario) en Función de los Años de Experiencia Docente

Años de experiencia	n	Media	Desviación típica
≤ 5	21	20.90	1.92
6-10	18	20.94	1.70
11-15	8	21.37	1.60
> 15	25	18.72	3.01

Discusión

El objetivo de este estudio era analizar el nivel de conocimientos de maestros/as de educación primaria sobre el TDAH, constatándose que este es relativamente elevado, tanto en comparación con estudios realizados en otros países (Al-Omari et al., 2015; Frigerio et al., 2014; Ganizadeh et al., 2006; Lee, 2016; Ojionuka, 2017; Shroff et al., 2017) como en España (Jarque Fernández et al., 2007).

Los síntomas/características diagnósticas son el aspecto mejor conocido, resultado que coincide con los de estudios previos (Blotnicky-Gallant et al., 2015; Jarque Fernández et al., 2007; Lee, 2016; López-López et al., 2018; Perold et al., 2010). No obstante, el nivel de conocimientos sobre la intervención educativa fue solo un poco menor, a diferencia de los

estudios citados, donde en esta dimensión, junto con las características generales, se producían considerablemente menos aciertos. Estas diferencias pueden deberse al empleo del mismo instrumento en estos estudios, concretamente, el *Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Scale* (KADDS) (Sciuto et al., 2000) al que no se ha recurrido en el presente trabajo.

Como cabía esperar la formación y la especialidad en AL y/o PT, redundaron en más conocimientos. Los/as maestros/as con formación específica sobre el TDAH obtuvieron una media de aciertos significativamente mayor. Este resultado está en la línea de los obtenidos en la mayoría de los estudios, como el de López-López et al. (2018). Así, aunque en algunos casos no se encontró relación entre formación y conocimiento sobre el TDAH (Lee, 2016; Ojionuka, 2017) varios trabajos han constatado que cursar asignaturas donde se trata este durante la carrera correlaciona con un mayor conocimiento (Soriano-Ferrer & Echegaray-Bengoa, 2019; Safaan et al., 2017). Esto pone de manifiesto la relevancia de que las titulaciones universitarias para la formación de profesorado incluyan contenidos curriculares sobre los trastornos del desarrollo, aspecto que no siempre se ha tenido en cuenta, pues en algunos estudios la mayoría de los participantes no había recibido capacitación específica sobre el TDAH en su programa de formación como docentes (Guerra et al., 2017). Del mismo modo, recibir algún curso o taller de capacitación una vez que se obtiene la titulación también redunda en mayores niveles de conocimiento (Laisi et al., 2017; Latouche & Gascoigne, 2019; Safaan et al., 2017; Soriano-Ferrer & Echegaray-Bengoa, 2019), si bien este no siempre se traduce en una mejora de las prácticas de aula (Blotnicky-Gallant et al., 2015).

En cuanto a la especialidad, Al-Moghamsi & Aljohani (2018), constataron que el profesorado de educación especial tenía más conocimientos sobre TDAH, al igual los/as maestros/as de AL y/o PT que participaron en nuestro estudio, lo cual es lógico, si tenemos en cuenta que se trata de personas con formación específica sobre dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Esta formación se obtiene, principalmente, durante los estudios universitarios e introduce diferencias en el conocimiento sobre el TDAH ya durante esa etapa, entre los estudiantes de educación especial y de educación general (Lee et al., 2015).

La experiencia con niños/as con TDAH también es un elemento relevante. Sin embargo, en nuestro estudio, el profesorado con experiencia no presentaba un nivel de conocimientos significativamente mayor que el resto, a diferencia de los resultados obtenidos por Sciutto et al. (2000) y Al-Moghamsi & Aljohani (2018), quienes encontraron que la experiencia previa

correlacionaba positivamente con el nivel de conocimientos. En esa misma línea, Jarque Fernández et al. (2007) hallaron correlación no sólo con los años de experiencia con niños/as hiperactivos/as, sino también con el número de alumnos con TDAH que habían pasado por sus aulas. No obstante, nuestro resultado puede deberse al desigual tamaño entre los grupos ya que solo siete de los 72 participantes no habían tenido alumnado con el trastorno sus clases.

Por último, el profesorado con menos de 15 años de ejercicio profesional conoce mejor el trastorno que el que lleva ejerciendo más tiempo. Esto puede ser debido a que se haya formado con planes de estudios más recientes, en los que se han incorporado progresivamente contenidos relacionados con los trastornos del desarrollo, primero de forma optativa y en la actualidad ya obligatoria. En todo caso, parece que la relación entre la experiencia docente y el conocimiento sobre TDAH es menos clara que en el caso de las otras variables, pues mientras algunos estudios hallaron una relación positiva (López-López et al., 2018; Safaan et al., 2017; Sciutto, 2000; Soriano-Ferrer & Echegaray-Bengoa, 2019), en otros no se encontró tal relación (Ojionuka, 2017).

En conclusión, nuestros resultados resaltan la importancia de enfatizar la formación del profesorado de educación primaria sobre trastornos del desarrollo como el TDAH ya desde la etapa universitaria, lo cual debe ser considerado por los responsables de dicha formación y de la elaboración de planes de estudios. Del mismo modo, es conveniente fomentar la formación continua del profesorado en activo promoviendo una oferta amplia y atractiva sobre estos temas.

Referencias

Al-Moghamsi1, E. Y., & Aljohani, A. (2018) Elementary school teachers' knowledge of attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Family Medicine and Primary Care, 7*, 907-915. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_183_18

Al-Omari, H., Al-Motlag, M. A., & Al-Modallal, H. (2015). Knowledge of and attitude towards attention-deficit hyperactivity disorder among primary school teachers in Jordan. *Child Care in Practice, 21*(2), 128-139. https://doi.org/10.1080/13575279.2014.962012

American Psychiatric Association –APA-. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., & Corkum, P. (2015). Nova Scotia teachers' ADHD knowledge, beliefs, and classroom management practices. *Canadian Journal of School Psychology, 30*(1), 3-21. https://doi.org/10.1177/0829573514542225

Jarque Fernández, S., Tárraga Mínguez, R., & Miranda Casas, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema, 19*(4), 585-590. https://search-proquest-com.ezbusc.usc.gal/scholarly-journals/conocimientos-concepciones-erróneas-y-lagunas-de/docview/621912733/se-2?accountid=17253

Kikas, E., & Timoštšuk, I. (2016). Student teachers´ knowledge about children with ADHD and depression and its relations to emotions. *Emotional and Behavioural Difficulties, 21*(2), 190-204. https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1069086

Lasisi, D., Ani, C., Lasebikan, V., Sheikh, L., & Omigbdun, O. (2017). Effect of attention-deficit–hyperactivity-disorder training program on the knowledge and attitudes of primary school teachers in Kaduna, North West Nigeria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 11*. https://doi.org/10.1186/s13034-017-0153-8

Latouche, A., & Gascoigne, M. (2019) In-service training for increasing teachers' ADHD knowledge and self-efficacy. *Journal of Attention Disorders, 23*(3), 270-281. https://doi.org/10.1177/1087054717707045

Lee, K. N. M. (2016). *Primary school teacher knowledge of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Hong Kong* (Nº de publicación: 3741499). [Tesis Doctoral, Alliant International University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Lee, Y., Lammers, H. S., & Witruk, E. (2015). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison of pre-service teachers in primary and special education in Germany. *Health Psychology Report, 3*(3), 237-245. https://doi.org/10.5114/hpr.2015.54104

López-López, A., López-Lafuente, A.., Eirís-Puñal, J., Mulas, F., Cardo, E., & Grupo de Trabajo TDAH de la Sociedad Española de Neuropediatría. (2018). Estudio de los conocimientos de los maestros de educación primaria sobre el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología, 66*(Supl. 1), S121-S126.

Ojionuka, A. N. (2017). *Nigerian educators' attention deficit hyperactivity disorder knowledge and classroom behavior management practices* (Nº de publicación: 10099949). [Tesis Doctoral, Walden University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Perold, M., Louw, C., & Kleymhans, S. (2010). Primary school teachers'knowledge and misperceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *South African Journal of Education, 30,* 457-473. https://doi.org/10.4314/ saje.v30i3.60041

Polanczyk, G., Lima de, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Tohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry, 164*(6), 942-948. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.164.6.942

Poznanski, B., Hart, K. C., Graciano, P. A. (2021). What do preschool teachers know about attention-deficit/hyperactivity disorder (adhd) and does it impact ratings of child impairment? *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 13*,114-128. https://doi.org/10.1007/s12310-020-09395-6

Safaan, et al., El-Nagar, S. A., & Saleh, A .G. (2017). Teachers' Knowledge about Attention Deficit Hyperactivity Disorder among Primary School Children. *American journal of nursing research, 5*(2), 42-52. https://doi.org/10.12691 / ajnr-5-2-2

Schmiedeler, S. (2013). Wissen und Fehlannahmen von deutschen Lehrkräften über die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). [Conocimientos y concepciones erróneas de los profesores alemanes sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 60(2),* 143-153. https://doi.org/10.2378/peu2013.art12d

Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., Kučerová, A., Michalová, A., Michalová, Z., Schmiedeler, S., Antonopoulou, K., Norham, C., Lee, J., Alkahtani, K., Drake, B., & Rossouw, J. (2016). Cross-national comparisons of teachers' knowledge and misconceptions of ADHD. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation, 5*(1), 34-50. https://doi.org/10.1037/ipp0000045

Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., y Bender, A. S. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools, 37*(2), 115-122. https://doi.org/10.1002/(SICI)1520- 6807(200003)37:23.0.CO;2-5

Sherman, J., Rasmussen, C., & Baydala, L. (2008). The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A review of the literature. *Educational Research, 50*(4), 347-360. https://doi.org/10.1080/00131880802499803

Shroff, H. P., Hardikar-Sawant, S., & Prabhudesai, A. D. et al., (2017). Knowledge and misperceptions about Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) among school teachers in Mumbai, India. *International Journal of Disability, Development and Education, 64*(5), 514-525. https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1296937

Soriano-Ferrer, M., & Echegaray-Bengoa, J. (2019). Incidencia de la experiencia docente con el TDAH en los conocimientos, la autoeficacia y los niveles de estrés docente. *Universitas Psychologica, 18*(4), 1-13. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.iedt

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O pensamento crítico na formação inicial de professores: relato de uma experiência

Critical thinking: an experience in teacher training

Lina Fonseca (https://orcid.org/0000-0001-8034-453X)
Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação

Autor de contacto linafonseca@ese.ipvc.pt

Resumo

O pensamento crítico é referido, nacional e internacionalmente, como competência essencial a ser desenvolvida por todos os cidadãos desse o início da escolaridade. Necessitam de aprender a questionar-se, recolher e analisar informações, traçar planos de ação, justificar as suas ações e refletir sobre o caminho seguido e a sua adequação à situação inicial. Sendo uma competência complexa e lenta a desenvolver-se é necessário que o foco no pensamento crítico se inicie nos primeiros anos de escolaridade. Assim, a formação inicial de professores tem de incluir o desenvolvimento desta competência, transversalmente ao currículo ou integrada numa área de conteúdo. Na formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, no âmbito do mestrado, desenhou-se uma experiência de ensino, na Didática da Matemática, que pretendeu desenvolver o pensamento crítico dos futuros educadores/professores. A experiência decorreu no ano letivo de 2020/2021, com 24 estudantes que se organizaram em par ou trio. Para recolher os dados usaram-se tarefas, observação participante, trabalhos escritos e questionário final. Os resultados recolhidos evidenciam unânime satisfação das estudantes pela experiência, apesar das dificuldades manifestadas em refletir e justificar as suas opções.

Palavras-chave: pensamento crítico, formação de professores, didática da matemática, geometria

Abstract

Critical thinking is referred, nationally and internationally, as an essential competence to be developed by all citizens since the early years. Students need to learn to question themselves, collect and analyze information, draw action plans, justify their actions, and reflect on their options and its adequacy to the initial situation. Being a complex and slow competence to develop, it is necessary that the focus on critical thinking starts in the first years of schooling. Thus, initial teacher education must include the development of this competence, across the curriculum or as part of a curricular content area. In the initial teacher training for kindergarten and primary school, within the scope of the Master degree, a teaching experience was designed, in Didactics of Mathematics, which aims to develop the critical thinking of future educators/primary teachers. The experience took place in the 2020/2021 academic year, with 24 students who worked in pairs or trios. Data was collected through tasks, participant observation, written work and a final questionnaire. The results show the unanimous satisfaction of the students with the experience, despite the difficulties expressed in reflecting and justifying their options.

Keywords: critical thinking, teacher training, didactic of mathematics, geometry

O pensamento crítico é uma das competências que tem sido apontada como essencial (OCDE, 2019), a ser desenvolvida por todos os estudantes durante a escolaridade básica (Martins, Gomes, C., Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery, & Rodrigues, 2017; van Gelder, 2005), visto contribuir para os tornar pensadores independentes, capazes de considerar diferentes pontos de vista, e resolvedores de problemas, que perante uma situação nova exploram diferentes estratégias e caminhos (NCTM, 2000). Esta competência é essencial no mundo do trabalho (Ennis, 1996) e considerada mais importante do que a inovação e a utilização de tecnologia (Murawski, 2014). O pensamento crítico desenvolve-se na interligação, entre outras competências, como a criatividade, a resolução de problemas e o raciocínio (e.g. Martins et al., 2017; Vincent-Lancrin, González-Sancho, Bouckaert, de Luca, Fernandéz-Barrera, Jacotin, Urgel, & Vidal, 2019).

Aprender a pensar e a questionar-se é requisito, há muito apontado, para os alunos desenvolverem na escola (Dewey, 1933), mas que não tem sido objeto de atenção dedicada. As circunstâncias societais atuais, com o desenvolvimento acelerado da tecnologia e a inteligência artificial, que substituirá muitos trabalhadores nos seus atuais empregos, coloca à escola um problema acrescido. Preparar alunos para tarefas rotineiras não será solução para o problema. A capacidade de questionar, organizar e analisar informação, resolver problemas novos, tirar conclusões e sustentá-las com argumentos resistentes (Fonseca, 2018) e apreciar as opiniões de outros são essenciais, em particular na área de matemática, mas difíceis e de desenvolvimento lento, como já advogado por Willinghan (2007). Assim, é crucial começar a trabalhar com as crianças e alunos desde cedo, relativamente ao pensamento crítico. Por esta razão, a formação inicial de professores, em particular para a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, necessita de integrar o seu desenvolvimento na organização dos seus cursos, visto o pensamento crítico ser pré-requisito *sine qua non* para a criação de conhecimento, invenção e inovação (Lorencová, Jarosová, Avgitidou, & Dimitriadou, 2019).

No âmbito de um projeto da OCDE-CERI, *Fostering and assessing students' creativity and critical thinking*, em que o Instituto Politécnico participa, no mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, delineou-se uma experiência para organizar parte da unidade curricular de Didática da Matemática de modo a desenvolver nos mestrandos o pensamento crítico, associando-o à criatividade, resolução de problemas e raciocínio, no âmbito da didática da matemática. Esta experiência tem por objetivos que os futuros professores desenvolvam as

capacidades de (a) formular questões que orientassem a resolução dos problemas propostos; (b) desenhar planos de ação para os resolver; (c) implementar os planos desenhados; (d) refletir criticamente sobre as ações desenvolvidas.

Pensamento Crítico

A literatura não é unânime no que se refere ao pensamento crítico, apresentando vários autores diferentes definições.

Um dos aspetos essenciais do pensamento crítico é a sua essencialidade para a tomada de decisões razoáveis sobre o que se acredita e faz, incluindo por isso o pensamento responsável, plausível e reflexivo (Ennis, 1996, 2011; Lipman, 1988). Paul e Elder (2006) percebem-no como a arte de analisar e avaliar o pensamento, de modo a melhorá-lo. Para Willingham (2007), o pensamento crítico é a capacidade para analisar perspetivas diferenciadas de um mesmo problema, para aceitar diferentes evidências, podendo contradizer ideias inicialmente aceitáveis, raciocinar claramente, tirar conclusões a partir de evidências e resolver problemas.

O pensamento crítico é uma atividade cognitiva relacionada com o uso da razão e incorpora os processos mentais, tais como a atenção, categorização, seleção, avaliação e decisão (Uksw, 2014). O autor defende que o desenvolvimento do pensamento crítico necessita da integração da observação, da procura de informação em diferentes fontes, da análise, do raciocínio, da tomada de decisão e da persuasão, de modo que se possam resolver problemas cada vez mais complexos.

Cruz, Dominguez e Payan-Carreira (2019) defendem que pensamento crítico é "pensamento criterioso, monitorizado e contextualizado, sustentado na predisposição e competência para chegar a um objetivo pretendido (resultado, solução, decisão) numa determinada situação" (p. 10).

O pensamento crítico "visa sobretudo avaliar a força e adequação de uma afirmação, teoria ou ideia, por meio de um processo de questionamento e adoção de uma perspetiva, que, por sua vez, pode resultar (ou não) numa nova afirmação ou teoria" (Vincent-Lacrin et al., 2019, p. 59). Os autores organizam o pensamento crítico em quatro dimensões: questionamento, imaginação, ação e reflexão.

Na dimensão do questionamento entende-se o problema, identifica-se o contexto, verificam-se os dados e condições, identificam-se lacunas ou aspetos vagos, perspetivam-se raciocínios adequados, mas também "identificar possíveis limitações da solução, questionando algumas das premissas e interpretações subjacentes, mesmo quando os factos são precisos"

(Vincent-Lancrin, S. et al., 2019, p. 61). No questionamento estão envolvidos a aquisição e verificação de conhecimentos, e a análise pormenorizada das componentes do problema. O pensador crítico, para resolver os seus problemas, formula as seguintes questões: O quê? Quem? Como? Onde? Porquê? (Younis, 2018).

Na dimensão da imaginação surgem ideias e exploram-se alternativas, "identificar e avaliar alternativas, visões do mundo, teorias e premissas concorrentes, bem como considerar o problema segundo múltiplas perspetivas" (Vincent-Lancrin, S. et al., 2019, p. 61). Neste processo identificam-se pontos fortes dos aspetos avaliados.

A dimensão da ação surge na sequência das anteriores, para se resolver o problema. Implica a escolha de um caminho "entre diferentes modos de olhar para o problema, e, portanto, o reconhecimento de possíveis complexidades" (Vincent-Lancrin, S. et al., 2019, p. 61). As opções tomadas devem ser sustentadas por argumentos plausíveis e resistentes, às contra-argumentações.

A última dimensão, a reflexão, é fundamental no pensamento crítico. A avaliação do caminho percorrido, a sua adequação à situação inicial, a adequação das opções efetuadas deve realizar-se para a identificação de erros, debilidades e limitações. Uma atitude reflexiva torna o resolvedor mais disponível, de mente mais aberta para ajuizar sobre propostas diferentes, a sua originalidade, coerência e correção.

Metodologia

De acordo com o projeto da OCDE-CERI, *Fostering and assessing students' creativity and critical thinking*, no mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, do IPVC, e atendendo aos objetivos desenhou-se um estudo qualitativo, de natureza exploratória, que envolveu 24 estudantes. Para recolher os dados usaram-se três tarefas de resolução de problemas, observação participante e um questionário. O trabalho foi sempre desenvolvido em doze grupos fixos de um, dois ou três elementos, organizados pelas estudantes. Com as tarefas propostas, diferentes das tarefas a que as estudantes estavam habituadas a resolver, pretendia-se que desenvolvessem autonomia intelectual, se questionassem sobre a direção a seguir, que tivessem ideias, que decidissem de que informações necessitavam para as resolver e onde a procurar, que gizassem um plano de ação, o aplicassem e refletissem sobre os resultados obtidos. A análise dos dados recolhidos focou-se no questionamento, na imaginação com que os planos de ação foram delineados, na ação e nos argumentos que a sustentaram, e na reflexão.

Nesta comunicação vai apresentar-se apenas uma das tarefas exploradas, relacionada com a geometria.

Tarefa de Geometria

1. Usando todas as peças de um tangram construa um polígono que tenha o maior número de lados possível. Explique por que é que a sua opção está correta.
2. Escolha uma das histórias apresentadas (Patinho feio, Três Porquinhos, Drak, o dragão europeu). Crie uma cena de continuidade para a história escolhida. Apresente a narrativa da cena, indicando em detalhe as razões que levaram à transformação da(s) personagem(ns).
Mostre que a(s) personagem(ns) transformada(s) mantem(êm) a área da(s) inicial(ais).

Alguns resultados

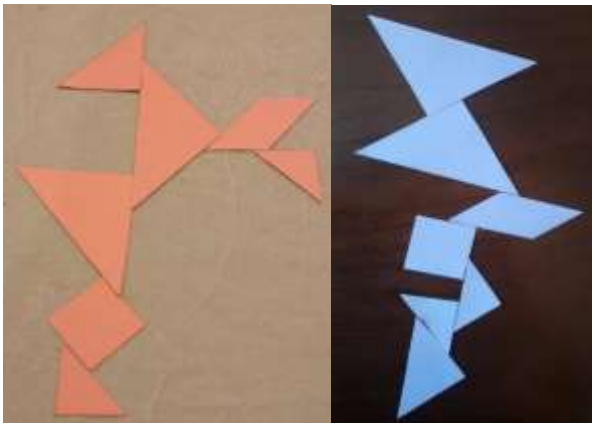
1. O tangram é um jogo com muitas potencialidades para ser usado na matemática e era conhecido das estudantes. Todos os grupos começaram por construir diversos polígonos convexos. A questão "como vamos aumentar o número de lados?" surgiu em quase todos os pares (Younis, 2018). Perceberam que para aumentar o número de lados de um polígono teriam de usar polígonos côncavos. Dois pares não deram este passo (16,7%). A estratégia que os dez restantes pares usaram foi a tentativa e erro. Destes pares, apenas um não chegou a um polígono de 23 lados (8,3%), tendo-se ficado por um polígono de 22 lados. Entende-se que apenas recorreu à tentativa e erro, sem tentar perceber as razões que poderiam ou não permitir aumentar o número de lados do polígono. Um par apresentou uma figura com 23 lados, mas não um polígono, pois as peças do tangram estavam unidas apenas pelos vértices. Dos oito pares que responderam ao desafio, apresentando um polígono de 23 lados, seis deles (75%) justificaram o procedimento revelando a certeza sobre a sua conclusão. Foram criteriosos no seu trabalho (Cruz et al., 2019), analisaram diferentes perspetivas e tiraram conclusões (Willingham, 2007), tendo apresentado argumentos resistentes (Fonseca, 2018).

> O polígono com o maior número de lados possível que conseguimos construir tem 23 lados. Consideramos que esta é a única opção devido ao facto de a soma de lados de todas as figuras que compõem o tangram é 23, logo, não é possível construir uma figura que apresente maior número de lado que este valor (Grupo 8, jan. 21).

> O tangram é constituído por 7 peças que representam polígonos e que, no total, têm 23 lados. Ora vejamos: 1 quadrado – 4 lados, 5 triângulos – 15 lados, 1 paralelogramo – 4 lados, total de lados – 23 lados.
> Neste sentido, como a soma de todos os lados destes 7 polígonos é 23, é impossível construir, com as respetivas peças, um polígono que exceda esse número de lados. Logo, só conseguimos construir um polígono com 23 lados (Grupo 9, jan. 21).

Figura 1

Polígono com 23 lados - Grupo 8 (esquerda) e Grupo 9 (direita)



Nota-se que era expectável um melhor desempenho das estudantes. Dos doze grupos, apenas metade (50%) respondeu corretamente, justificando a sua opção. O conceito trabalhado, polígono, não parecia complexo. Uma estratégia que poderia ter ajudado as estudantes a ultrapassar as dificuldades é a da redução a um problema mais simples, experimentando, por exemplo, com duas peças do tangram.

2. Depois de uma sessão com a Professora Lúcia Monteiro, da Universidade de Federal de Alagoas, Brasil (Monteiro, 2021), em que trabalhou histórias para crianças com recurso ao conhecido tangram, jogo que é constituído por sete peças: cinco triângulos retângulos – dois grandes, um médio, dois pequenos; um quadrado e um paralelogramo e com o objetivo de suscitar a criatividade das estudantes foi-lhes pedido que criassem mais uma cena para uma das histórias apresentadas. Nestas cenas as figuras deviam manter sempre a sua área inicial, apesar de poderem mudar de forma. Por essa razão cada peça do tangram que constituía cada uma das figuras iniciais podia ser substituída por peças menores, mas, no conjunto, equivalentes à primeira, de modo a ocorrerem transformações na figura inicial. Trabalhavam-se figuras equivalentes.

A maioria dos grupos escolheu continuar a história do Patinho Feio. Numa fase inicial todos os grupos estavam a questionar-se sobre como poderiam dar continuidade à história (Younis, 2018). Era a primeira vez que estavam perante uma tarefa deste género, em que ligavam a matemática às histórias de encantar. Nenhum grupo introduziu novas personagens. Partiram das existentes,

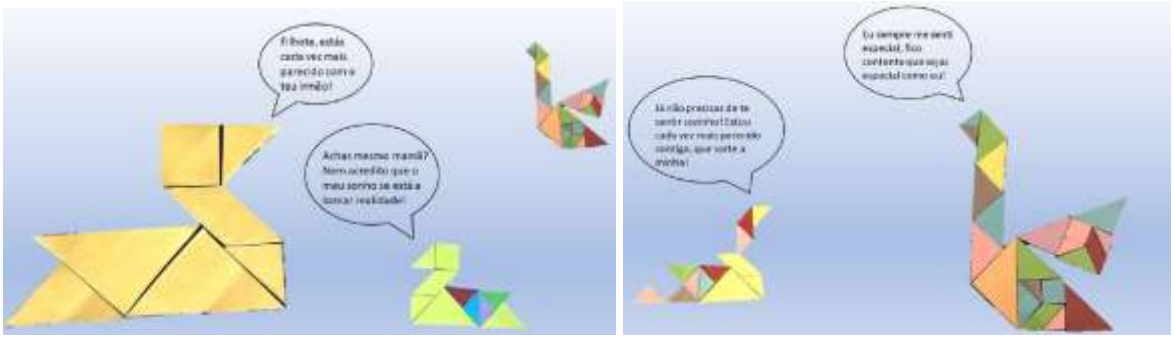
imaginaram um caminho novo para a sua narrativa, onde incluíram uma moral, e agiram. Justificaram os procedimentos matemáticos usados, através das transformações nas figuras (Uksw, 2014).

Num dos trabalhos efetuados, que se apresenta na Figura 2, as estudantes pretenderam valorizar as diferenças e promover a inclusão.

> As razões que levaram a mudar as caraterísticas de uma personagem, neste caso, um dos irmãos do Patinho Feio foram a valorização das diferenças existentes, no caso, físicas e assim contribuir para a inclusão. Por vezes achamos que estamos sozinhos, e quando descobrimos que há alguém que se assemelhe a nós, sentimo-nos mais compreendidos. No nosso ponto de vista, na sociedade está muito mecanizada a ideia de o que é diferentes deve se enquadrad nos padróes pré-concebidos. Contudo, como futuras docentes olhamos para a história "Patinho feio" como um ponto de partida para trabalhar a inclusão, assim a nossa cena passa por assemlehar um dos irmãos do Patinho Feio e torná-lo também especial. (Grupo 11, jan.21).

Figura 2

Cenas de continuação da história - Grupo 11



As estudantes explicaram e justificaram as transformações feitas no patinho (verde na Figura 3), que lhe permitiu parecer-se cada vez mais com o irmão Fê. Partindo das sete peças do tangram construíram o patinho amarelo. Substituindo um triângulo grande por quatro triângulos pequenos, que lhe são equivalentes, mantiveram a forma, mas introduziram colorido. Para o aproximar da forma de Fê substituíram o triângulo médio da cauda, por dois triângulos pequenos equivalentes, o que lhes permitiu alongá-la. Para também alongar o pescoço e adquirir a elegância de Fê, substituíram o quadrado, que formava a cabeça, por dois triângulos pequenos. O pequeno pato verde começava a assemelhar-se ao Fê!

Figura 3

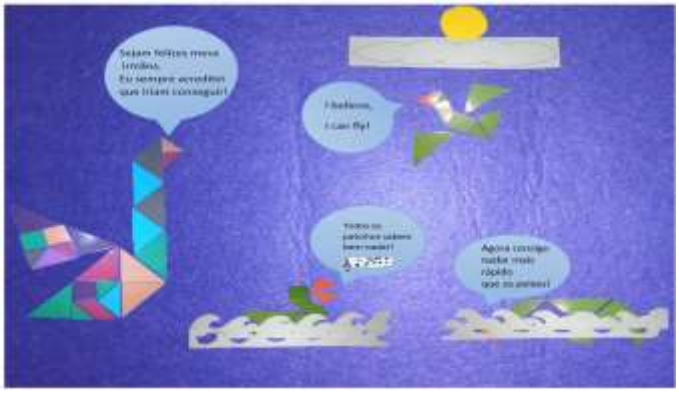
Apresentação das transformações ocorridas no pato amarelo - Grupo 11

Noutro trabalho que se apresenta na Figura 4, foi valorizado o apoio dado pelo patinho feio, Fê, aos seus irmãos, para alcançarem os seus sonhos.

> Os irmãos patos continuaram a crescer. Fê continua a destacar-se dos irmãos pela sua elegância, mas não só. Fê revela-se um líder nato e ajuda os seus irmãos a seguir os sonhos. Ajuda o irmão L a treinar e aperfeiçoar a sua natação para ganhar todas as provas. Ajuda o irmão R a melhorar os seus dotes voais e ser o melhor cantor do lago. Fê sempre foi "julgado e criticado" pelos irmãos por ser diferentes. Fê é especial. Fê não se deixou ir abaixo com também ajudou os seus irmãos a realizar os seus sonhos, sem rancores. (Grupo 6, jan.21).

Figura 4

Cena de continuação da história - Grupo 6



As estudantes explicaram e justificaram as transformações feitas nos três patinhos para os apresentar a nadar, a voar e a cantar! Partiram da forma do pato base, já existente em outras cenas da história (Figura 5) e mostraram as transformações corridas com as peças do tangram.

Umas implicaram apenas a mudança de posição das peças usadas e por isso é fácil ver que não ocorreu qualquer mudança na área da figura, como no caso do patinho que aprendeu a nadar mais rápido do que os peixes ou naquele que agora já voa.

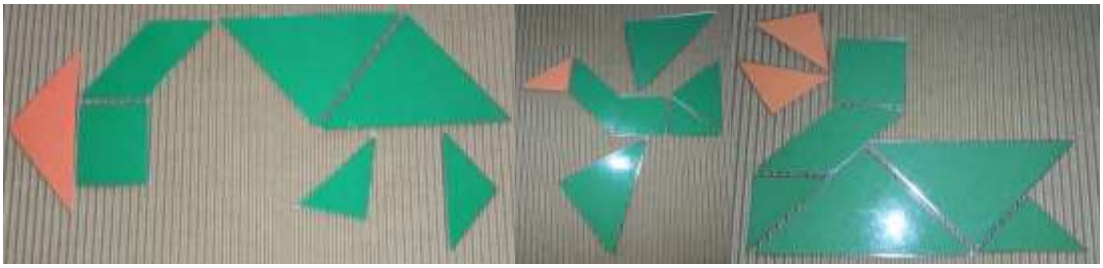
Figura 5

Forma do pato base – Grupo 6

No caso do pato cantor quiseram mostrá-lo com o bico aberto e por isso houve necessidade de fazer surgir o bico com duas peças. Obtiveram-nas por transformação do triângulo médio que estava na cauda e que substituíram por dois triângulos pequenos. Um ficou na cauda e o outro juntou-se ao triângulo que já representava o bico. Apenas adequaram as cores.

Figura 6

Transformações no pato base – Grupo 6



Conclusões

A tarefa proposta foi bem recebida pelas estudantes, concretizada adequadamente tendo contribuído para o desenvolvimento do seu pensamento crítico, especialmente nas dimensões de questionamento, imaginação e ação (Vincent-Lancrin et al., 2019, Younis, 2018). Apesar disso, nem todas as estudantes se manifestaram reflexivas e críticas sobre o trabalho que desenvolveram. Era expectável que apresentassem justificações para todas as suas opções e que mesmo recorrendo à estratégia tentativa e erro, procurassem perceber e explicar as razões para a sua resposta estar correta. A questão da reflexão e da justificação, tão caras à matemática, precisam de continuar a trabalhar-se. No questionário final, 28,6% das estudantes revelou ter sido esta a tarefa onde tiveram mais dificuldades, porque não conseguiram explicar a razão para a existência do maior polígono de 23 lados. Nesta tarefa corporizou-se o que defende Willingham (2007), a necessidade de que o estudante possua conhecimentos prévios bem esclarecidos, de domínio específico, para poder

basear o seu pensamento crítico. Terá sido a fragilidade dos conhecimentos de conteúdo matemático a justificar as dificuldades na reflexão e na justificação. É essencial continuar a trabalhar nesta linha, de modo a potenciar o pensamento crítico dos futuros professores.

Referências

Cruz, G., Dominguez, C., & Payan-Carreira, R. (2019). A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Coord.), *Educar para o pensamento crítico na Sala de Aula. Planificação, Estartégias e Avaliação* (pp. 1-22). Pactor.

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Heath.

Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*, University of Illinois. http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_001.pdf

Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking.* Prentice-Hall, Inc.

Fonseca, L. (2018). Mathematical reasoning and proof schemes in the early years. *Journal of the European Teacher Education Network*, 13, 34-44. https://etenjournal.com/2020/02/07/mathematical-reasoning-and-proof-schemes-in-the-early-years/

Fonseca, L., & Arezes, S. (2017). A didactic proposal to develop critical thinking in mathematics: the case of Tomás. *Journal of the European Teacher Education Network*, 12, 37-48. https://etenjournal.com/2020/02/07/a-didactic-proposal-to-develop-critical-thinking-in-mathematics-the-case-of-tomas/

Lipman, M. (1988). Critical thinking-what can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.

Lorencová, H., Jarosová, E., Avgitidou, S., & Dimitriadou, C. (2019). Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. *Studies in Higher Education*, 44:5, 844-859. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586331

Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). *Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessment.* OECD Education Working Paper No. 86. https://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Monteiro, L. (2021). *Relação entre a proposição de problemas e o desenvolvimento da criatividade.* Sessão da Trabalho com estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do primeiro Ciclo do Ensino Básico na ESE-IPVC. (não publicado)

Murawski, L. (2014). Criticala thinking in the Classroom … and Beyond. *Journal of Learning in Higher Education*, 10(1), 25-30.

NCTM. (2000). Principles and Standards For School Mathematics. NCTM.

OCDE (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. EDU working paper no. 41. http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2009)20&doclanguage=en

Paul, R., & Elder, L. (2006). *The Miniature Guide to Critical thinking. Concepts and tools*. Foundation for critical thinking. http://www.criticalthinking.org

Uksw, S. (2014). Developing critical thinking skills through school teacher training "Training and Development personnel" model and their determinants of success. International Journal of Information and Education Technology, 4(2), 161-166.

Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking. Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53, 1, 41-46.

Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernandéz-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students´Creativity and Critical thinking: What it means in School*, Educational research and Innovation. https://doi.org/10.1787/62212c37-en.

Willingham, D. (2007). Critical thinking. Why is it so hard to teach? *American Educator*, 8-19.

Younis, M. (2018). Critical Thinking magnificence in Teaching Reading Comprehension. *Teacher Education Curriculum Studies*, 3, 4, 39-45.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

En busca del engagement laboral en la Educación Secundaria: ¿una cuestión de recursos emocionales del profesorado?

In pursuit of work engagement in secondary-school education: Do teachers' emotional resources matter?

Sergio Mérida-López* (https://orcid.org/0000-0003-2262-4546), Natalio Extremera* (https://orcid.org/0000-0002-8874-7912)

*Departamento de Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de Asia Oriental. Facultad de Psicología y Logopedia, Universidad de Málaga, Málaga, España

Notas de los autores: Este trabajo de investigación ha sido financiado, en parte, por el Proyecto I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020 (UMA18-FEDERJA-147) y la Universidad de Málaga (grupo PAIDI CTS-1048). Además, la investigación ha sido financiada, en parte, por la Universidad de Málaga (S.M.-L.).

Autor de contacto: Sergio Mérida López (sergioml@uma.es). Facultad de Psicología y Logopedia. Bulevar Louis Pasteur s/n, 29071, Málaga, España.

Resumen

Un creciente número de investigaciones ha examinado de manera sistemática los efectos de las demandas y los recursos laborales sobre la salud y bienestar del profesorado. A pesar de los trabajos sobre la relación de recursos personales (i.e., inteligencia emocional) con indicadores de bienestar ocupacional (i.e., *engagement*) en diversos contextos profesionales, son escasos los estudios que han analizado la validez predictiva e incremental de la inteligencia emocional sobre el *engagement* en docentes de Educación Secundaria. Así, esta investigación examina el papel incremental de la inteligencia emocional sobre el *engagement* laboral más allá de la influencia de factores sociodemográficos, recursos laborales (apoyo de compañeros y supervisores) y recursos personales (dimensiones de autoeficacia docente) del profesorado de Educación Secundaria. Se ha seguido un diseño de corte transversal empleando escalas autoinformadas para medir las variables objeto de estudio. La muestra se ha compuesto por 334 docentes (51,5% mujeres; Media = 45 años) de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). Los resultados del modelo de regresión mostraron evidencia de validez incremental de la inteligencia emocional más allá de la varianza explicada por los recursos laborales (apoyo de los supervisores) y personales (dimensión de autoeficacia acerca del fomento de la ilusión del alumnado) en la explicación de los niveles de *engagement* docente. Nuestros resultados podrían presentar implicaciones teórico-prácticas para considerar las habilidades emocional como un recurso personal relacionado con estados afectivos y motivacionales asociados al trabajo en el profesorado de Secundaria más allá de otros aspectos sociodemográficos, organizacionales e individuales clásicos.

Palabras clave: inteligencia emocional, *engagement*, recursos, profesorado, Educación Secundaria

Abstract

A growing number of studies has systematically focused on the effects of job demands and resources on teachers' health and well-being. Despite previous works on the association between personal resources (i.e., emotional intelligence) and occupational well-being indicators (i.e., work engagement) in different work settings, there are limited studies analysing the predictive and incremental validity of emotional intelligence on work engagement in secondary-teaching professionals. Thus, this research examines the incremental validity of emotional intelligence in work engagement beyond the influence of sociodemographic factors, job resources (support from colleagues and supervisors), and personal resources (dimensions of teacher self-efficacy) among secondary-school teachers. A cross-sectional design was conducted, using self-report measures to collect data regarding the main study variables. The study sample was comprised of 334 teachers (51.5% female; Mean = 45 years old) working in secondary education in the autonomous region of Andalusia (Spain). Results from the regression models showed evidence regarding the incremental validity of emotional intelligence beyond the variance accounted for job resources (support from supervisors) and personal resources (teacher-efficacy beliefs regarding student engagement) in explaining levels of teachers' engagement. Our findings may have theoretical and practical implications to consider emotional intelligence abilities as a personal resource linked to work-related affective-motivational states among secondary-school teachers beyond classic sociodemographic, organizational, and individual variables.

Keywords: emotional intelligence, engagement, resources, teachers, secondary education

La enseñanza es un contexto ocupacional con un elevado número de demandas profesionales que incluyen exigencias psicológicas, falta de apoyo administrativo, relaciones conflictivas con estudiantes o sobrecarga de trabajo, entre otras (Travers, 2017; García-Carmona et al., 2019). Estos factores de riesgo psicosocial, especialmente en la Educación Secundaria, llevan a altos niveles de estrés y de síndrome de estar quemado por el trabajo (o síndrome de *burnout*), que han supuesto ámbitos de trabajo muy activo en las últimas décadas debido a sus elevados costes económicos y humanos para la enseñanza (García-Carmona et al., 2019; Kim et al., 2019). Sin embargo, aún se cuenta con interrogantes acerca de los posibles antecedentes de ciertas dimensiones de salud y bienestar docente.

Desde el marco conceptual conocido como Psicología Organizacional Positiva se trata de analizar los recursos personales del profesional que pueden servir para alcanzar y mantener niveles óptimos de bienestar personal y laboral (Granziera et al., 2021). Entre estas dimensiones destaca el *engagement* laboral. El *engagement* se ha definido como un estado motivacional positivo y persistente relacionado con el trabajo, integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción (Schaufeli et al., 2002). El vigor implica altos niveles de energía y deseo de invertir esfuerzo y de ser persistente en el trabajo a pesar de los posibles obstáculos y dificultades. Por su parte, la dedicación se refiere a altos niveles de orgullo, inspiración y entusiasmo asociado a las tareas, así como una alta implicación. Finalmente, la absorción tiene que ver con altos niveles de concentración con la propia actividad, experimentando que resulta difícil desconectar de las tareas que se están realizando (Schaufeli et al., 2002). El *engagement* es una dimensión clave de salud y bienestar ocupacional y se relaciona con una mayor implicación en conductas de ciudadanía organizacional, en un mejor desempeño docente y en una mayor calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Granziera et al., 2021).

Desde la teoría de Demandas y Recursos Laborales (DRL), se ha proporcionado un amplio aval empírico sobre las líneas etiológicas del *engagement* (Bakker y Demerouti, 2013; Granziera et al., 2021). Entre las principales causas del *engagement* docente encontramos factores organizacionales (p.ej., demandas y recursos laborales) y factores personales, incluyendo variables sociodemográficas, actitudinales y/o de personalidad. Entre los recursos laborales, el apoyo organizacional percibido supone un importante predictor de bienestar docente y del *engagement* debido al papel motivacional de que el profesorado cuente con *feedback* y con otras formas de apoyo (p.ej., emocional o instrumental) por parte de supervisores y de colegas

(Mérida-López et al., 2020). En relación con los recursos personales, el papel de estas dimensiones en relación con el *engagement* laboral se encuentra aún en fases de investigación incipientes. No obstante, se ha encontrado que ciertas variables individuales llevan al profesorado a contar con un mayor de emociones positivas en su contexto profesional y a mostrar mayor ilusión por su labor docente (Granziera et al., 2021). Entre estos recursos, el estudio de las creencias de autoeficacia docente ha supuesto una campo de conocimiento muy prolífico y se ha encontrado que los docentes que se perciben como más competentes a la hora de gestionar el aula, fomentar la ilusión entre sus estudiantes o implementar diferentes estrategias pedagógicas muestran mayores niveles de entusiasmo y de dedicación en relación con su trabajo (Chesnut y Burley, 2015).

Una dimensión que ha recibido una atención creciente en los últimos años, denominada inteligencia emocional (IE), se relaciona con el procesamiento y manejo adaptativo de la información procedente de las emociones para hacer frente a situaciones demandantes y desafiantes en el contexto docente (Extremera et al., 2019a). Desde el modelo de habilidad de IE de Mayer y Salovey (1997), esta dimensión se define como "la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual".

El modelo de habilidad de IE propone un conjunto de competencias relacionadas con el procesamiento de la información emocional. Actualmente, este enfoque constituye un planteamiento científico con una gran base fundamentada a nivel teórico y empírico (Mayer et al., 2016). Sin embargo, aún son escasos los estudios sobre la relación de este recurso personal con el *engagement* del profesorado considerando otras variables relevantes clásicas (p.ej., recursos laborales o personales). Por ello, esta investigación pretende analizar las relaciones entre IE, dimensiones de apoyo organizacional percibido, dimensiones de autoeficacia docente y *engagement* en una muestra de profesorado de educación secundaria. Además, se busca aportar evidencias sobre el papel incremental de la IE más allá del efecto de predictores clásicos del *engagement* laboral como los recursos laborales y personales.

Método

Participantes

En este estudio han participado 334 docentes (51,5% mujeres) de Educación Secundaria de distintos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) con una edad media de 45 años (M = 44.97; DT = 8.67; rango = 24-67 años) y con una experiencia profesional media de 17 años (M = 17.17; DT = 9.86). Con respecto a la recogida de datos, se ha seguido un muestreo de tipo incidental con la ayuda de estudiantes universitarios que contactaron con los centros educativos. El procedimiento ha sido aprobado por el Comité Ético de la Universidad de Málaga (66-2018-H).

Materiales

En relación con los instrumentos, la batería incluyó cuestiones sociodemográficas (i.e., sexo, edad y antigüedad profesional) y escalas autoinformadas con una amplia validación internacional.

El apoyo organizacional percibido se ha evaluado con la adaptación al castellano del *Copenhagen Psychosocial Questionnaire II* (Moncada et al., 2014; original de Pejtersen et al., 2010). Este instrumento incluye 6 ítems con dos dimensiones de apoyo percibido de compañeros y supervisores. En este estudio, la consistencia interna ha sido adecuada para ambas dimensiones (α = .79 para apoyo de compañeros y .81 para apoyo de supervisores). La autoeficacia docente se ha evaluado con una versión en castellano de la escala breve de la *Teachers' Sense of Efficacy Scale-Short Form* (Mérida-López y Extremera, 2020; original de Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001). Este instrumento evalúa tres dimensiones de autoeficacia relacionada con la labor docente: manejo del aula, implementación de estrategias instrucciones y fomento de la ilusión del alumnado. En este trabajo, se ha encontrado un índice de consistencia interna (α de Cronbach) adecuado para las tres dimensiones (manejo de clase= .89; estrategias instruccionales= .82; fomento de la ilusión de alumnado = .81).

La inteligencia emocional se ha evaluado usando la adaptación al castellano de la *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (Extremera et al., 2019b; original de Wong y Law, 2002). Esta escala de 16 ítems mide cuatro dimensiones de IE (i.e., percepción intrapersonal, percepción interpersonal, asimilación emocional y regulación emocional). Sin embargo, en este trabajo se ha considerado el constructo de IE global, empleando la puntuación total en la escala. El instrumento ha mostrado una consistencia interna adecuada (α = .90). Finalmente, el *engagement*

se ha medido con la versión en castellano de la escala *Utrecht Work Engagement Scale* (Salanova et al., 2000; original de Schaufeli et al., 2002). Este instrumento de 15 ítems mide las dimensiones de vigor, dedicación y absorción. No obstante, en este estudio se ha empleado la puntuación global de *engagement*, que ha mostrado un índice de consistencia interna adecuado (α = .94).

Procedimiento

En este estudio se ha empleado un diseño de corte transversal. En cuanto al análisis de datos, en primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas e índices de fiabilidad) y se analizaron las asociaciones entre las variables objeto de estudio. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal jerárquico para determinar el papel incremental de la IE total sobre el *engagement* más allá de los efectos de las variables sociodemográficas, el apoyo organizacional percibido y la autoeficacia docente. En el primer paso, se incluyeron las variables sociodemográficas de sexo (variable dicotómica codificada como 0 = hombre y 1 = mujer), edad y antigüedad profesional. En el segundo paso se incluyeron las puntuaciones en las escalas de apoyo percibido de compañeros y supervisores y en el tercero se incluyeron las dimensiones de autoeficacia docente. Finalmente, en el cuarto paso se incluyó la puntuación en IE global.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos y las correlaciones bivariadas de Pearson. Como se puede observar, el apoyo de supervisores y compañeros y las dimensiones de autoeficacia docente se asociaron positivamente con el *engagement*. Además, la IE se asoció positivamente con todas las variables objeto de estudio.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y correlaciones.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Apoyo de supervisores							
2. Apoyo de compañeros	.59**						
3. Manejo de clase	.27**	.10					
4. Estrategias instruccionales	.19**	.17**	.73**				
5. Ilusión del alumnado	.25**	.14*	.77**	.78**			
6. Inteligencia emocional	.19**	.17**	.46**	.53**	.48**		
7. *Engagement*	.27**	.21**	.43**	.51**	.46**	.46**	
Media	3.56	3.50	6.84	7.10	6.85	5.49	4.95
Desviación Típica	0.99	0.89	1.20	1.09	1.14	0.69	0.89

Nota: *$p < .05$, **$p < .01$.

En la Tabla 2 se muestran los principales resultados del análisis de regresión. Como se puede apreciar, las variables predictoras del *engagement* fueron, por un lado, el apoyo de supervisores (B = 0.104; $p < .05$) y, por otro lado, la autoeficacia docente relacionada con el uso de estrategias instruccionales (B = 0.229; $p < .001$). Además, la IE se mostró como variable predictora del *engagement* (B = 0.287; $p < .001$) y aportó variable incremental ($\Delta R^2 = 3.4\%$) más allá del efecto de las variables sociodemográficas y los recursos laborales y personales.

Tabla 2

Resultados del análisis de regresión con el engagement como variable dependiente.

	B	SE	t	R^2	ΔR^2
Paso 1				.015	.015
Sexo	0.115	0.081	1.42		
Edad	-0.006	0.008	-0.785		
Antigüedad profesional	0.000	0.001	-0.172		
Paso 2				.088	.073
Apoyo de compañeros	0.038	0.057	0.665		
Apoyo de supervisores	0.104*	0.052	2.017		
Paso 3				.315	.227
Ilusión del alumnado	0.054	0.064	0.835		
Estrategias instruccionales	0.229***	0.065	3.538		
Manejo de clase	0.032	0.056	0.567		
Paso 4				.349	.034
Inteligencia emocional	0.287***	0.070	4.133		
$R^2 = 0.349$; $F(9,324) = 19.30$***					

Nota: Los coeficientes que se incluyen en la table son coeficientes no estandarizados del modelo final de la regresión. SE = error estándar. *$p < .05$, **$p < .01$, ***$p < .001$.

Discusión

En este trabajo se analiza el papel de la IE en relación con el *engagement* del profesorado de Educación Secundaria más allá del efecto de variables sociodemográficas, organizacionales y personales. De forma resumida, los resultados van en línea con estudios previos al mostrar asociaciones positivas entre recursos laborales y personales y el *engagement* del profesorado, resaltando el papel motivacional del apoyo percibido del equipo directivo y de la autoeficacia docente relacionada con el uso de técnicas y estrategias pedagógicas (Chesnut y Burley, 2015;

Granziera et al., 2021). Además, se ha encontrado evidencia de la validez incremental de la inteligencia emocional más allá de la varianza explicada por el apoyo de supervisores y de la autoeficacia acerca del fomento de la ilusión del alumnado en la explicación de los niveles de *engagement*. Estos datos van en línea con investigaciones previas que relacionan la IE del profesorado con mayores niveles de ilusión docente (p.ej., Mérida-López et al., 2020). Así, los resultados de este estudio apuntan a la necesidad de considerar los recursos emocionales del profesorado como factores individuales relevantes a la hora de comprender las posibles diferencias entre docentes en cuanto a sus niveles de bienestar ocupacional.

Conviene señalar algunas de las limitaciones de este trabajo que tienen que ver principalmente con el diseño y la técnica de muestreo empleados. Así, es necesario que futuros estudios analicen las relaciones de la IE con otros recursos personales y laborales y el *engagement* docente a lo largo del tiempo. Además, convendría realizar comparaciones transculturales y considerar otras pruebas complementarias a los instrumentos de autoinforme que se han empleado en este estudio.

A pesar de las limitaciones del trabajo, los resultados apoyan la tesis de que el desarrollo de los recursos emocionales del profesorado podría llevar a mayores niveles de *engagement* laboral incluso en contextos ocupacionales con diferencias entre docentes en cuanto a recursos laborales y personales. Por tanto, futuros programas de intervención psicosociales deberían incluir de forma integradora el desarrollo de recursos socioemocionales para fomentar el bienestar docente y promover resultados deseables en los centros educativos (Extremera et al., 2019a).

Referencias

Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *29*(3), 107–115. https://doi.org/10.5093/tr2013a16

Chesnut, S. R., y Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *15*, 1–16. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001

Extremera, N., Mérida-López, S., y Sánchez-Gómez, M. (2019a). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de La Educación*,

4(9), 74–97. Disponible en: https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213

Extremera, N., Rey, L., y Sánchez-Álvarez, N. (2019b). Validation of the Spanish version of Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, *31*(1), 94–100. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147

García-Carmona, M., Marín, M. D., y Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, *22*(1), 189–208. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9

Granziera, H., Collie, R., y Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. En C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience. International approaches, applications and impact* (pp. 229–244). Springer.

Kim, L. E., Jörg, V., y Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, *31*(1), 163–195. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2

Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, *8*(4), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). Basic Books.

Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M., y Extremera, N. (2020). Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. *Psychosocial Intervention, 29*(3), 141–151. https://doi.org/10.5093/pi2020a10

Mérida-López, S., y Extremera, N. (2020). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa! *Revista de Psicodidáctica*, *25*(1), 52–58. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.001

Moncada, S., Utzet, M., Molinero, E., Llorens, C., Moreno, N., Galtés, A., y Navarro, A. (2014). The copenhagen psychosocial questionnaire II (COPSOQ II) in Spain-A tool for psychosocial risk assessment at the workplace. *American Journal of Industrial Medicine*,

57(1), 97–107. https://doi.org/10.1002/ajim.22238

Pejtersen, J. H., Kristensen, T. S., Borg, V., y Bjorner, J. B. (2010). The second version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire. *Scandinavian Journal of Public Health*, *38*(3), 8–24. https://doi.org/10.1177/1403494809349858

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., y Grau, R. (2000). Desde el "burnout al "engagement": ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, *16*(2), 117–134.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*(1), 71–92. https://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. En T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, y D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 23–54). Springer International Publishing.

Tschannen-Moran, M., y Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783–805.

Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, *13*(3), 243–274. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1

Agradecimientos: Esta investigación ha sido financiada, en parte, por el Proyecto I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020 (UMA18-FEDERJA-147) y la Universidad de Málaga (grupo PAIDI CTS-1048). Además, la investigación ha sido financiada, en parte, por la Universidad de Málaga (S.M.-L.).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ACTAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Inteligencia Emocional: un reto para la formación de los docentes

Emotional Intelligence: a challenge for teacher training

Begoña Jiménez-Carmona* (https://orcid.org/0000-0002-8530-7823), María José Ruiz-Melero** (http://orcid.org/0000-0002-7883-1491), Marta Sainz** (https://orcid.org/0000-0002-5573-9748), Rosario Bermejo** (http://orcid.org/0000-0002-2430-9200)

*Isen Centro de Formación Universitaria; **Universidad de Murcia

Autor de contacto: María José Ruiz-Melero: mariajose.ruiz4@um.es.

Resumen

El objetivo es analizar el nivel de formación en Inteligencia Emocional (IE) y la actitud hacia el desarrollo de la misma que tiene una muestra de estudiantes universitarios en función del sexo. Han participado 79 estudiantes de cuarto curso del Grado en Educación Primaria de una universidad española, con una media de edad de 24.8 (*DT* = 5.73). De los cuales 60 son chicas (75.9%). Se les ha administrado un cuestionario compuesto por 39 ítems, diseñado ad-hoc y basado en el modelo de Mayer y colaboradores (2016), en el que se contempla el nivel de formación que presentan sobre la IE, tanto a nivel teórico como procedimental. Utilizando para ello una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Los resultados apuntan que los estudiantes puntúan en un rango de respuestas similar en las variables de conocimiento sobre la IE, con una tendencia de puntuación ligeramente superior al valor medio de la escala. Mientras que presentan una actitud favorable hacia el aprendizaje de las habilidades emocionales aplicadas al trabajo docente. En cuanto a las diferencias en función del sexo de los participantes no se obtuvieron diferencias significativas, pero las chicas destacan a nivel descriptivo en todas las variables contempladas, excepto en el conocimiento sobre facilitación emocional. Además, se puede señalar que los resultados apuntan una diferencia marginalmente significativa a favor de las chicas en el conocimiento sobre la percepción de las emociones en el ámbito educativo. Concluyendo sobre la importancia de la IE en la formación de los docentes.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación emocional, estudiantes universitarios, formación docente

Abstract

The aim is to analyze the level of training in Emotional Intelligence (EI) and the attitude towards its development of a sample of university students according to gender. The participants have been 79 students of fourth-year students from a Spanish university, with an average age of 24.8 years old (*DT* = 5.73). Of which 60 are girls (75.9%). A 39-item questionnaire was administered to them, ad-hoc designed and based on the model of Mayer et al. (2016), which considers the level of training they have on EI, both theoretically and procedurally. Using a Likert-type scale with four response options. The results show that students score in a similar range of responses on the EI knowledge variables, with a tendency to score slightly above the mean value of the scale. While they have a favourable attitude towards learning emotional skills applied to teaching work. As for the differences according to the sex of the participants, no significant differences were obtained, but girls stand out at the descriptive level in all the variables considered, except in the knowledge of emotional facilitation. Furthermore, it can be noted that the results point to a marginally significant difference in favour of girls in knowledge about the perception of emotions in the educational setting. Concluding on the importance of EI in teacher education.

Keywords: emotional intelligence, emotional education, university students, teacher training

Dada la importancia que en la investigación se le ha otorgado a la estimulación de la Inteligencia Emocional (IE) desde los primeros niveles instruccionales, es importante contemplar y profundizar sobre el conocimiento de IE que los estudiantes del Grado de Educación Primaria adquieren durante su formación. Todo ello, con la finalidad de identificar las competencias que perciben tener para su futura práctica profesional, así como la actitud que estos presentan para aumentar su formación en esta competencia. En este trabajo vamos a analizar lo que apunta la literatura en este sentido, así como recogeremos el análisis de datos y los resultados obtenidos en esta investigación. Por último, se recogen unas conclusiones del estudio.

En la actualidad, la importancia de la Inteligencia Emocional cobra especial relieve, a nivel general, dadas las circunstancias acontecidas a nivel mundial, y a nivel educativo también, dado que profesores y alumnos se han de enfrentar a nuevos retos, acordes a estas circunstancias, no estando ajenos desde este ámbito a las mismas.

No obstante, no sólo en la actualidad sino que también desde hace unos años atrás; en este sentido, indican Extremera y Fernández-Berrocal (2004) que la Inteligencia Emocional ha suscitado un gran interés en el campo de la educación como una herramienta para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos.

Y, estos autores, añaden que los principales problemas del contexto educativo vinculados a bajos niveles de IE serían los siguientes: 1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado; 2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales; 3. Descenso del rendimiento académico y 4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). En este sentido, es fundamental, desde el papel del docente, ser consciente de la importancia de la formación en IE para el logro de las competencias emocionales en los discentes. Así como, también, para un mayor bienestar personal.

El presente trabajo ha seguido el marco teórico propuesto por Salovey y colaboradores (2016), quienes definen la IE a partir de sus cuatro dimensiones: percepción, facilitación, comprensión y regulación, como “la capacidad de razonar eficazmente sobre las emociones y sobre la información relacionada con ellas, así como, de utilizar las emociones para mejorar el pensamiento” (Mayer, Caruso y Salovey, 2016; p. 296). Lo cual constituye un marco teórico prometedor para estudiar el nivel de formación en Inteligencia Emocional y la actitud hacia el desarrollo de la misma que tienen una muestra de estudiantes universitarios.

Tradicionalmente no se ha estudiado con profundidad la importancia e implicaciones educativas que tiene la educación emocional, si bien es cierto que en la actualidad, cada vez en mayor medida está cobrando más relieve como herramienta para abordar los retos de la sociedad actual. Así, la educación emocional, es un proceso educativo que pretende optimizar el desarrollo de las competencias emocionales en las personas con el propósito de aumentar su bienestar (Bisquerra, 2000).

Del mismo modo, tanto la educación emocional, como la formación en competencias emocionales y su aplicación al ámbito educativo, tal y como sostienen algunos autores, es fundamental para los estudiantes de Grado en Educación, en cualquiera de sus especialidades; haciendo referencia a que la Educación Emocional puede favorecer en los docentes la capacidad de dar respuesta a los retos y demandas de la sociedad del siglo XXI, como guiar a los futuros adultos en la superación personal y en una adaptación socioemocional adecuada al contexto, así como, a las características, variables y circunstancias personales (Costa-Rodríguez et al., 2021; Rueda y Filella, 2016).

A la vez que, como destacan autores como Bisquerra (2000) y Costa-Rodríguez et al. (2021), la educación emocional se torna clave para la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, así como, a nivel general para el desarrollo integral de los individuos, favoreciendo en estos un mayor bienestar personal y social a lo largo de todo el ciclo vital. En esta línea, Pérez y Filella (2019) destacan en relación con la educación emocional, el vínculo de esta con el empoderamiento personal de las nuevas generaciones y ponen de relieve en este sentido que "el desafío no es sencillo: la adquisición y utilización de competencias apropiadas en el momento oportuno no es comparable con el aprendizaje de conocimientos, conceptos o procedimientos, sino que implica una complejidad mucho mayor" (p. 29).

No obstante, aunque el planteamiento sea diferente a la perspectiva tradicional y se reconozca, como se ha abordado brevemente, su importancia y los beneficios de la educación emocional, tal y como indican Pérez y Filella (2019) la educación en la sociedad actual sigue muy ligada a una instrucción meramente cognitiva, prescindiendo del desarrollo de las competencias socioemocionales, estando ausente en gran parte de los sistemas educativos en distintos países. Además, en este sentido, y a la luz de los datos de la investigación de Sánchez et al. (2013), la formación en educación emocional es escasa, conllevando muy poca profundización en su desarrollo y aplicación en el contexto educativo.

Objetivo

Analizar el nivel de formación en IE y la actitud hacia el desarrollo de la misma que tienen una muestra de estudiantes universitarios en función del sexo.

Método

Participantes

En el estudio han participado 79 estudiantes de cuarto curso del Grado en Educación Primaria de una universidad española. Estos tienen una media de edad de 24.8 años (*DT* = 5.73). Indicar que 19 son chicos (24.1%) y 60 son chicas (75.9%), todos ellos estaban cursando dos especialidades del Grado en Educación Primaria, concretamente un 84.8% son de la mención en Pedagogía Terapéutica (la cual implica una especialización en atención a la diversidad) y un 15.2% de la especialidad de Educación Física. El muestreo utilizado ha sido de tipo incidental.

Instrumento

A los participantes se les ha administrado un cuestionario compuesto por 39 ítems, diseñado ad-hoc y basado en el modelo de Mayer, Caruso y Salovey (2016), en el que se valora el nivel de formación que presentan los estudiantes sobre la IE, tanto a nivel teórico como procedimental. Así como ítems que valoran la actitud que estos presentan ante la formación en IE. Siguiendo el modelo de IE de Mayer et al. (2016) se ha procedido a agrupar los ítems en función de cinco aspectos contemplados a nivel de contenido de los mismos. En primer lugar, la variable Conocimiento en IE hace referencia a ítems de carácter general sobre el conocimiento de los participantes sobre conceptos de IE. Y en segundo lugar, la variable Actitud hacia la IE que agrupa ítems relativos a la actitud que muestran los futuros docentes de su formación en esta habilidad. Además de estas, se recogen variables relativas a las cuatro ramas planteadas por los autores anteriormente comentados en su modelo teórico, atendiendo en todos los ítems a aspectos tanto conceptuales como procedimentales. Asimismo, se recogen las variables de: Percepción en IE recoge ítems relativos a la habilidad de los futuros docentes para percibir las emociones en sus estudiantes y para estimular en ellos esta habilidad; Facilitación Emocional relativa al conocimiento sobre la identificación de aquellas emociones que facilitan el procesamiento cognitivo; Comprensión Emocional relativa al conocimiento sobre por qué nos sentimos de una determinada forma; y finalmente, la Regulación Emocional cuyos ítems hacen referencia al conocimiento sobre la gestión de las emociones propias y de los demás.

La escala utilizada para la valoración de los ítems ha sido tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (desde "Nada de acuerdo" a "Muy de acuerdo"). A pesar del reducido tamaño muestral se ha considerado relevante analizar los indicadores de fiabilidad del cuestionario obteniendo un alfa de Cronbach de .951, el cual consideramos ~~es muy~~ adecuado desde un punto de vista estadístico.

Indicar que junto con este cuestionario se han recogido una serie de cuestiones de tipo sociodemográfico donde se recoge refleja información relativa a la edad, la experiencia profesional de los futuros docentes o el sexo entre otras.

Procedimiento

El procedimiento para este estudio ha seguido una serie de fases para su desarrollo. En primer lugar, se ha realizado una revisión de la literatura en base a los objetivos e hipótesis planteadas. En segundo lugar, y tras realizar una revisión de los planteamientos teóricos relevantes en esta área de conocimiento, así como de los cuestionarios diseñados se planteó la adecuación de diseñar un cuestionario con el objetivo de analizar dos variables consideradas como fundamentales en el presente estudio, este es el caso del conocimiento en IE y la actitud hacia la formación en la misma por parte de los futuros docentes. En tercer lugar, y previa a la aplicación del cuestionario se envió a cuatro expertos en el área de la Inteligencia Emocional, con la finalidad de que analizaran la adecuación, claridad y la relevancia de cada uno de los ítems para valorar el conocimiento del profesorado sobre esta habilidad. Tras lo cual se consideraron las sugerencias indicadas por los mismos. En cuarto lugar, se seleccionó la muestra para administrar el cuestionario y finalmente, se mecanizaron los datos en el programa SPSS versión 24 para Windows y se procedió a la realización del análisis de datos.

Análisis de datos

Para abordar el objetivo planteado para el presente estudio se han realizado análisis de tipo descriptivo y de diferencia de medias, concretamente utilizando estadística no paramétrica debido al tamaño y características de la muestra.

Resultados

En la Tabla 1 se recogen los estadísticos descriptivos de las variables de estudio, así como los resultados de las diferencias de medias en función del sexo. Indicar que de forma previa al análisis de datos realizado, y debido a la gran diferencia entre el tamaño de los dos grupos contemplados en este estudio, se procedió a realizar una selección aleatoria de los datos a través

del programa estadístico utilizado. Quedando la muestra contemplada en el análisis de datos con 17 chicos y 16 chicas. En este sentido, y debido al número de participantes se procedió a realizar análisis no paramétricos a partir de la prueba U de Mann-Whitney, la cual nos permite analizar las diferencias en función del sexo.

Tabla 1.

Rangos promedio y prueba de Mann-Whitney para las variables del estudio en función del sexo

Variables del estudio	Sexo	Rango promedio	Z	Sig.
Conocimiento IE	Chicos	15.03	-1.209	.227
	Chicas	19.09		
Percepción IE	Chicos	15.06	-1.763	.078
	Chicas	21.12		
Facilitación IE	Chicos	18.00	-.315	.753
	Chicas	16.94		
Comprensión IE	Chicos	15.53	-1.173	.259
	Chicas	19.47		
Regulación IE	Chicos	17.82	-.944	.345
	Chicas	21.18		
Actitud IE	Chicos	16.44	-.937	.349
	Chicas	19.65		

Si analizamos los resultados obtenidos a nivel descriptivo cabe destacar que las chicas obtienen puntuaciones más elevadas en la mayor parte de las variables analizadas. Concretamente, se perciben con un mayor conocimiento sobre la IE, además de una mejor actitud ante el aprendizaje de la IE. Así como presentan puntuaciones más elevadas en la percepción que tienen de su conocimiento en tres de las cuatro habilidades de la IE contempladas en este instrumento, este es el caso de la Percepción, la Comprensión y la Regulación de la IE. Mientras que en la Facilitación de la IE los chicos tienden a percibirse como más competentes en esta habilidad. Sin embargo, cuando analizamos si estas diferencias son estadísticamente significativas hallamos un único valor próximo a la significación estadística, específicamente en la Percepción de la IE a favor de las chicas. Lo cual podría apuntar que las chicas se perciben con un mayor conocimiento sobre la identificación de emociones propias y en los demás, así como más competentes en sus habilidades para estimular esta habilidad en sus futuros estudiantes.

Discusión y Conclusiones

La educación emocional se considera clave para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes (Bisquerra, 2000; Costa-Rodríguez et al., 2021). Por ello, en este estudio se ha analizado el conocimiento que los estudiantes del último curso del Grado en Educación Primaria tienen para poder estimular en sus estudiantes la habilidad para identificar las emociones, para comprender lo que sienten ellos mismos y los demás, para regular las emociones que experimentan ante las diferentes situaciones y para activar las emociones que favorezcan un adecuado funcionamiento cognitivo.

De este estudio se desprende que es fundamental el desarrollo de competencias en los futuros docentes para desarrollar en su futura labor profesional las habilidades emocionales. Aspectos que, en ocasiones, se dejan en un segundo plano tanto en la formación inicial de los profesores como en la enseñanza básica, donde se incentivan en mayor medida los aspectos cognitivos y los conocimientos de las áreas básicas (Pérez y Filella, 2019; Sánchez et al., 2013). En este sentido, y atendiendo a los resultados obtenidos, las chicas se perciben como más competentes para estimular las habilidades emocionales en sus futuros estudiantes, y manifiestan una mayor predisposición al desarrollo de estas competencias. Mientras que los chicos se perciben con más facilidad para despertar en sus estudiantes las emociones que faciliten su pensamiento.

A pesar de no hallar diferencias significativas en función del sexo de los participantes, sí parece que las chicas se perciben más competentes para identificar las emociones en sus estudiantes y con mayor conocimiento para trabajar esta habilidad con sus estudiantes.

Estas características que, a pesar del reducido tamaño muestral se aprecian, apuntan la necesidad de seguir ahondando en esta formación inicial de los futuros docentes de Educación Primaria, así como la necesidad de adecuar esa formación a los conocimientos previos que tienen y a las habilidades emocionales adquiridas.

Referencias

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos, 1,* 219-233. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, *6*(2), 1-17.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, *8*(4), 290-300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & saber*, *10*(24), 23-44. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941

Rueda, P. M. & Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange, 1,* 212-219. https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.17

Sánchez, J., Pérez, F. J. & Venegas, A. J. (2013). Educación emocional en el proceso de formación docente. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 184-190. http://dx.doi.org/10.33776/remo.v0i1.2270

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O lúdico tem vez na pós-graduação? – uma análise bibliográfica

Does play take place in graduate course? – a bibliographic analysis

Maria Vitoria Maia (https://orcid.org/0000-0002-9697-8243)*, Edson Seiti Miyata (https://orcid.org/0000-0001-8552-1048)**, Maria do Socorro Fortes de Oliveira (https://orcid.org/0000-0001-5214-0636)***, Nathália Inácio de Souza (https://orcid.org/0000-0002-0107-6213)*, Natasha Moutinho Geada (https://orcid.org/0000-0003-0594-7087), & Francisco Thiago Cavalcanti da Silva (https://orcid.org/0000-0002-3203-4980)*

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, ** Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia, *** Instituto Benjamin Constant

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar a produção bibliográfica brasileira sobre o lúdico na educação no intervalo de 2016 a 2020. Fomos guiados pela seguinte questão: em que medida a pós-graduação *stricto-sensu* tem sido campo de investigação nas pesquisas educacionais sobre o lúdico, no escopo da produção científica brasileira? Partimos dos aportes teóricos de Winnicott (1971, 2005) e Huizinga (1933, 1944, 1980, 2014) para compreender o lúdico como espaço entre o eu e o mundo, por meio do qual flui e se frui a simbolização, a imaginação e a criatividade. Para responder à pergunta desta pesquisa, usamos o procedimento da análise bibliográfica, inspirado nos preceitos da pesquisa bibliográfica de acordo com Lima e Mioto (2007) e Gil (2017). Foram levantadas os seguintes tipos de produção: i) artigos nas bases Scielo e Periódicos Capes; ii) teses e dissertações nas bases Capes e BDTD; iii) trabalhos apresentados na ANPEd Nacional. Os resultados quantitativos indicaram que a pós-graduação *stricto sensu* foi campo de investigação nas pesquisas educacionais sobre o lúdico em 1% das teses e dissertações, em 1,1% dos artigos e em 0% dos trabalhos. A análise qualitativa indicou predominância da associação do conceito de lúdico com os descritores *jogo*, *brincar*, *crianças* e *infantil*. Sugerimos que mais pesquisas precisam ser desenvolvidas no campo da educação sobre o lúdico, a fim de ampliar o debate sobre a invisibilização desse tema na educação formal de nível superior, notadamente na pós-graduação *stricto sensu*.

Palavras-chave: lúdico, pós-graduação, análise bibliográfica, educação.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the Brazilian bibliographic production on playful education in the period from 2016 to 2020. We were guided by the following question: has graduate course been a field of investigation on playful education, in the scope of Brazilian scientific production? We start from the theoretical contributions of Winnicott (1971, 2005) and Huizinga (1933, 1944, 1980, 2014) to understand play as a space between the self and the world, so that symbolization, imagination and creativity can flow and be enjoyed. In order to answer the question of this research, we used the bibliographic analysis procedure, inspired by the precepts of bibliographic research according to Lima and Mioto (2007) and Gil (2017). The following types of production were surveyed: i) articles in the Scielo and Capes Periodicals databases; ii) theses and dissertations in Capes and BDTD databases; iii) papers presented at ANPEd Nacional. Quantitative results indicated that graduate course was a field of investigation on playful education in 1% of theses and dissertations, in 1.1% of articles and in 0% of papers. The qualitative analysis indicated that the concept of playfulness was predominantly associated with the descriptors *game*, *playing*, *children* and *childhood*. We suggest that more research needs to be carried out in the field of education about play, in order to broaden the debate on the invisibility of this theme in formal higher education, especially in graduate course.

Keywords: play, graduate course, bibliographic analysis, education.

O papel do lúdico na educação tem sido o norteador das pesquisas e dos debates conduzidos no grupo de pesquisa O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem – LUPEA, coordenado pela primeira autora deste trabalho. Nosso referencial teórico tem sido centralizado nas contribuições de Winnicott (1971, 2005) sobre o espaço potencial e de Huizinga (1944, 1980) sobre o jogo. São conceitos que confluem no grande tema do lúdico, sendo este um termo utilizado majoritariamente na língua portuguesa (Lopes, 2005). A obra de Winnicott se funda na teoria psicanalítica, a partir dos atendimentos clínicos que ele realizou ao longo de sua carreira. Muito resumidamente, Winnicott (2005) advoga uma zona na qual o sujeito se permite serenar da tensão resultante da separação entre o *eu* e o *outro*. Por sua vez, a obra de Huizinga ressalta a concepção do lúdico (ou do jogo, como tem sido traduzido na língua portuguesa) como fenômeno anterior à cultura, alicerçando-se sob dois aspectos: i) filogeneticamente, os animais jogam; ii) ontogeneticamente, as crianças jogam no amplo sentido do conceito de jogar (Huizinga, 1933, 2014).

Pensar o lúdico na educação propicia perspectivas plurais sobre o tema, considerando conceituações e espaços-tempos diversos. Um exemplo está em recente pesquisa conduzida por Miyata e Maia (2021) com professores de um curso técnico no campo das ciências da natureza, na qual foi observado que o tema da criatividade se encontra em uma espécie de dilema. De um lado, os professores manifestam interesse pelo pensamento criativo e reconhecem sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. De outro lado, apresentam concepções inatistas e espontaneístas sobre o tema, assim como indicam dificuldade para operar com recursos de criatividade. Sabedores de que a criatividade se manifesta a partir da abertura do espaço-tempo do lúdico, este trabalho promoveu novas e importantes reflexões para o LUPEA.

Motivados por esses achados, os autores do presente trabalho debateram a respeito da presença (ou ausência) do lúdico no nível superior, partindo de suas próprias vivências em um ambiente no qual graduação e pós-graduação tendem para abordagens mais tecnicistas e conservadoras, "[...] sendo muito baseado na verborragia docente e num modelo troncular e verticalizado" (Mineiro e D'ávila, 2019, p. 3). Pesquisa conduzida por Fleith (2019) também indica que alunos de pós-graduação *stricto sensu* mostram descontentamento com as aulas, citando o caráter repetitivo dos conteúdos, o alto volume de material não relevante para o tema da pesquisa do aluno e a pouca articulação entre teoria e prática.

Considerando que o lúdico é ontologicamente potente (Huizinga, 1980; Winnicott, 2005) e que as relações na pós-graduação *stricto sensu* são carregadas de sentimento humano (Minayo, 2019) e de um relacionamento dinâmico e pessoal que é construído entre orientador e orientando (Nóbrega, 2018), construiu-se a seguinte pergunta: em que medida a pós-

graduação *stricto sensu* tem sido campo de investigação nas pesquisas educacionais brasileiras sobre o lúdico?

Método

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, se sustenta no procedimento da pesquisa bibliográfica, combinando resultados numéricos com análise temática de conteúdo de Bardin (1977, 2016).

A finalidade primária da pesquisa bibliográfica é mapear e compreender o estágio atual do tema de interesse do pesquisador (Gil, 2018), assim como propiciar a organização dos dados que ficam dispersos em diferentes fontes e bases de dados (Lima e Mioto, 2007). Para além de se obter um retrato do estado do conhecimento e da produção científica, a pesquisa bibliográfica precisa analisar, categorizar e interpretar a pluralidade de perspectivas sobre aquele tema (Vosgerau e Romanowski, 2014).

Foram seguidos estes quatro parâmetros propostos por Lima e Mioto (2007), quais sejam: a) o parâmetro temático, isto é, identificar os trabalhos que dialogam com o tema principal; b) o parâmetro linguístico, isto é, a definição dos idiomas dos trabalhos que serão buscados; c) o parâmetro das fontes, isto é, quais tipos de trabalhos e de bases de dados serão pesquisados; d) o parâmetro cronológico, isto é, a definição do intervalo temporal a ser pesquisado (Lima e Mioto, 2007).

No parâmetro temático, procurou-se assegurar a ampliação do raio de busca. Logo, optou-se pelo uso dos descritores primários *lúdico* e *ludicidade*.

No parâmetro linguístico, foram levantados e analisados somente trabalhos no idioma português e em bases brasileiras de dados.

No parâmetro das fontes, a pesquisa bibliográfica foi efetuada buscando os seguintes tipos de trabalhos e suas respectivas fontes: a) teses e dissertações nas bases Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD; b) artigos científicos nas bases Scielo e Periódicos Capes; c) trabalhos apresentados na Anped Nacional.

No parâmetro cronológico, definiu-se o intervalo de 2016 a 2020, portanto, referente aos cinco últimos anos de produção. Como a presente pesquisa foi realizada em março de 2021, optou-se pela exclusão deste último ano, pois este ainda estava em vigor no momento do desenvolvimento do trabalho.

Resultados

Os resultados a seguir serão explicados a partir das seguintes três análises, quais sejam: i) análise da pesquisa de teses e dissertações - bases Capes e BDTD; ii) análise da pesquisa de

artigos - bases Scielo e Periódicos Capes; iii) análise da pesquisa de trabalhos apresentados na ANPED Nacional.

Análise da pesquisa de teses e dissertações - bases Capes e BDTD

Somando os resultados das bases Capes e BDTD, foram identificadas 297 dissertações e 35 teses sobre o lúdico na educação, somando o total de 332 trabalhos. Todos os resumos foram lidos, a fim de classificar o campo de investigação de cada pesquisa.

Os números evidenciam o protagonismo da Educação Básica/Ensino Fundamental (143; 43,07%), da Educação Básica/Ensino Médio (57; 17,17%), da Educação Básica/Ensino Infantil (50; 15,06%), do Ensino Superior/Graduação (24; 7,23%) e da Educação Básica/Educação Especial (14; 4,22%) como os cinco campos de investigação mais frequentes nestes trabalhos. O Ensino Superior/Pós-Graduação se constituiu como campo de investigação em apenas um trabalho (1; 0,30%), com a ressalva de que esta pesquisa combinou alunos da Graduação e da Pós-Graduação.

Na sequência, foi realizado um segundo estudo, inspirado na técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016). O objetivo foi identificar os termos presentes nos títulos destes trabalhos. Foi calculada a incidência de cada termo, criando-se uma classificação em ordem decrescente. Por meio do software online WordClouds, foram identificados 1.128 termos/palavras, sendo estes os dez mais frequentes: 1º ENSINO – 135 incidências; 2º LÚDICO (aglutinando "ludicidade") – 98 incidências; 3º EDUCAÇÃO – 96 incidências; 4º INFANTIL (aglutinando "infância") – 76 incidências; 5º JOGO (aglutinando "jogos") – 75 incidências; 6º CRIANÇAS – 54 incidências; 7º ESCOLA – 50 incidências; 8º APRENDIZAGEM (aglutinando "aprendizado") – 48 incidências; 9º BRINCAR (aglutinando "brincadeira" e "brinquedo") – 45 incidências; 10º PROFESSORES (aglutinando "docentes") – 44 incidências.

Análise da pesquisa de artigos - bases Scielo e Periódicos Capes

Somando os resultados das bases Scielo e Periódicos Capes, chegou-se ao total de 102 artigos sobre o lúdico na educação. Todos os resumos foram lidos, a fim de classificar o campo de investigação de cada pesquisa.

A classificação das quatro primeiras posições repete a tendência observada nas teses e dissertações, isto é, novamente vemos o protagonismo da Educação Básica/Ensino Fundamental (29; 27%), da Educação Básica/Ensino Médio (16; 16%), da Educação Básica/Ensino Infantil (14; 14%) e do Ensino Superior/Graduação (11; 11%), como os quatro campos de investigação mais favorecidos nas pesquisas educacionais sobre o lúdico. O Ensino Superior/Pós-Graduação se constituiu como campo de investigação em dois artigos, sendo um

dedicado exclusivamente a esse campo (1; 1%), e outro que combinou alunos da Graduação e da Pós-Graduação (1; 1%).

Na sequência, por meio dos títulos destes artigos, foram identificados 1.136 termos/palavras, sendo estes os dez mais frequentes: 1º ENSINO – 135 incidências; 2º LÚDICO (aglutinando "ludicidade") – 98 incidências; 3º EDUCAÇÃO – 96 incidências; 4º JOGO (aglutinando "jogos") – 75 incidências; 5º INFANTIL (aglutinando "infância") – 60 incidências; 6º PROFESSORES (aglutinando "docentes") – 48 incidências; 7º APRENDIZAGEM (aglutinando "aprendizado") – 43 incidências; 8º CRIANÇAS – 43 incidências; 9º PEDAGÓGICA (aglutinando "pedagógico" e formas plurais) – 35 incidências; 10º ANOS – 35 incidências.

Análise da pesquisa de trabalhos apresentados na ANPED Nacional

No Brasil, as reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd têm sido as protagonistas dos eventos científicos da educação, sendo a própria ANPEd "[...] protagonista da pauta educacional no país, ao demarcar um projeto de sociedade com o qual é possível construir uma educação que promova a emancipação social" (Gouveia et al., 2019, p. 1).

Foram identificadas 9 comunicações, 2 pôsteres e 1 trabalho encomendado que tinham foco no lúdico na educação, totalizando 12 trabalhos. Todos os resumos foram lidos, a fim de classificar o campo de investigação de cada pesquisa. A Educação Básica/Ensino Infantil (7; 59%) e a Educação Básica/Ensino Fundamental (2; 17%) foram os dois campos de investigação mais favorecidos entre os trabalhos identificados. Houve, ainda, um trabalho (1; 8%) que combinou os campos da Educação Básica/Ensino Fundamental e da Educação Básica/Ensino Médio, um trabalho (1; 8%) realizado em espaço não-escolar e um trabalho (1; 8%) de cunho teórico. O Ensino Superior/Pós-Graduação não foi contemplado em nenhum trabalho.

Na sequência, por meio dos títulos destes trabalhos, foram identificados 85 termos/palavras, sendo estes os dez mais frequentes: 1º BRINCAR (aglutinando "brincadeira", "brinquedo" e "brincante") – 12 incidências; 2º CRIANÇAS – 4 incidências; 3º EDUCAÇÃO – 4 incidências; 4º INFANTIL (aglutinando "infância") – 4 incidências; 5º JOGO (aglutinando "jogos") – 3 incidências; 6º ESPAÇO – 3 incidências; 7º DOCENTES – 2 incidências; 8º TECNOLOGIAS – 2 incidências; 9º PEDAGOGIA (aglutinando "pedagógico") – 2 incidências; 10º AMBIENTAL – 2 incidências.

Discussão

A análise dos resultados que emergiram destas três análises ressalta o protagonismo do Ensino Básico e a invisibilização do Ensino Superior/Pós-Graduação quando se trata do lúdico nas pesquisas educacionais, conforme as explicações abaixo.

O Ensino Básico é o grande protagonista do lúdico na educação. Ao comparar os resultados obtidos nos três procedimentos acima, observamos que o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio se apresentam de forma visivelmente preponderante nos trabalhos levantados. Nas teses, dissertações e artigos, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino infantil são os três campos de investigação mais frequentes. Na pesquisa de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, entre os 12 levantados, 7 têm foco no ensino infantil e 2 têm foco no ensino fundamental.

Sendo a pós-graduação stricto sensu o campo de investigação que interessa ao problema da presente pesquisa, observamos sua representatividade ínfima nas teses, dissertações e artigos levantados. Nos trabalhos das reuniões anuais da ANPEd, este campo está ausente. Com rigor, entre as teses e dissertações, observou-se uma dissertação (Pereira, 2019) cuja pesquisa, supostamente, abrigou alunos de graduação e de pós-graduação. Porém, o texto não clarifica essa informação na parte metodológica. Entre os artigos, foram localizados um trabalho focalizado na pós-graduação (Mineiro e D'ávila, 2019) e um trabalho que fundiu graduação e pós-graduação (Silva et al., 2016). Logo, quando o ensino superior surge como campo de investigação, parece existir tendência de que o tema do lúdico na educação consiga permeabilidade somente até o nível da graduação.

Observa-se que crianças e adolescentes dominam as pesquisas sobre o lúdico na educação. Essa presença hegemônica parece se justificar, em boa parte, pela forma que o conceito de lúdico é compreendido entre os pesquisadores. A classificação de termos/palavras-chave, realizada nos três procedimentos, indica que as palavras *jogo*, *infantil* e *crianças* estão sempre presentes entre os dez termos mais frequentes. A palavra *brincar* também possui incidência destacada. Como ilustração, destacamos a seguinte passagem presente no artigo de Lacerda et al. (2017, p. 41) que representa o ideário largamente presente nos trabalhos levantados nas três análises:

> As brincadeiras simbolizam o que as crianças pensam, realizam, desorganizam e refazem em seu mundo. Nessa perspectiva, o brincar e o jogar são atividades de estimulação ou motivação que geram a oportunidade de exercitar processos mentais importantes e desenvolver o cognitivo, o físico, o social e o emocional da criança na idade pré-escolar.

Concepções afins podem ser localizadas nas teses, dissertações, artigos e trabalhos aqui levantados. Observa-se que o lúdico é um tema fortemente vinculado ao universo dos alunos da infância e da adolescência, sendo o primeiro grupo largamente majoritário. Predominam as pesquisas realizadas em creches e em escolas do ensino fundamental, assim como as pesquisas realizadas em escolas do ensino médio, sendo estas em menor grau se comparadas às primeiras. A escassez de pesquisas educacionais sobre o lúdico no ensino superior – especialmente na pós-graduação – sugere que as universidades tendem a ser refratárias ao tema, reverberando na hegemonia da educação básica como campo de investigação de maior predileção entre os pesquisadores do lúdico na educação.

Por fim, destaca-se que alunos adultos são invisibilizados nas pesquisas sobre o lúdico na educação. Uma pista relevante está na alta incidência dos termos/palavras *infantil*, *jogo*, *crianças* e *brincar* nos resultados das três análises. Outro indício está na ausência de estudos focalizados nos alunos adultos entre os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd, enquanto os artigos levantados apontam apenas um estudo especialmente dedicado para a pós-graduação.

A vergonha de fantasiar do adulto havia sido apontada por Vygotsky (1999) a partir de suas leituras sobre a obra de Freud, destacando que esta interdição do pensamento imaginativo no adulto propicia o acobertamento da fantasia, restringindo-a como manifestação íntima e não revelável a outros. Advoga-se, aqui, o conceito de fantasia para além do senso comum do devaneio, isto é, propõe-se diálogo com o pensamento de Winnicott (2005) sobre espaço potencial e experiência cultural. É importante lembrar que, à luz da contribuição psicanalítica, a ligação do *self* com o mundo exterior será facilitada quando o sujeito acessa seus recursos de subjetividade e exerce sua qualidade de simbolizar. Será por meio da fruição e do prazer que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve com mais fluidez. Porém, o aluno adulto está ausente nas pesquisas sobre o lúdico na educação, o que parece indicar o embargo do prazer e da experiência cultural nos ambientes do ensino superior e, mais particularmente, da pós-graduação *stricto sensu*.

No único artigo científico que se concentra na pós-graduação *stricto sensu* como campo de investigação do lúdico, Mineiro e D´ávila (2019) apontam o conservadorismo, o tecnicismo e a verborragia como práticas fortemente presentes nos cursos de mestrado e doutorado. É preciso compreender o lúdico como oportunidade de se promover o encontro da razão com a afetividade, ressaltando a dimensão das interações humanas, da experiência cultural, da horizontalização das relações acadêmicas, do acolhimento e dos recursos pedagógicos que transcendam o monólogo da exposição teórica. Neste sentido, teremos alunos que “se abrem

para perspectivas plurais que enriquecem suas referências, sua visão de mundo e suas proposições para os múltiplos desafios que nos cercam" (Maia e Miyata, 2020, p. 919). É preciso ressignificar o conceito de lúdico, de forma que a compreensão (ainda) restrita ao universo infantil e das brincadeiras seja ampliada para uma acepção mais ontológica e, portanto, extensível e necessária para os alunos adultos.

Referências

Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

Fleith, D. S. (2019) The role of creativity in graduate education according to students and professors. *Estudos de Psicologia, Vol. 36*, p. 1-10. https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180045

Gil, A. C. (2018). Como elaborar projetos de pesquisa. Atlas.

Gouveia, A. B., Pletsch, M. D., Fernandes, M. D. E., Alves, M. F., & Hage, S. A. M. (2019). 40 anos de ANPEd. *Revista Brasileira de Educação [online], Vol. 24*, p.1-6. https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240059

Huizinga, J. (1980). Homo ludens - a study of the play-element in culture. Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada em 1944).

_____, J. (2014). Acerca de los limites entre lo lúdico y lo serio en la cultura. In: Huizinga, J. *De lo lúdico y lo serio* (pp. 19-60). Casimiro. (Obra original publicada em 1933).

Lacerda, M.P., Moura, M. P., Cavalcanti, J. G., & Cirino, C. S. (2017). Representações sociais da ludicidade elaborada por professores. *Cadernos de Estudos Sociais, Vol. 2,* p. 39-59. https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1696/pdf_1

Lima, T. C. S., & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis, Vol. 10*, p. 37-45. https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004

Lopes, C. (2005). Ludicity – a theoretical term. Sixth Annual Convention of Media Ecology Association, 1–10. https://www.researchgate.net/publication/229004699_Ludicity-a_theoretical_term

Maia, M. V. C. M., & Miyata, E. S. (2020). "Diversidade Cultural e Criatividade": debatendo seu espaço no currículo. *Revista Espaço do Currículo, Vol. 13*, p. 909–922. https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/54549

Minayo, M. C. S. (2019). Orientação de mestrandos e doutorandos como atividade profissional. Cadernos de Saúde Pública, Vol. 35, p. 1-4. https://doi.org/10.1590/0102-311X00135719

Mineiro, M., & D'ávila, C. (2019). Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. *Educação e Pesquisa [online], Vol. 45*, p. 1-21. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945208494

Miyata, E. S., & Maia, M. V. C. M. (2021). Criatividade é persona non grata? A perspectiva de professores das ciências da natureza. *Revista de Educação e Cultura Contemporânea, Vol 18*, p. 13-30. http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8851/47967862

Nóbrega, M. H. (2018). Orientandos e orientadores no século XXI: desafios da pós-graduação. *Educação e Realidade, Porto Alegre, Vol. 43*, p. 1055-1076. https://doi.org/10.1590/2175-623674407

Pereira, A. A. (2019). Jogos Africanos: aprendendo com estudantes de origem africana matriculados na Universidade Federal de São Carlos. 81 f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11714

Silva, M. R., Gallian, D. M. C., & Schor, P. (2016). Literatura e humanização: uma experiência didática de educação humanística em saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica [online], Vol. 40*, p. 93-101. https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n1e01542015

Vosgerau, D. S. R., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, Vol. 14, p. 165-189. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317

Vygotsky, L. S. (1999). Psicologia da arte. Martins Fontes. (Obra original publicada em 1926).

Winnicott, D. W. (2005). Playing and reality. Routledge Classics. (Obra original publicada em 1971).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Conocimientos previos e identificación de mitos sobre el Trastorno del Espectro del Autismo en estudiantes universitarios de Educación

Previous knowledge and identification of myths about Autism Spectrum Disorder in university students of Education

Eva María Taboada Ares (https://orcid.org/0000-0002-4160-4922), Patricia María Iglesias Souto (https://orcid.org/0000-0003-3353-9013), María Emma Mayo Pais (https://orcid.org/0000-0003-0012-4858), Santiago López Gómez (https:// orcid.org/0000-0001-9519-4722)
Universidade de Santiago de Compostela

Autor de contacto: Eva Mª Taboada Ares, evamaria.taboada@usc.es

Resumen

La presencia de alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en el aula ordinaria hace necesario que el profesorado posea un conocimiento riguroso y actualizado sobre el mismo, siendo recomendable que su capacitación esté debidamente orientada, ya desde su etapa universitaria. Sin embargo, son muy escasos los estudios sobre el tema con muestras de profesorado en formación. El objetivo de este trabajo es analizar los conocimientos previos sobre características y mitos acerca del TEA en estudiantes de Educación, y su relación con variables sociodemográficas y académicas, y con sus actitudes hacia la formación en Dificultades de Aprendizaje (DA)/Trastornos del Desarrollo (TD) y hacia el trabajo con alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Participaron 299 estudiantes de Educación sin formación académica previa sobre TEA, con una media de edad de 18.8 años (DT= 2.1), siendo el 78.3% mujeres. Se utilizó un Cuestionario de Verdadero/Falso elaborado ad hoc, que recoge información sobre: (i) características sociodemográficas y académicas (ii) interés hacia la formación en DA/TD y el trabajo con alumnado con NEAE, y (iii) conocimientos sobre el TEA. Los participantes tenían una actitud moderadamente positiva hacia la formación sobre DA/TD y hacia el trabajo con alumnado con NEAE, y mostraron un nivel de conocimientos considerable sobre características del TEA y algunos de los principales mitos sobre este trastorno. El trabajo aporta información valiosa a los responsables de la formación sobre TEA a la hora de orientar sus programas académicos.

Palabras-clave: Trastorno del Espectro Autista, autismo, conocimientos previos, mitos, estudiantes de Educación.

Abstract

The presence of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the ordinary classroom makes it necessary for teachers to have a rigorous and up-to-date knowledge about it, and it is recommended that their training be properly oriented from their university stage. However, there are very few studies on the subject with samples of teachers in training. The objective of this work is to analyze the previous knowledge about characteristics and myths about ASD in education students, and its relationship with sociodemographic and academic variables, and with their attitudes towards training in Learning Disabilities (LD)/Developmental Disorders (DD) and towards working with students with Specific Educational Support Needs (SESN). The sample comprised 299 students of education without prior academic training on ASD, with a mean age of 18.8 years (SD = 2.1), 78.3% being women. An ad hoc True/False Questionnaire was used, which collects information on: (i) sociodemographic and academic characteristics (ii) interest in training in LD/DD and work with students with SESN, and (iii) knowledge on ASD. The participants have a moderately positive attitude towards training on LD/DD and towards working with students with SESN, and show a considerable level of knowledge about the characteristics of ASD and some of the main myths about this disorder. The work provides valuable information to those responsible for training on ASD when guiding their academic programs.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, autism, previous knowledge, myths, students of Education.

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo, de inicio en la infancia, que presenta una gran variabilidad interindividual en cuanto a sintomatología y severidad pero que, de forma general, se caracteriza por deficiencias en la comunicación social, y por un patrón restringido y repetitivo de comportamientos (American Psychiatric Association –APA-, 2013). Su prevalencia se ha incrementado considerablemente en el último medio siglo (Alcantud Marín et al., 2016), lo cual cobra mayor importancia al permanecer sus causas aún sin determinar. Los datos disponibles en España, referidos a población infantil, varían entre Comunidades, oscilando entre el 0.61% y el 2% (Catalá-López et al., 2019).

Este aumento de la prevalencia ha ido acompañado de un considerable esfuerzo por describir sus manifestaciones, identificar sus causas y establecer pautas para realizar un diagnóstico e intervención tempranos, que favorezcan un mejor pronóstico. Sin embargo, también han proliferado una serie de mitos y falsas creencias (Alvarez-López et al., 2014; John et al., 2018) con arraigo, tanto en la población general como en los profesionales de la salud y de la educación, como la idea de que las personas con TEA no experimentan empatía (Fletcher-Watson & Bird, 2020) o de que es debido a las vacunas infantiles (DeStefano et al., 2013), entre otros.

Los síntomas del TEA son identificables en los primeros años de vida y el profesorado tiene un importante papel en su detección, contribuyendo de forma importante al diagnóstico precoz (Fortea Sevilla et al., 2013). En España la presencia de este alumnado es cada vez mayor en las aulas ordinarias, de ahí la necesidad de que el profesorado, tanto de Educación Infantil como de Primaria, disponga de conocimientos actualizados y rigurosos sobre las características del trastorno, diferenciando la evidencia científica de los mitos que existen sobre el mismo.

Los trabajos sobre este aspecto son escasos, pero estudios recientes indican que el profesorado tiene un nivel moderado de conocimientos sobre el TEA y que posee información imprecisa relacionada con la etiología, los síntomas o los enfoques diagnósticos (Alnemary, 2018) y dudas en relación a su naturaleza (Bjornsson et al., 2019). Una revisión sistemática de los estudios realizados hasta 2017, concluye que los/as maestros/as carecen de conocimientos adecuados sobre este trastorno (Blumenthal, 2020) y, aunque los resultados son contradictorios, algunos estudios también indican que no utilizan prácticas específicas y basadas en la evidencia de forma sistemática con el alumnado con TEA (Armstrong, 2020; Balbo, 2011).

En línea con estos resultados, diferentes autores han evidenciado la necesidad de proporcionar formación sobre TEA a los profesores, ya desde su etapa previa a la incorporación

activa a la docencia (Gordon, 2018), pues los conocimientos sobre el TEA y la formación, entre otras variables, se asocian con un mayor sentimiento de autoeficacia del profesorado a la hora de trabajar con este alumnado (Corona et al., 2017). Los estudios sobre muestras de profesores en formación son escasos (Sailors, 2016), pero explorar los conocimientos previos sobre TEA con los que parte el alumnado de Educación a la hora de enfrentar su formación, resultará de utilidad para orientar adecuadamente los programas académicos. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar los conocimientos previos sobre características y mitos acerca del TEA en estudiantes de Educación, y su relación con variables sociodemográficas y académicas, y con sus actitudes hacia la formación en Dificultades de Aprendizaje (DA) y Trastornos del Desarrollo (TD), y hacia el trabajo con alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

Método

Participantes

Se diseñó un estudio transversal con muestreo no probabilístico por conveniencia y se utilizó como criterio de inclusión carecer de formación académica previa sobre el TEA. La muestra estuvo constituída por 299 estudiantes de primer y segundo curso de los Grados en Maestro/a de Educación Primaria (GEP) y Maestro/a de Educación Infantil (GEI), y del Doble Grado en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria (DG) en una universidad de la Comunidad Autónoma de Galicia. La media de edad fue de 18.8 años (DT = 2.1), el 78.3% eran mujeres y el 58.5% manifestó conocer a alguna persona con TEA.

Instrumento

Se utilizó un Cuestionario elaborado *ad hoc*, dividido en tres bloques, que recogía información sobre: i) *Características sociodemográficas y académicas*. Edad, sexo y conocimiento de alguna persona con TEA; titulación que cursa, vía de acceso a la titulación y preferencia por cursar la titulación frente a otras; ii) *Interés hacia la formación en DA y TD, y hacia el trabajo con alumnado con NEAE,* a través de cinco ítems valorados con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos -desde 1=*Muy en desacuerdo* a 5=*Muy de acuerdo*- que recogían información sobre: el interés en cursar asignaturas relacionadas con esta temática y su utilidad en el futuro profesional, la búsqueda de información sobre la misma y la preferencia por trabajar con este alumnado; y iii) *Conocimientos sobre el TEA*, utilizando 10 ítems dicotómicos de Verdadero/Falso sobre características de los niños/as con TEA y mitos sobre el mismo. Cada

acierto es puntuado con un 1, de modo que el rango de puntuaciones oscila entre cero y 10, indicando valores más altos, mayores niveles de conocimiento.

Procedimiento

Todos los estudiantes de primer curso del GEP y del DG y los de segundo curso del GEI, sin formación académica previa sobre el TEA, fueron invitados a participar. Los datos los recabaron los miembros del equipo investigador en el contexto de aula, tras explicar a los estudiantes las condiciones bajo las que se recogerían, esto es: confidencialidad, anonimato y conformidad. Del mismo modo, se garantizó el cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. Dado que la muestra no era clínica y el cuestionario era anónimo, no fue necesario solicitar la aprobación del Comité Ético.

Análisis

Se realizó un análisis de frecuencias de las variables del Cuestionario y un análisis descriptivo básico sobre las puntuaciones en relación al conocimiento sobre mitos y características del TEA. Posteriormente, se utilizaron el test *t* de Student y el ANOVA de un factor para comprobar si existían diferencias en el conocimiento en función del sexo, la titulación y el hecho de conocer o no a alguna persona con TEA. Por último, cuando el porcentaje de errores fue superior al 15%, se calculó el test de χ^2 para comprobar si las actitudes/interés sobre DA/TD/NEAE influían en el nivel de conocimientos. Para simplificar el análisis, se dicotomizaron las puntuaciones de la escala Likert del siguiente modo: 1-3 puntos = Sin interés/indiferente; 4-5 puntos = Con interés.

Resultados

Perfil de los participantes

La mayor parte del alumnado (60.9%) cursaba el GEP, el 27.1% pertenecía al GEI y el 12% restante era alumnado del DG. La mayoría (78.3%) eran mujeres, destacando una mayor proporción de hombres en el GEP (28.6%) frente al GEI y DG (11.1% en ambas titulaciones). La vía de acceso a la Universidad fue, para más del 90% del alumnado (excepto en la titulación de infantil que baja ligeramente al 85.2%), a través del Bachillerato, y la mayoría (superior al 90% en DG y al 80% en el resto) está en la titulación que había elegido como primera opción. Más de la mitad de los estudiantes, en todas las titulaciones, afirmó conocer a alguna persona con TEA siendo el porcentaje ligeramente mayor entre el alumnado del DG. Ver Tabla 1.

Tabla 1.

Distribución Porcentual de los Participantes en Función del Sexo, si Conocen o no a Alguna Persona con TEA, la vía de Acceso a la Titulación y de si Esta Había Sido su Primera Elección Para Realizar Estudios Universitarios

	GEP (*n*=182)	GEI (*n*= 81)	DG (*n*= 36)	Total (n = 299)
Sexo				
Hombre	28.6	11.1	11.1	21.7
Mujer	71.4	88.9	88.9	78.3
Conoce a alguien con TEA				
Sí	58.6	59.7	55.6	58.5
No	41.2	40.7	44.4	41.5
Vía de acceso				
Bachillerato	92.3	85.2	97.2	92.0
Ciclo de FP	7.7	14.8	2.8	8.0
Primera elección				
Sí	87.9	80.2	94.4	86.6
No	12.1	19.8	5.6	13.4

Actitudes/interés hacia las DA, los TD y el trabajo con alumnado con NEAE

El interés mostrado en relación a la formación sobre DA/TD y el trabajo educativo con niños/as que presentan NEAE fue, en general, positivo (ver Tabla 2). El 86.3% estaba muy de acuerdo con que adquirir conocimientos sobre estos temas le sería útil para ejercer como docente y, en la misma línea, casi la totalidad (97.4%) manifestó su acuerdo con que esta formación resultaría relevante para la práctica docente. No obstante, poco más de la mitad tenía mucho interés en las asignaturas relacionadas con esta temática, la mayoría no había realizado lecturas ni se había informado sobre el tema y solo el 38.5% se sentía muy atraído por la idea de trabajar con este alumnado.

Tabla 2.

Interés por la Formación en DA y/o TD, y por el Trabajo con Alumnado con NEAE (Porcentajes)

	1	2	3	4	5
1. Me atrae la idea de trabajar con alumnado que presente NEAE	1.0	5.4	20.7	34.4	38.5
2. Estoy muy interesado/a en cursar las asignaturas donde se abordan las DA y/o TD	-	2.7	11.4	32.1	53.8
3. Adquirir conocimientos sobre DA y/o TD me resultará útil en mi futuro profesional	0.3	0.3	1.0	12.0	86.3
4. La formación sobre NEAE es relevante para la práctica docente	0.3	0.7	1.7	26.8	70.6
5. He hecho lecturas/me he informado sobre DA y/o TD y el alumnado con NEAE	28.1	29.4	18.4	18.7	5.4

Nota: 1=Muy en desacuerdo, 2=Algo en desacuerdo, 3=Indiferente, 4=Algo de acuerdo, 5=Muy de acuerdo.

Conocimientos sobre características y mitos acerca del TEA

El nivel de conocimientos previos del alumnado encuestado fue, en general, alto si se tiene en cuenta que la media de respuestas correctas en el Cuestionario fue de 7.8 puntos (DT= 1,17; rango 4-10). El 32.7% de los sujetos respondió correctamente a nueve de los 10 ítems, el 31.6% a ocho y el 21.5% a siete. Solo el 13.5% tuvo seis aciertos o menos y tres sujetos (0.7%) acertaron en todos los casos.

Si se realiza un análisis ítem a ítem (ver Tabla 3), cabe destacar que más del 95% reconoció como falsas las afirmaciones que sostenían que los/as niños/as con TEA no hablan ni se comunican, que el único tratamiento efectivo que pueden recibir es de tipo farmacológico o que el autismo es causado por algunas vacunas. Un porcentaje similar también conocía que el TEA es un trastorno heterogéneo con distintos niveles de severidad (93.3%) y que los/as niños/as con este trastorno son capaces de expresar sus emociones (92.0%). Algo más del 80% sabía que no puede diagnosticarse al nacer, y la visión equivocada de los/as niños/as con TEA como agresivos e incapaces de disfrutar del cariño solo está presente en algo más del 15% de los/as estudiantes. Sin embargo, es necesario destacar algunas falsas creencias compartidas por un porcentaje considerable de participantes. Entre ellas destaca la idea de que las personas con TEA suelen poseer alguna habilidad especial (85.6) y que no se relacionan ni hacen amigos (40%).

Tabla 3

Conocimiento sobre el TEA

Ítem	% Verdadero	% Falso
1. Los/as niños/as con autismo/TEA no hablan ni se comunican	3.4	99.6
2. Los/as niños/as con autismo/TEA no se relacionan ni hacen amigos. Prefieren permanecer aislados evitando el contacto con los demás	38.5	61.5
3. El autismo/TEA es un trastorno heterogéneo con diversos niveles gravedad	93.3	6.7
4. Actualmente, el autismo/TEA se diagnostica al nacer	19.4	80.6
5. El único tratamiento efectivo en el autismo/TEA es el farmacológico y médico	4.0	96.0
6. Los niños/as con autismo suelen ser agresivos y violentos	16.1	83.9
7. Se ha demostrado que el austismo está causado por algunas vacunas infantiles	4.0	96.0
8. Los/as niños/as con autismo suelen tener alguna habilidad especial	85.6	14.4
9. Los/as niños/as con autismo no son cariñosos ni disfrutan del cariño	17.4	82.6
10. Los/as niños/as con autismo no expresan emociones, ni se ríen, ni lloran	8.0	92.0

Las mujeres, el alumnado del GEI y el que no conocía a nadie con TEA, obtuvieron puntuaciones medias de aciertos superiores al resto de grupos. No obstante, las diferencias no resultaron significativas. Tampoco se encontró una influencia estadísticamente significativa del

interés mostrado en relación a DA/TD/trabajo con alumnado con NEAE sobre los conocimientos previos sobre TEA.

Discusión

El objetivo de este trabajo era analizar los conocimientos previos sobre características y mitos acerca del TEA en alumnado de Educación sin formación académica previa sobre el trastorno, y su relación con variables sociodemográficas, académicas y actitudinales. Los resultados obtenidos indican un claro interés del alumnado hacia la formación sobre DA/TD/NEAE y un buen nivel de conocimientos, ya que más del 85% obtuvo un número de aciertos igual o superior a siete -sobre 10-. Estos resultados coinciden con estudios previos en los que también se ha constatado un buen nivel de conocimientos y una actitud positiva en los estudiantes de Educación hacia la inclusión del alumnado con TEA (Sailors, 2016).

Los/as participantes reconocen correctamente, en porcentajes muy amplios, las características relacionadas con la comunicación y con los aspectos emocionales. En este sentido, es cierto que en los casos más graves de TEA se da una ausencia de intención comunicativa e importantes alteraciones en el uso del lenguaje, pero en los menos severos pueden emplear un lenguaje bastante elaborado (Benitez Muñoz, 2014). Del mismo modo, estos/as niños/as expresan emociones y disfrutan del cariño y, aunque tradicionalmente se les ha considerado incapaces de "leer la mente" de los demás y de ponerse en su lugar, en la actualidad, parece más plausible que las dificultades de estos sujetos se den a la hora de expresar comportamentalmente la empatía y no tanto en experimentarla como tal (Fletcher-Watson & Bird, 2020). Tampoco la agresividad y otras alteraciones conductuales son síntomas del TEA, sino consecuencia, entre otras causas, de las dificultades de estos/as niños con la comunicación, de su inflexibilidad e incapacidad de adaptase a cambios en el ambiente o en las rutinas y de su hipersensibilidad a ciertos estímulos (Hervás & Rueda, 2018).

En relación a la etiología, los/as estudiantes reconocen como tal el, muy generalizado, mito que relaciona la aparición del TEA con las vacunas infantiles pues esta relación está completamente descartada (DeStefano et al., 2013; Álvarez-López et al., 2014). También es ampliamente conocida la heterogeneidad del trastorno, ya que es considerado un continuo con diversos niveles de gravedad, y que el tratamiento efectivo para el mismo no es exclusivamente farmacológico y médico. De hecho, existen numerosos programas de intervención psicoeducativa

en el TEA (Alcantud & Alonso, 2013), la cual es clave para lograr una adecuada adaptación y calidad de vida en estos/as niños/as.

Un porcentaje ligeramente menor, pero igualmente elevado (80.6%), sabe también que el diagnóstico del TEA no puede hacerse en el momento del nacimiento, dado que no se asocia con ninguna característica externa observable, no puede detectarse en los cribados habituales realizados a los recién nacidos, ni se han identificado, hasta el momento, marcadores biológicos que puedan derivar en un diagnóstico neonatal. Sí existen algunos indicadores tempranos, entre los cuales destaca el comportamiento social atípico, pero que no puede observarse hasta aproximadamente el final del primer año de vida (Canal et al., 2013). Al respecto, cabe mencionar que, en los últimos años, han visto la luz estudios que analizan grabaciones de bebés con diferentes modelos y procesos de observación que posteriormente han sido diagnosticados con TEA y que, sin duda, contribuirán a visibilizar mejor los síntomas que se pueden evidenciar durante los primeros meses de vida (Bussu et al, 2018; Levy et al., 2017).

Los datos comentados confirman un buen nivel de conocimientos por parte del alumnado encuestado, no obstante, aún se detectan algunas ideas erróneas ya que más del 85% de los sujetos comparte la falsa creencia de que los/as niños/as con TEA suelen poseer alguna habilidad especial, mientras que las estimaciones indican que solo uno de cada 10 tiene un talento extraordinario (Happé & Vital, 2009). Como señalan Álvarez-López et al. (2014), este error es, con frecuencia, alentado a través de libros y películas, aunque también hay casos bien documentados desde el el punto de vista científico (como ejemplo, puede consultarse Saks, 2015). Por último, casi el 40% de los participantes tiene una idea equivocada sobre los aspectos relacionados con la interacción social y piensa que los/as niños/as con TEA no se relacionan ni hacen amigos. Este resultado puede deberse a que saben que los rasgos centrales del autismo dificultan la formación y el mantenimiento de nuevas amistades. No obstante, con ayuda y las pautas adecuadas, muchos/as niños/as pueden desarrollar y mantener relaciones con amigos y disfrutar de los beneficios de la amistad (Gengoux & Vismara, 2019).

En síntesis, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los/as estudiantes de Educación cuentan con una base de conocimientos previos adecuada sobre el TEA -en la que no influyen variables sociodemográficas, académicas, ni actitudinales, -como el interés hacia el tema-, la cual debe ser tenida en cuenta y aprovechada por el profesorado responsable de las materias relacionadas con esta temática, a la hora de enfocar la formación específica sobre el

trastorno. Estos resultados coinciden con el estudio de Álvarez Otero & Fernández Méndez (2014), en el que los estudiantes de Educación (Infantil y Psicopedagogía) mostraron mayores niveles de conocimiento sobre el TEA que otros estudiantes universitarios, profesionales y profesores en activo.

En conclusión, los participantes en el estudio reconocen características básicas del TEA, tienen pocas concepciones erróneas, e identifican algunos de los principales mitos sobre mismo. Parten, por tanto, de unos conocimientos iniciales adecuados para seguir profundizando en esta problemática a través del currículum académico. El paso siguiente, tal vez, deba centrarse en el estudio de los problemas y dificultades a las que debe enfrentarse el profesorado en las aulas valorando el ajuste entre la formación académica y las necesidades profesionales. No obstante, este trabajo representa un primer acercamiento al tema y aporta información valiosa sobre la preparación previa con la que se enfrentan los alumnos de Educación a la formación sobre el TEA, lo que resulta especialmente útil al profesorado responsable de dicha formación a la hora de orientar sus programas académicos.

Referencias

Alcantud Marín, F., Alonso Esteban, Y., & Mata Iturralde, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos. *Siglo Cero*, *47*(4), 7-26. http://dx.doi.org/10.14201/scero2016474726

Alcantud, F., & Alonso, Y. (2013). Modelos y programas de intervención precoz en niños con trastorno del espectro autista y sus familias. En F. Alcantud (Coord.). *Trastornos del Espectro Autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp. 207-230). Pirámide.

Alnemary, F. (2018). *Knowledge, self-efficacy, use of practices and focus of teaching among teachers of students with autism spectrum disorder in Saudi Arabia: A cross-sectional study*. (Nº de Publicación 10635596). [Tesis Doctoral, California State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Álvarez-López, E. M., Paul Saft, M. C., Barragán-Espinosa, J. A., Calderón-Vázquez, I., Torres-Córdobal, E. J., Beltrán-Parrazall, L., López-Meraz, L., Manzo, J., & Morgado-Valle, C. (2014). Autismo: Mitos y realidades científicas. *Revista Médica de la Universidad Veracruzana, 14*(1), 36-41. https://www.uv.mx/rm/num_anteriores/revmedica_vol14_num

American Psychiatric Association –APA-. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Armstrong, M. (2020). *Reducing the gap: Preparing teachers to use evidence-based practices in autism*. (Nº de Publicación: AAI27805269). [Tesis Doctoral, The Johns Hopkins University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Balbo, M. (2011). *A study of current interventions and professional development interests of teachers of early childhood special education for children with autism spectrum disorders*. (Nº de Publicación: AAI3411817). [Tesis Doctoral, Universidad de Minnesota]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Bjorsson, B. G., Saemundsen, E., & Njardwik, U. (2019). A survey of icelandic elementary school teachers' knowledge and views of autism – implications for educational practices. *Nordic Psychology, 71*(2), 81-92. https://doi.org/10.1080/19012276.2018.1480408

Blumental, L. S. (2020). *Measuring teacher´s knowledge of autism and its treatment: A quantitative review*. (Nº de Publicación 13806891). [Tesis Doctoral, St. John´s University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Bussu, G., Jones, E. J. H. , Charman, T., Johnson, M. H., Buitelaar, J. K., & Team, B. (2018). Prediction of Autism at 3 Years from Behavioural and Developmental Measures in High-Risk Infants: A Longitudinal Cross-Domain Classifier Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(7), 2418–33. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3509-x

Canal, R., García Primo, P., Martín-Cilleros, M. V., Guisuraga, Z., Herráez, M. M., Guerra, I., Santos, J., Esteban, B., Hernández, A., Zermeño, A., Franco, M., Martínez-Velarte, M. J., Rey, F., Fuentes, J., & Posada, M. (2013). Diagnóstico precoz y sistemas de cribado en los trastornos del espectro autista. En F. Alcantud (Coord.). *Trastornos del Espectro Autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp. 61-93). Pirámide.

Catalá-López, F., Ridao, M., Hurtado, I., Núñez-Beltrán, A., Gènova-Maleras, R., Alonso-Arroyo, A., Tobías, A., Aleixandre-Benavent, R., Catalá, M. A., & Tabarés-Seidedos, R. (2019). Prevalence and comorbidity of autism spectrum disorder in Spain: study protocol for a systematic review and meta-analysis of observational studies. *Systematic Reviews, 8*(1), 141. https://doi.org/10.1186/s13643-019-1061-1

Corona, L. L., Christodulu, K. V., & Rinaldi, M. L. (2017). Investigation of school professionals' self-efficacy for working with students with ASD: Impact of prior experience, knowledge,

and training. *Journal of Positive Behavior Interventions, 19*(2), 90-101. https://doi.org/10.1177/1098300716667604

DeStefano, F., Price, C.S. & weintraub, E.S. (2013). Increasing Exposure to Antibody-Stimulating Proteins and Polysaccharides in Vaccines Is Not Associated with Risk of Autism. *The Journal of Pediatrics, 163*(2), 561-567. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2013.02.001

Fortea Sevilla, M. S., Escandell Bermúdez, M. O., & Castro Sánchez, J. J. (2016). detección temprana delautismo: profesionales implicados. *Revista Española de Salud Pública, 87*, 191-199.

Gengoux, G. W., & Vismara, L. A. (2019). Expanding friendship opportunities for children with ASD. En R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds). *Pivotal response treatment for autism spectrum disorders (2nd ed. (pp. 81-104).)*, Paul H. Brookes Publishing Co.

Gordon, K. (2018). *The effects of teacher self-efficacy with the inclusion of students with autism in general education classrooms.* (Nº de Publicación:10603217). [Tesis Doctoral, Loyola University Chicago]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Happé, F. & Vital, P. (2009). What aspects of autism predispose to talent? *Philosophical Transactions of the Royal Society B, 364*, 1369-1375. https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0332

Hervás, A. & Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología, 66*(Supl. 1), S31-S38. https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018031

John, R. P. S., Knott, F. J., & Harvey, K. N. (2018). Myths about autism: an exploratory study using focus groups. *Autism, 22*(7), 845854. https://doi.org/10.1177/1362361317714990

Levy, S., Duda, M,, Haber, N., & Wall, D. P. (2017). Sparsifying machine learning models identify stable subsets of predictive features for behavioral detection of autism. *Molecular Autism, 8*(65), 1-17. https://doi.org/10.1186/s13229-017-0180-6

Sacks, O. (2015). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero* (15ª edición). Anagrama.

Sailors, L. B. (2016). *Examining the perceptions of pre-service teachers toward including students with autism spectrum disorders in a general education setting*. (Nº de Publicación: 3728610). [Tesis Doctoral, The University of Memphis]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

"Podéis contar conmigo": Regulación emocional, *engagement* y comportamientos de ciudadanía organizacional en la enseñanza

You can count on me: Emotion regulation, engagement and organizational citizenship behaviors in teaching

Sergio Mérida-López* (https://orcid.org/0000-0003-2262-4546), Natalio Extremera* (https://orcid.org/0000-0002-8874-7912)

*Departamento de Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de Asia Oriental. Facultad de Psicología y Logopedia, Universidad de Málaga, Málaga, España

Notas de los autores: Este trabajo de investigación ha sido financiado, en parte, por el Proyecto I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020 (UMA18-FEDERJA-147) y la Universidad de Málaga (grupo PAIDI CTS-1048). Además, la investigación ha sido financiada, en parte, por la Universidad de Málaga (S.M.-L.).

Autor de contacto: Sergio Mérida López, sergioml@uma.es.

Resumen

Siguiendo el marco de investigación de Psicología Organizacional Positiva, se ha dedicado un interés creciente a examinar el rol del bienestar ocupacional del profesorado (i.e., *engagement*) en las actitudes laborales y en los comportamientos positivos y deseables en el contexto educativo. Sin embargo, los estudios acerca del posible papel interactivo del *engagement* y los recursos personales en la explicación de los comportamientos prosociales hacia la organización son limitados. El propósito de este estudio es examinar el posible papel interactivo de las habilidades de regulación emocional, una dimensión central de la inteligencia emocional, en la relación entre el *engagement* laboral y los comportamientos de ciudadanía organizacional en una muestra de profesorado en activo. Los participantes fueron 125 docentes (66,4% mujeres y 48,8% de Educación Primaria) de la provincia de Málaga (España). Los análisis de moderación mostraron que la regulación emocional acentuaba la asociación entre el *engagement* y los comportamientos de ciudadanía organizacional dirigidos a personas o grupos específicos. Sin embargo, los resultados no mostraron significatividad en la predicción de los comportamientos de ciudadanía organizacional dirigidos a la organización. Este estudio presenta algunas limitaciones relativas al diseño transversal y al tamaño muestral que limitan la generalización de los resultados. Nuestros resultados sugieren la relevancia de integrar las perspectivas individuales y organizacionales para desarrollar dimensiones como la regulación emocional y el *engagement* en el profesorado. Programas de intervención centrados en las habilidades emocionales y en el *engagement* podrían facilitar comportamientos positivos y prosociales entre los docentes, promoviendo así un mejor clima escolar.

Palabras clave: engagement; regulación emocional; comportamientos de ciudadanía organizacional; moderación; profesorado

Abstract

Following the Positive Organizational Psychology framework, recent interest has focused in examining the role of teachers' occupational well-being (i.e., engagement) in positive and desirable work attitudes and behaviors in educational settings. However, studies regarding the potential interaction between engagement and personal resources in explaining organizational citizenship behaviors are limited. The purpose of this study is to examine the potential interactive role of emotion regulation abilities, a key emotional intelligence dimension, in the link between engagement and organizational citizenship behaviors in a sample of in-service teachers. Participants were 125 teaching professionals (66.4% female and 48.8% primary teachers) working at the province of Málaga (Spain). Moderation analyses showed that emotion regulation boosted the association between engagement and organizational citizenship behaviors directed at individuals and specific groups. However, results did not show significance for the prediction of organizational citizenship behaviors directed at the organization. This study presents several limitations pertaining to the cross-sectional design and the sample size limiting the generalization of the findings. Our findings suggest the relevance of integrating individual and organizational perspectives for developing dimensions such as emotion regulation and engagement among teaching professionals. Intervention programs focused on emotional abilities and work engagement may foster positive and prosocial behaviors actions among teachers, thereby promoting a better school climate.

Keywords: engagement, emotion regulation, organizational citizenship behaviors, moderation, teachers

Los desafíos actuales del contexto educativo llevan a la necesidad de contar con equipos y climas de trabajo con relaciones positivas de compañerismo, apoyo y comportamientos que vayan más allá de las propias prescripciones del rol profesional. Entre estos desafíos, se puede destacar la necesidad de atender a ciertas exigencias emocionales, las relaciones conflictivas con usuarios de la labor docente o la falta de apoyo por parte de la organización. Por ello, las conductas de ciudadanía organizacional aportan beneficios no sólo a otros agentes del contexto educativo (p. ej., alumnado, familias, equipo docente) sino también a las organizaciones educativas en sí mismas (Runhaar et al., 2013).

Los comportamientos de ciudadanía organizacional (en adelante CCO) han constituido una línea de trabajo prolífica, habida cuenta de los beneficios de estas conductas para las organizaciones (LePine et al., 2002). Estos comportamientos son entendidos como contribuciones individuales al lugar de trabajo que van más allá de los requisitos del rol laboral y que no conllevan recompensas derivadas del sistema de recompensas formales de la organización (Organ et al., 2006). La distinción conceptual entre los comportamientos dirigidos a individuos y grupos (CCOI) y hacia la propia organizacional (CCOO) ha recibido un amplio aval por parte de la literatura científica (Dovidio et al., 2006). Estos comportamientos presentan efectos individuales y organizacionales como el rendimiento, la satisfacción de los usuarios o la reducción de costes asociados a rotación (Dovidio et al., 2006). Pese a la relevancia de este tipo de conductas ciudadanía organizacional en el contexto educativo (p.ej., Runhaar et al., 2013; Somech y Ron, 2007), la literatura sobre el posible papel interactivo de ciertos antecedentes motivacionales y personales es aún escasa.

En cuanto a los antecedentes de las CCO relacionados con bienestar ocupacional, el *engagement* se ha propuesto como una dimensión positiva que lleva al profesorado a involucrarse en un mayor número de conductas deseables como las conductas extra-rol con compañeros (Runhaar et al., 2013). El *engagement* se entiende como un estado motivacional positivo y persistente relacionado con el trabajo, integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción (Schaufeli et al., 2002). El vigor implica altos niveles de energía y deseo de invertir esfuerzo y de ser persistente en el trabajo, mientras que la dedicación se refiere a altos niveles de orgullo, inspiración y entusiasmo asociado a las tareas. Por su parte, la absorción tiene que ver con altos niveles de concentración con la propia actividad, experimentando que resulta difícil desconectar de las tareas que se están realizando (Schaufeli et al., 2002).

Además de antecedentes de tipo motivacional como el *engagement*, existen otros factores individuales que pueden llevar a los profesionales a mostrar una mayor tendencia a involucrarse en CCO. Entre estos factores psicológicos, la inteligencia emocional (IE) ha sido objeto de investigación en las últimas décadas y revisiones recientes han informado relaciones positivas entre ambas variables (Miao et al., 2017). Así, la IE facilita un mayor ajuste entre los profesionales y, así, favorece la aparición de conductas prosociales y de ayuda a los compañeros y a la organización (Miao et al., 2017). Desde el modelo de habilidad de IE se propone que existen distintas facetas con un rol facilitador del bienestar y de resultados organizacionales positivos, entre las que destaca la habilidad de regulación emocional (Côté, 2014). La regulación emocional se define como la habilidad de manejar de forma efectiva las emociones de uno mismo o de otros para alcanzar un resultado deseado (Mayer et al., 2016). Esta dimensión se asocia con resultados organizacionales positivos como el compromiso o las conductas extra-rol (Côté, 2014).

Tal y como han planteado autores como Somech y Ron (2007), es importante examinar la influencia conjunta de variables individuales y motivacionales que puedan redundar en una mayor comprensión de la implicación de conductas cívicas en la organización. A pesar de la evidencia que vincula tanto el *engagement* como la regulación emocional con una mayor predisposición a involucrarse en conductas prosociales, hasta la fecha no se han realizado estudios sobre el posible papel interactivo de ambas variables y sus efectos sobre la implicación en conductas de ciudadanía organizacional. Desde el modelo de moderación de Côté (2014), es esperable que la relación entre el *engagement* y las CCO puede estar modulada por ciertos factores personales como la regulación emocional. Por tanto, el objetivo de este estudio exploratorio es analizar las relaciones entre la regulación emocional, el *engagement*, las CCOI y las CCOO en una muestra de profesorado en activo. Además, se pretende examinar el posible papel moderador de la regulación emocional en las asociaciones entre el *engagement* y las CCOI y las CCOO.

Método

Participantes

En este estudio han participado 125 docentes (66,4% mujeres) de varios centros educativos de Andalucía (España) con una edad media de 40 años (M = 40.03; DT = 9.85). El procedimiento ha sido aprobado por el Comité Ético de la Universidad de Málaga (66-2018-H). Se llevó a cabo una recogida de datos mediante un muestreo de tipo incidental con la ayuda de estudiantes universitarios.

Instrumentos

Se administró una batería de cuestionarios con escalas ampliamente validadas en muestras españolas. El *engagement* se ha medido con la versión en castellano de la escala *Utrecht Work Engagement Scale* (Salanova et al., 2000; original de Schaufeli et al., 2002). Este instrumento de 15 ítems mide el constructo de *engagement* y refleja de forma global las dimensiones de vigor, dedicación y absorción. La escala ha mostrado un índice de consistencia interna (Alpha de Cronbach) de .93. La regulación emocional se ha evaluado usando la adaptación al castellano del MSCEIT (Sanchez-Garcia et al., 2016; original de Mayer et al., 2002). Esta escala de 29 ítems mide la habilidad de regulación emocional (centrada en uno mismo y en los demás) mediante tareas de tipo emocional. El valor de consistencia interna (coeficiente de dos mitades de Guttman) ha sido .91. Las conductas prosociales en la organización se han evaluado con la adaptación al castellano (Dávila y Finkelstein, 2010) de la escala original de Lee y Allen (2002). Esta escala de 16 ítems evalúa las dimensiones de CCOI y CCOO. Los coeficientes de consistencia interna (Alpha de Cronbach) para cada dimensión fueron .85 (CCOI) y .80 (CCOO). Además de estas escalas, se recogieron datos sobre cuestiones sociodemográficas (i.e., sexo, edad y nivel de especialidad).

Procedimiento

En este trabajo de diseño transversal se han analizado, en primer lugar, los estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas e índices de fiabilidad) de las variables. En segundo lugar, se analizaron las asociaciones entre las variables mediante análisis de correlación. Finalmente, se llevó a cabo un análisis de moderación simple con la macro PROCESS de Hayes (modelo 1; Hayes, 2018) para analizar el papel de la regulación emocional como moderador en la relación entre el *engagement* y las CCOI y las CCOO. Así, se examinaron dos modelos independientes con las CCOI y las CCOO como variables dependientes. En los análisis se incluyeron el sexo, la edad y la antigüedad docente como variables control.

Resultados

La Tabla 1 recoge los estadísticos descriptivos y los resultados del análisis de correlación. Como se observa, el *engagement* se asoció positivamente con las CCOI y las CCOO. Además, la regulación emocional se asoció positivamente con el *engagement* y con las CCOO.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y correlaciones.

	Media	**DT**	**1**	**2**	**3**	**4**
1. *Engagement*	4.69	0.90				
2. Regulación emocional	0.35	0.10	0.33**			
3. CCOI	3.79	0.70	0.41**	0.17		
4. CCOO	3.81	0.60	0.39**	0.18*	0.63**	

Nota: *p < .05, **p < .01.

En la Tabla 2 se muestran los resultados del análisis de moderación para las CCOI y las CCOO. En cuanto a las CCOI, se encontró un efecto directo del *engagement* como predictor de esta variable. Además, se encontró que la interacción entre el *engagement* y la regulación emocional aportó un porcentaje significativo de varianza adicional en la explicación de las CCOI (ΔR^2 = 3.8%). Con respecto a las CCOO, los datos mostraron significatividad únicamente para el efecto directo del *engagement* no se encontró apoyo para la interacción entre el *engagement* y la regulación emocional.

Tabla 2

Resultados principales del análisis de moderación con las conductas dirigidas hacia los individuos (CCOI) y hacia la organización (CCOO).

	B	SE	t	95% IC	R^2
CCOI					0.23
Constante	3.18***	0.33	9.63	2.52 – 3.83	
Sexo	0.09	0.13	0.67	-0.17 – 0.35	
Edad	0.01	0.01	1.57	-0.00 – 0.02	
Especialidad	0.07	0.08	0.81	-0.10 – 0.23	
Engagement	0.39***	0.07	5.18	0.24 – 0.53	
Regulación	0.51	0.65	0.79	-0.77 – 1.79	
Interacción	0.96*	0.40	2.41	0.17 – 1.76	
CCOO					0.17
Constante	3.54***	0.30	11.88	2.95 – 4.13	
Sexo	0.08	0.12	0.70	-0.15 – 0.32	
Edad	0.00	0.01	0.82	-0.01 – 0.02	
Especialidad	0.01	0.07	0.16	-0.14 – 0.16	
Engagement	0.27**	0.07	3.98	0.13 – 0.40	
Regulación	0.39	0.58	0.67	.0.77 – 1.55	
Interacción	0.33	0.36	0.90	-0.39 – 1.04	

Nota: B = Coeficiente beta no estandarizado. SE = Error estándar de beta. 95% IC = IC = Intervalo de Confianza. IE = Inteligencia Emocional. *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

Discusión

En este trabajo exploratorio se han examinado las asociaciones directas e interactivas del *engagement* y la regulación emocional sobre las conductas de ciudadanía organizacional del profesorado. Los hallazgos van en línea con investigaciones previas en cuanto a mostrar que tanto la regulación emocional como el *engagement* se asocian positivamente con las CCOO (Miao et al., 2017; Runhaar et al., 2013). No obstante, la asociación entre la regulación emocional y la CCOI no resultó significativa, lo cual puede deberse al tamaño muestral reducido y deberá explorarse en futuros estudios. Los resultados mostraron que informar sobre estar motivado con la labor docente y tener habilidades de regulación emocional se relacionaba con puntuaciones más altas en CCOI que cuando no se poseen habilidades de regulación emocional. Este resultado apoya la hipótesis del modelo de moderación de IE en cuanto a mostrar efectos moduladores de ciertas variables personas en las relaciones entre ciertos indicadores organizacionales (Côté, 2014). Así, los datos apuntan a que la implicación en conductas cívicas dirigidas a personas y grupos de su organización podría resultar de un producto de variables motivacionales e individuales que promueven el bienestar ocupacional. Además, los resultados diferenciales por facetas de las CCO apuntan a que el manejo emocional y el bienestar ocupacional del profesorado podría relacionarse no tanto con la implicación en conductas cívicas dirigidas a la lealtad hacia la empresa o a mejorar su imagen (CCOO) como a involucrarse en actividades dirigidas al apoyo a colegas y a dedicar interés por los equipos en el contexto educativo. Indudablemente, convendría abordar este planteamiento en futuros estudios.

Este estudio cuenta con algunas limitaciones que deben tenerse en consideración. Por ejemplo, estos resultados se han obtenido con una muestra muy reducida y con un muestro de tipo incidental y conviene tomar los datos con cautela y explorar las posibles relaciones entre variables considerando muestras más representativas. Además, convendría explorar las relaciones recíprocas entre variables, ya que las relaciones positivas del profesorado con el alumnado podría estar relacionado con una mayor ilusión docente que, a su vez, podría llevar al desarrollo de mayor número de conductas extra-rol (Runhaar et al., 2013).

En general, estos resultados apoyan la tesis de que los profesores ilusionados y con dedicación por su trabajo podrían implicarse en un mayor número de actividades que van más allá de sus meras funciones organizativas, especialmente aquellos docentes emocionalmente hábiles a

la hora de manejar sus emociones y los de otras personas con quienes interaccionan. Por ello, estos resultados y los de futuros estudios en esta línea podrían orientar el diseño de futuros programas integradores de Psicología Organizacional Positiva con enfoques individuales y organizacionales mediante los cuales facilitar el desarrollo de recursos emocionales y de estados de motivación, bienestar e implicación en el contexto docente. Tal y como se ha señalado en estudios previos, la implicación de un cuerpo docente comprometido e ilusionado es esencial para el desarrollo de programas de educación emocional en el contexto educativo, por lo que esta línea aplicada merece especial atención (Extremera et al., 2019).

Referencias

Côté, S. (2014). Emotional intelligence in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *1*, 459–488. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091233

Dávila, M. C., y Finkelstein, M. A. (2010). Predicting organizational citizenship behavior from the functional analysis and role identity perspectives: Further evidence in Spanish employees. *The Spanish Journal of Psychology, 13*, 277-283. https://doi.org/10.1017/S1138741600003851

Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Schroeder, D. A., y Penner, L. A. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Extremera, N., Mérida-López, S., y Sánchez-Gómez, M. (2019a). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de La Educación*, *4*(9), 74–97. Disponible en: https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.

Lee, K., y Allen, N. J. (2002). Organizational citizenship behavior and workplace deviance: The role of affect and cognitions. *The Journal of Applied Psychology, 87*, 131-142. https://doi.org/10.1037/0021- 9010.87.1.131

LePine, J. A., Erez, A., y Johnson, D. E. (2002). The nature and dimensionality of organizational citizenship behavior: A critical review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87*, 52–65. https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.1.52

Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence:

Principles and updates. *Emotion Review*, *8*(4), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Multi-Health Systems.

Miao, C., Humphrey, R. H., y Qian, S. (2017). Are the emotionally intelligent good citizens or counterproductive? A meta-analysis of emotional intelligence and its relationships with organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior. *Personality and Individual Differences*, *116*, 144–156. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.015

Organ, D. W., Podaksoff, P. M., y Mackenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior: its nature, antecedents, and consequences*. Sage Publications.

Runhaar, P., Konermann, J., y Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader–member exchange. *Teaching and Teacher Education*, *30*(1), 99–108. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.008

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., y Grau, R. (2000). Desde el "burnout al "engagement": ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, *16*(2), 117–134.

Sanchez-Garcia, M., Extremera, N., y Fernandez-Berrocal, P. (2016). The factor structure and psychometric properties of the Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. *Psychological Assessment*, *28*(11), 1404–1415. https://doi.org/10.1037/pas0000269

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*(1), 71–92. https://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Somech, A., y Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, *43*(1), 38–66. https://doi.org/10.1177/0013161X06291254

Agradecimientos: Esta investigación ha sido financiada por el Proyecto I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020 (UMA18-FEDERJA-147) y la Universidad de Málaga (grupo PAIDI CTS-1048). Además, esta investigación ha sido financiada por la Universidad de Málaga (S.M.-L.).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Validação do Questionário de Práticas Autopercebidas de Ensino e Avaliação

Validation of the Self-Perceived Teaching and Assessment Practices Questionnaire

Natalie Nóbrega Santos (https://orcid.org/0000-0002-4973-9311)*, Vera Monteiro (https://orcid.org/0000-0002-4250-7040)*, Joana Sêco (https://orcid.org/0000-0002-7881-099X)*

*Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário (CIE – ISPA)

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação da Ciência e da Tecnologia SFRH/BD/139973/2018 e UIDP/04853/2020. Agradecemos a colaboração da Equipa de Crahay na Universidade de Genebra e ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação comunitária pela partilha do questionário de crenças face à avaliação, assim como ao Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM), pelo apoio logístico na recolha dos dados. Agradecemos igualmente ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, pela partilha do "Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem da OCDE" de 2008.

Autor de contacto: Natalie Nóbrega Santos, nsantos@ispa.pt

Resumo

O presente estudo teve como objetivo estudar as propriedades psicométricas de um questionário para professores que avalia a perceção das suas práticas de ensino e de avaliação em sala de aula. Este instrumento de autorrelato, constituído por 20 itens, está fundamentada na escala de práticas de ensino do *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), na lista de verificação sobre ensino diferenciado de Heacox e nos estudos de Brown sobre avaliação. O questionário avalia duas abordagens teóricas às práticas pedagógicas: construtivista e tradicional/transmissiva, assim como práticas de avaliação formativa e sumativa. Para validação externa da escala em estudo os participantes responderam ainda a um questionário que avalia as crenças dos professores face a estas duas abordagens teóricas do ensino e face aos propósitos da avaliação. Participaram 209 professores do 1.º ciclo do ensino básico (87.6% do sexo feminino) com 2 a 41 anos de experiência profissional. Recorreu-se a um modelo exploratório de equações estruturais para analisar a estrutura fatorial do questionário. Os resultados corroboraram a validade estrutural da escala, que avalia quatro dimensões: práticas de ensino e avaliação construtivistas; práticas de ensino e avaliação transmissivas; praticas de avaliação formativa; e práticas de avaliação sumativas. Existem evidencias de validade convergente e discriminante e todas as dimensões apresentaram níveis aceitáveis de fiabilidade. As correlações entre práticas e crenças evidenciaram a validade externa do questionário. Estes resultados indicam que o questionário apresenta boas qualidades psicométricas e parece ser adequado para a avaliação da perceção dos professores sobre as suas práticas de ensino e avaliação.

Palavras-chave: modelos de ensino, práticas de ensino, práticas de avaliação, professores do ensino básico.

Abstract

This study aimed to study the psychometric properties of a questionnaire for teachers that assesses their perception of their teaching and assessment practices in the classroom. This 20-item self-report instrument is based on the Teaching and Learning International Survey (TALIS), Heacox's checklist on differentiated teaching, and Brown's assessment studies. The questionnaire assesses two theoretical approaches to pedagogical practices, constructivist and traditional/transmissive, as well as formative and summative assessment practices. For external validation of the questionnaire, participants also answered a questionnaire that assesses teachers' beliefs regarding these two theoretical approaches to teaching and regarding the purposes of the assessment. Two hundred nine teachers from the 1st cycle of primary education participated in the study (87.6% female). They had between 2 and 41 years of professional experience. An exploratory structural equation model was used to analyze the factor structure of the questionnaire. The results corroborate the structural validity of the scale, which assesses four dimensions: constructivist teaching and assessment practices; transmissive teaching and assessment practices; formative assessment practices; and summative assessment practices. There is evidence of convergent and discriminant validity, and all dimensions showed acceptable levels of reliability. The correlations between practices and beliefs evidenced the external validity of the questionnaire. These results indicate that the questionnaire has good psychometric qualities and seems suitable for assessing teachers' perceptions of their teaching and assessment practices.

Keywords: teaching models, teaching practices, assessment practices, elementary teachers.

As crenças e práticas dos professores são importantes para compreender e melhorar o processo educativo. Elas moldam o contexto de aprendizagem dos alunos e influenciam a sua motivação e o seu desempenho (OECD, 2010). Neste sentido o presente estudo pretendeu estudar as propriedades psicométricas de um questionário de autorrelato para professores que avalia a perceção das suas práticas de ensino e de avaliação em sala de aula. O objetivo é desenvolver um instrumento que possa ser utilizado por psicólogos e professores como um apoio para a capacitação dos professores na implementação de procedimentos coerentes com a abordagem teórica mais favorável à superação do insucesso escolar.

Para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem e do papel do aluno na sua aprendizagem e na sua avaliação, existem teorias pedagógicas diferentes a partir das quais se classificaram as práticas pedagógicas dos professores. Esta classificação organiza-se num contínuo em que num dos polos encontramos práticas mais centradas no professor e no outro polo as práticas mais centradas no aluno (Kember, 1997). No primeiro polo enfatizam-se *práticas de ensino e aprendizagem mais associadas à abordagem tradicional/transmissiva* em que o ensino é mais centrado no professor que utiliza, predominantemente, uma metodologia de ensino expositiva, a partir da transmissão de conhecimento. A aprendizagem faz-se por um processo de imitação, repetição e memorização de factos e detalhes (Brown, Lake, et al., 2009). Nesta abordagem o aluno tem um papel passivo, tanto na aprendizagem como na avaliação, e executa aquilo que o professor lhe pede. O conhecimento vai sendo aprendido pelo aluno e espera-se que na avaliação este reproduza exatamente o que lhe foi ensinado. Por esta razão, esta abordagem transmissiva está mais associada a *praticas de avaliação sumativas,* mais focadas no produto final (Brown, Lake, et al., 2009), as quais têm como propósito certificar aprendizagens alcançadas e o cumprimento dos objetivos educativos (Brown & Remesal, 2017).

No polo oposto, encontram-se as *práticas de ensino e aprendizagem mais associadas a um modelo construtivista* (Brown et al., 2009; Vieluf et al., 2012). Nesta abordagem considera-se que o conhecimento é um produto da ação do aluno, do contexto e da cultura na qual esse conhecimento é usado ou construído (Vieluf et al., 2012). Nas práticas orientadas por este modelo o professor é um facilitador da compreensão e do desenvolvimento intelectual do aluno, enfatizando a participação do aluno e o seu envolvimento em tarefas de desenvolvimento de processos de pensamento, mais do que na aquisição de conhecimentos específicos (OECD, 2010). O professor tem um papel de mediador entre o conhecimento e o aluno. As práticas centradas no aluno integram as ideias do ensino diferenciado, orientadas à individualização do ensino (Berger et al., 2018; Vieluf et al., 2012). Da mesma forma, os modelos construtivistas defendem a utilização de *práticas de avaliação formativas*, isto é, consideram que o principal

propósito da avaliação é fornecer informações ao professor no sentido deste regular o ensino e apoiar o aluno na sua aprendizagem. Esta avaliação formativa está intimamente relacionada com a perspetiva construtivista do ensino e da aprendizagem (Brown & Remesal, 2017).

O presente estudo é parte de uma dissertação de doutoramento em Educação que pretendeu compreender as crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem, avaliação e retenção escolar no 2.º ano de escolaridade e a sua relação com as práticas dos professores. Para cumprir este objetivo, era necessário ter um instrumento fácil de administrar e de cotar que permitisse avaliar as práticas de ensino e de avaliação dos professores participantes. Apesar de que a avaliação das práticas pedagógicas dos professores apresenta maior validade quando feita através de observação do comportamento dos professores em sala de aula, este tipo de avaliação requer observadores hábeis e bem treinados, sendo este procedimento altamente dispendioso em termos de tempo e recursos humanos (Liu & Cohen, 2020). Por esta razão, muitas vezes são utilizados instrumentos de autorrelato para a avaliação das práticas dos professores. Este tipo de instrumentos é mais fácil de administrar e cotar, permite medir vários construtos de forma rápida, e permite uma base de comparação entre diferentes estudos (Scraw & Olafson, 2015).

Neste sentido foi construído o questionário TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) desenvolvido pela OECD (2010) para avaliar as crenças, atitudes e práticas dos professores de diferentes níveis de ensino, escolas e países. Este instrumento inclui uma escala para a avaliação das práticas de ensino dos professores que incorpora tanto o pensamento construtivista como o modelo transmissivo de instrução direta. O instrumento questiona os professores sobre a frequência com que executam práticas de ensino e avaliação organizadas em três dimensões:1) a presença ou não de uma clara e bem estruturada gestão de sala de aula (que inclui práticas de instrução mais transmissivas), 2) práticas orientadas para o aluno (incluindo o desenvolvimento de um clima de suporte e práticas de ensino individualizado) e práticas de ativação cognitiva (que incluem o aprofundamento do conteúdo e tarefas de pensamento de ordem superior) (OECD, 2010). Apesar do questionário ter apresentado níveis adequados de fiabilidade na maioria dos países, na amostra portuguesa apresentou níveis inferiores aos minimamente aceitáveis nas dimensões de estrutura e ativação cognitiva e os índices de ajustamento da escala foram inferiores aos considerados adequados, sugerindo que não se ajustava adequadamente à amostra Portuguesa (OECD, 2010).

Uma vez que o instrumento utilizado no TALIS apresentou fracos níveis de validade e fiabilidade, o instrumento original foi revisto. O instrumento também foi expandido para incluir uma diversidade de práticas de diferenciação pedagógica e de avaliação que pudessem explicar as práticas de retenção dos professores. Este tipo de práticas não foi incluído no questionário

TALIS original (OECD, 2010). Portanto, neste artigo descreve-se o processo de revisão do instrumento, assim como os resultados da análise das qualidades psicométricas do instrumento final. Pretende-se: Analisar a estrutura fatorial do instrumento e o seu ajustamento para uma amostra de professores do 1.º ciclo do ensino básico de Portugal; estudar a fiabilidade das dimensões identificadas; e analisar a validade convergente e divergente do instrumento.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 209 professores do 1.º ciclo, tanto titulares de turma (68.9%) como de atividades de enriquecimento (31.1%), de escolas públicas (83.2%) e privadas (16.7%) da Região Autónoma da Madeira. Os participantes tinham entre 26 e 68 anos de idade (M = 44.5, DP = 7.23) com entre 2 e 41 anos de experiência docente (M = 20.34, DP = 8.12). A maioria dos participantes eram do sexo feminino (87.6%).

Instrumentos

A escala de práticas de ensino e avaliação estava inicialmente constituída por 28 itens que incluía 11 itens originais do TALIS, 11 itens relacionados com práticas de diferenciação pedagógica descritas por Heacox (2003) e seis itens referentes às práticas de avaliação tal como descritas por Brown, Kennedy, et al. (2009). Os itens questionavam sobre a frequência (1 – nunca a 6 – sempre) com que os professores desenvolviam um conjunto de práticas organizadas em quatro dimensões: práticas de ensino tradicional/transmissivo, práticas de ensino construtivista, práticas de avaliação formativa e práticas de avaliação sumativa. Foi realizada uma entrevista com um professor de forma a verificar a compreensão das questões e a acessibilidade da escala de resposta. Foi também realizado um estudo piloto com uma amostra de 80 professores de 1.º ciclo contactados através das redes sociais. Este estudo permitiu retirar os itens nos quais existia pouca variabilidade de respostas ou nos quais os participantes indicaram dificuldade na sua compreensão. O instrumento final ficou constituído por 20 itens, com cinco itens para cada dimensão avaliada.

Para avaliar as crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação foram incluídos 12 itens de resposta Likert (entre 1 – Discordo totalmente e 6 – Concordo totalmente) que permitem avaliar se os professores concordavam com os modelos de ensino/aprendizagem transmissivo e construtivista (6 itens do TALIS, OECD, 2010) e com os propósitos formativos e sumativos da avaliação (6 itens do questionário de Ribeiro et al., 2018). A validade desta escala para a presente amostra foi avaliada através de modelo de equações estruturais, apresentando um bom ajustamento – $\chi^2(24) = 54.164$, $p = .004$, CFI = .993, TLI = .981, RMSEA = .065, SRMR = .017 – e bons índices de fiabilidade (ω entre .72 e .78).

Procedimentos

Após receber um parecer favorável sobre as questões éticas tanto da Comissão de Ética de Investigação do ISPA (N.º D/020/11/2019) como da Direção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira foi enviado o *link* com o respetivo questionário aos diretores das 86 escolas da região, sendo solicitado a sua partilha junto dos professores de 1.º ciclo. O questionário foi antecedido de uma nota introdutória onde foram referidos os objetivos da investigação e o consentimento informado.

Para a análise da estrutura fatorial do questionário foi testado um modelo exploratório com equações estruturais (*exploratory structural equation modelling,* ESEM) o qual permite incorporar as vantagens das análises fatoriais exploratórias (AFE) e confirmatórias (AFC) (Morin et al., 2020). As análises foram realizadas no Mplus versão 8.6, utilizando o estimador *weighted least squares, mean and variance* (WLSMV) e o método de rotação oblíquo Geomin.

Para a avaliação da solução fatorial foram seguidas as recomendações de Marôco (2014). Foram considerados adequados valores de fiabilidade individual dos (R^2) superiores a .25 ou pesos fatoriais (λ) superiores a .50. O ajustamento do modelo foi avaliado através de um teste de qui-quadrado (χ^2), do comparative fit index (CFI), do Tucker-Lewis index (TLI), e do root mean square error of approximation (RMSEA). Considera–se que o modelo é aceitável se a relação entre o valor do χ^2 e os graus de liberdade (*degree of freedom, df*) for pequeno ($\chi^2/df <$ 3); se os valores de CFI e TLI forem superiores a .90 e se os valores de RMSEA forem inferiores a .08 (Marôco, 2014). Para avaliar a fiabilidade dos fatores identificados foi calculado o índice omega (ω), considerando-se que um valor de $\omega > .65$ é indicador de uma fiabilidade de construto minimamente aceitável (Marôco, 2014). Foi avaliada também a validade convergente e discriminante. Considerou-se que existia evidência de validade convergente se a magnitude da maioria dos fatores apresentasse pesos fatoriais superiores a .50 (Morin et al., 2020). Os *cross-loadings* com pesos inferiores a .30 foram considerados negligenciáveis e os *cross-loadings* com pesos fatoriais superiores a .30 e inferiores a .50 foram considerados toleráveis e como evidência da validade convergente apenas se eram coerentes com os modelos teóricos sobre as práticas pedagógicas dos professores. Também foram calculados os valores de variância extraída média (*average variance extracted,* AVE) e o índice H, sendo que valores AVE ≥ .50 foram considerados indicadores de validade convergente (Marôco, 2014) e valores de H superiores ou perto de .70 foram considerados indicadores de que o fator estava suficientemente bem definido pelos itens que o constituíam, refletindo uma boa capacidade de ser replicado noutros estudos (Morin et al., 2020). Considerou-se que os fatores apresentavam validade discriminante se a raiz quadrada do AVE de um fator fosse inferior aos valores das correlações

com outros fatores e se os valores de variância máxima partilhada (*maximun shared variance*, MSV) fossem inferiores aos valores de AVE (Marôco, 2014). Finalmente, foi testada a relação entre os fatores latentes da escala de práticas de ensino e avaliação e os da escala de crenças ensino e avaliação, utilizando um modelo de equações estruturais.

Resultados e discussão

Para avaliar a estrutura fatorial do questionário foram testados modelos com três, quatro e cinco fatores. Como podemos observar na Tabela 1, o modelo com três fatores apresentou valores de ajustamento pobres. Os modelos de quatro e cinco fatores apresentaram um ajustamento adequado, no entanto, no modelo de cinco fatores muitos dos itens apresentaram pesos fatoriais inferiores aos considerados apropriados (< .50), sendo considerado mais adequado o modelo com quatro fatores. Foram analisados os indicadores de fiabilidade individual de cada um dos itens, assim como os pesos fatoriais, sendo observado que os itens 6 ("Tendo a agrupar os alunos que apresentam competências diferentes") e 9 ("Cumpro estritamente o conteúdo do programa") apresentavam níveis muito baixos de fiabilidade (R^2 ≤ .16). Estes itens foram retirados, sendo observado uma pequena melhoria no ajustamento do modelo. A correlação entre fatores foi relativamente baixa (entre .15 e .37). Ainda comparámos este modelo ESEM com um modelo ACF sem *cross-loadings*. O ajustamento dos dados do ACF foi muito pobre (ver Tabela 1), além de serem observadas correlações entre fatores mais elevadas (entre .37 e .58). Estes resultados suportam o uso do ESEM na análise das propriedades psicométricas da escala, de acordo com as recomendações de Morin et al. (2020). Assim, o modelo final adotado foi o modelo ESEM com 4 fatores. Os índices de modificação ainda sugerem a correlação dos erros dos itens 7 e 8, ambos relacionados com a diversificação de tarefas e formas sociais de trabalho. Esta correlação melhora o ajustamento do modelo.

Tabela 1

Comparação dos Índices de Ajustamento dos Modelos Testados

Modelo	χ^2			RMSEA			CFI	TLI	SRMR
	Valor	*df*	*p*	Valor	90% IC	*p*			
ESEM – 3 fatores	384.547	133	<.001	.095	[.084,.106]	<.001	.897	.852	.054
ESEM – 4 fatores	240.854	116	<.001	.072	[.059,.085]	.003	.949	.916	.039
ESEM – 5 fatores	172.390	100	<.001	.059	[.044,.073]	.159	.970	.943	.032
ESEM – 4 fatores, 18 itens	179.974	87	<.001	.072	[.057,.086]	.010	.960	.931	.035
CFA – 4 fatores, 18 itens	405.776	129	<.001	.101	[.090,.113]	<.001	.882	.861	.075
ESEM – 4 fatores, 18 itens com IM[a]	158.094	86	<.001	.063	[.048,.079]	.080	.969	.945	.033

Nota. a = Correlação entre os erros dos itens 7 e 8.

Na Tabela 2 podem ser observados os pesos fatoriais associados a cada fator, os valores

de ω, H, AVE e MSV. Na maioria dos fatores os itens carregam com pesos fatoriais superiores ou perto de .50 e a fiabilidade individual dos itens é superior a .25. Os valores de ω e H foram adequados, indicando níveis adequados de fiabilidade e de representatividade dos itens para definir o construto. No entanto, os valores de AVE foram inferiores aos recomendados nos Fatores 1 e 2, podendo indicar algum risco na validade convergente destas dimensões. As correlações entre fatores são inferiores à raiz quadrada do AVE, e os valores de MSV são inferiores aos do AVE, confirmando a validade divergente para todos os fatores.

Tabela 2

Resultados do Modelo ESEM da Escala de Práticas de Ensino e Avaliação

Item	Pesos fatoriais (λ)				R^2
	F1	F2	F3	F4	
3 - Proponho aos alunos tarefas repetidas até perceber que cada aluno compreendeu a matéria lecionada.	**.70*****	.23**	-.02	-.03	.40
5 - Planifico as atividades ou os tópicos nas aulas com ajuda do manual escolar ou fichas de trabalho.	**.63*****	-.02	.18	.03	.48
1 - Apresento novos temas à turma (apresentação de forma expositiva).	**.63*****	-.07	-.01	-.04	.47
13 - Habitualmente sou eu quem avalia o progresso dos alunos.	**.54*****	.00	.27**	.12	.52
10 - Utilizo um ensino orientado para toda a turma.	**.49*****	.19*	-.02	.02	.48
20 - Uso testes e fichas para avaliar os conhecimentos dos alunos.	**.46*****	-.06	**.30*****	.10	.48
4 - Peço aos alunos para sugerirem ou para ajudarem a planear atividades ou tópicos nas aulas.	.00	**.75*****	-.16	.01	.50
2 - Os alunos trabalham em pequenos grupos para alcançarem uma solução conjunta para um problema ou tarefa.	.04	**.72*****	-.04	-.22*	.26
12 - Utilizo trabalhos de projeto e portfólios para avaliar os alunos.	-.14	**.48*****	.10	**.33*****	.53
14 - Eu deixo os alunos avaliarem os seus próprios progressos.	-.13	**.40*****	.29**	.21**	.46
18 - Defino diferentes estratégias de ensino para diferentes alunos com base nos seus resultados de avaliação.	-.03	-.08	**.86*****	.01	.49
19 - Tenho em consideração as diferenças entre os alunos, oferecendo-lhes uma variedade de formas de demonstrarem o que aprenderam.	.04	.16	**.82*****	.04	.44
17 - Avalio diariamente as aprendizagens dos alunos.	.13	-.01	**.70*****	-.20	.53
8 - Uso várias formas sociais de trabalho (toda a turma, grupos pequenos, pares e individualmente).	-.13	**.35*****	**.53*****	-.06	.91
7 - Ofereço aos alunos tarefas diversificadas (fichas, desafios, projetos, apresentações, dramatizações, músicas….) até perceber que cada aluno compreendeu a matéria lecionada.	.05	**.32*****	**.50*****	.04	.45
16 - Utilizo os resultados da avaliação para determinar se os alunos cumpriram os objetivos educativos.	.02	.02	-.01	**.95*****	.70
15 - Utilizo os resultados da avaliação para identificar os bons alunos e os alunos com dificuldades.	.14	-.04	-.10	**.71*****	.82
1 - Utilizo os resultados da avaliação para analisar o progresso dos alunos relativamente aos objetivos.	.14	**.32*****	.17*	**.45*****	.41
ω	.75	.69	.82	.76	
Índice H	.76	.74	.87	.91	
AVE	.34	.37	.49	.53	
MSV	.13	.09	.15	.15	
Correlações					
F2	-.14				
F3	.18*	.30***			
F4	.36***	.19**	.381***		

Nota. N = 209. O método de estimação foi MLSMV com rotação obliqua (Geomin). Pesos fatoriais superiores a .30 estão em negrito; * $p < .050$, ** $p < .010$, *** $p < .001$.

No primeiro fator (F1) carregam significativamente quatro itens relacionados com práticas ensino e aprendizagem típicas do modelo transmissivo: metodologia de ensino expositiva, orientado para a turma, e com atividades que requerem repetição e memorização de factos e detalhes (Brown, Lake, et al., 2009). Neste fator também carregam dois itens que descrevem práticas avaliativas também coerentes com o modelo transmissivo, com uma avaliação centrada no professor e a utilização de instrumentos que privilegiam a reprodução daquilo que foi ensinado, como fichas e testes (Brown, Lake, et al., 2009). Apesar da avaliação centrada no professor e a utilização de fichas e testes estarem associadas a uma avaliação sumativa (Serpa, 2010), não necessariamente tem uma função certificadora, sendo que muitos professores as utilizam para guiar a planificação da aprendizagem (Serpa, 2010) o que poderá explicar porque estes itens também carregaram significativamente no Fator 3 junto com outras práticas de avaliação formativa. No entanto, continuam a ser práticas avaliativas coerentes com um modelo centrado no professor, carregando com mais força neste primeiro fator. Assim, o F1 reúne um conjunto de **práticas de ensino e avaliação tradicionais ou transmissivas.**

No segundo fator (F2) carregam dois itens relacionado com as práticas de ensino e aprendizagem centradas nos alunos e de orientação construtivista. Também carregam dois itens que descrevem práticas avaliativas coerentes com o modelo construtivista, com participação ativa do aluno e a utilização de instrumentos que privilegiam o desenvolvimento de processos de pensamento mais do que a memorização de fatos (OECD, 2010). Estes dois itens carregam também significativamente nos Fatores 3 e 4, já que estas práticas poderão ser utilizadas tanto com uma função formativa (F3) como com uma função sumativa (F4). No F2 observamos *cross-loadings* com itens do F3 (itens 7 e 8), os quais se referem a práticas de diversificação de tarefas de ensino e de avaliação, práticas que de facto são coerentes com o modelo construtivista (Berger et al., 2018; Vieluf et al., 2012). No entanto, estes itens acabaram por carregar com mais força no F3 junto com as práticas de avaliação formativa. Isto é coerente com a teoria, uma vez que estas práticas têm como objetivo fornecer informações ao professor no sentido deste regular o ensino ou/e apoiar o aluno na sua aprendizagem (Brown & Remesal, 2017). O item 11 do F4, relacionado com a utilização da avaliação para compreender o progresso dos alunos relativamente aos objetivos, também apresenta um peso fatorial significativo no F2. Esta prática poderá estar relacionada com a função do professor como um facilitador da compreensão, característica do modelo construtivista, como descrito por Berger et al. (2012), uma vez que para poder cumprir a sua função de mediador entre o conhecimento e o aluno o professor deverá compreender o progresso do aluno relativamente aos objetivos educativos. Assim, o F2 reúne um conjunto de **práticas de ensino e avaliação construtivistas**. Estas

apresentam uma relação negativa não significativa com as práticas de ensino e avaliação transmissivas (F1), o que é coerente com a teoria, uma vez que estes modelos se encontram em extremos oposto do continuum dos modelos de aprendizagem descritos por Kember (1997).

No Fator 3 (F3) carregam cinco itens relacionados com **práticas de avaliação formativa,** isto é, itens que referem a utilização de tarefas e instrumentos de avaliação como fonte de informação para adaptação das estratégias de ensino às necessidades dos alunos. Observa-se uma correlação moderada com as práticas construtivistas (F2) e uma correlação pequena, mas significativa, com as práticas transmissivas (F1). Isto poderá indicar que os professores que utilizam mais práticas formativas são aqueles que utilizam todas as práticas de ensino e avaliação disponíveis no seu repertório, sejam transmissivas, sejam construtivistas.

No Fator 4 (F4) carregam três itens relativos a **práticas de avaliação sumativas**, que referem a utilização da avaliação para certificação do conhecimento. Ainda observámos que o item 2, do F2, relacionado com o uso dos instrumentos de avaliação (projeto e portfólio) também carrega com um peso fatorial relevante neste fator, uma vez que poderão ser utilizados para certificar as aprendizagens (Serpa, 2010). O fator está correlacionado moderadamente com as práticas transmissivas (F1). Isto era expectável, uma vez que os modelos de ensino transmissivos fazem mais enfase na avaliação do produto final (Bronw, Lake, et al., 2009). As práticas de avaliação sumativa também estão associadas moderadamente com as práticas de avaliação formativa (F3), com resultados semelhantes aos encontrados por Brown, Kennedy, et al. (2009). As correlações entre o F4 com as práticas construtivistas (F2) foram mais pequenas, possivelmente devido ao menor enfase que o modelo construtivista faz na certificação do produto final, focando principalmente o processo de aprendizagem (OECD, 2010).

No que se refere aos resultados sobre a validação externa do questionário, na Tabela 3 estão evidenciadas as correlações entre as práticas e crenças de ensino e avaliação. Os resultados são coerentes com o continuum descrito por Kember (1997). Assim, as práticas transmissivas surgiram correlacionadas significativamente com crenças positivas no modelo transmissivo e com as crenças de avaliação com um propósito sumativo. Da mesma forma, as práticas de ensino e avaliação construtivista apareceram associadas significativamente com crenças positivas no modelo construtivista. As práticas de avaliação formativas aparecem associadas mais fortemente com as crenças positivas no modelo construtivista e nos propósitos formativos da avaliação, mas também com as crenças no modelo transmissivo e na avaliação sumativa. Assim, os professores que utilizam mais práticas de avaliação formativas são aqueles que acreditam nos aspetos positivos de ambos modelos pedagógicos e que acreditam na utilidade da informação que todos os instrumentos e tarefas oferecem. Como indica Vieluf et

al. (2012) "There is no single best way of teaching and teachers continually must adapt their practices to serve the needs of the specific context, class and students. A combination of a constructivist and of a more direct approach to instruction is needed." (p. 26). Também se constatou que as práticas de avaliação sumativas surgiram associadas com as crenças mais positivas no modelo transmissivo e com as crenças de avaliação com propósitos tanto formativos como sumativos. A utilização de práticas avaliativas sumativas mesmo na presença de crenças no seu propósito formativo não é incongruente, uma vez no contexto português a legislação exige uma avaliação sumativa no final de cada ano letivo (DL 55/2018). Na realidade o facto de ambas as modalidades de avaliação fazerem parte dos normativos curriculares consta-se a necessidade de uma articulação e complementaridade entre ambas.

Tabela 3

Resultados do Modelo de Equações Estruturais que Testa a Relação entre Crenças e Práticas

Práticas	Crenças (correlações)			
	Transmissivas	Construtivistas	Formativas	Sumativas
F1 – Transmissivas	.43***	-.11	.11	.35***
F2 – Construtivistas	.12	.46***	-.04	.08
F3 – Avaliação formativa	.21*	.42***	.39***	.32***
F4 – Avaliação sumativa	.38***	.18	.60***	.67***

Nota. N = 209; Modelo de equações estruturais, com estimação WLSMV – $\chi^2(311) = 465.19$, $p < .001$; CFI = .974, TLI = .964; RMSEA = .041, $p < .975$; * $p < .050$, ** $p < .010$, *** $p < .001$.

Considerações finais

Este estudo pretendeu avaliar as características psicométricas de um questionário que avalia a perceção dos professores de 1.º ciclo sobre as suas práticas de ensino e avaliação. As análises revelaram que um modelo de quatro fatores se ajustava adequadamente à população em estudo. Estes fatores representam quatro dimensões: 1) práticas de ensino e avaliação transmissivas, 2) práticas de ensino e avaliação construtivistas, 3) práticas de avaliação formativas, e 4) práticas de avaliação sumativas. Todas as dimensões apresentaram níveis aceitáveis de fiabilidade. Apesar de que as práticas transmissivas e construtivistas apresentavam valores de AVE inferiores aos recomendáveis, os pesos fatoriais e os valores adequados no índice H indicam que as dimensões apresentam alguma validade convergente. A validade divergente foi confirmada em todas as dimensões. A validade convergente e divergente também é suportada pelas correlações observadas entre os fatores e com as crenças dos professores. No entanto, futuros estudos poderão ser realizados para melhorar a validade convergente destas escalas, assim como confirmar o seu ajustamento a outras populações portuguesas.

Referências

Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open,* 8(1), 1-12. https://doi.org/10.1177/2158244017754

Brown, G. T. L., Kennedy, K. J., Fok, P. K., Chang, J. K. S., & Yu, W. M. (2009). Assessment for student improvement: Understanding Hong Know teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 16*(3), 347-363. http://dx.doi.org/10.1080/09695940903319737

Brown, G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2009). Assessment policy and practice effects on New Zealand and Queensland teachers' conception of teaching. *Journal of Education for Teaching, 15*(1), 61-75. https://doi.org/10.1080/02607470802587152

Brown, G. T. L., & Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: Comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation, 55,* 68-74. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.003

Heacox, D. (2003). *Differentiating instruction in the regular classroom. How to reach and teach all learners, grade 3-12.* Free Spirit Publishing Inc.

Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction, 7*(3), 255-275. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X

Liu, J., & Cohen, J. (2020). *Measuring teaching practices at scale: A novel application of text-as-data methods.* (EdWorking Paper No. 20-239). https://doi.org/10.26300/b8cd-ds52

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). TALIS 2008. Technical Report. OECD. http://www.oecd.org/dataoecd/16/14/44978960.pdf

Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais. Fundamentos teóricos, software e aplicações.* ReportNumber.

Morin, A. J, Meyer, N., D., & Lee, S. (2020). Mordern factor analytic techniques. Bifactor models, exploratory structural equation modelling (ESEM) and bifactor-ESEM. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (4th Edition, Volume II) (pp. 1044-1073). John Wiley & Sons, Inc.

Ribeiro, V. M., Kasmirski, P. R., Gusmão, J. B., Batista, A. A., Janomini, M. A., & Crahay, M. (2018). Crenças de professores sobre reprovação escolar. *Educação em Revista*, *34*, e173086. https://doi.org/10.1590/0102-4698173086

Scraw, G., & Olafson, L. (2015). Assessing teachers' beliefs. Challenges and solutions. In H. Fives, & M. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp.

87-106). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203108437.ch6

Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas.* Edições Colibri.

Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation. Evidence from TALIS.* OECD. http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Reflexões sobre a contribuição da mentoria na aprendizagem de dirigentes em faculdade de ensino superior

Reflections on the contribution of mentoring in the learning of higher education faculty leaders

Mônica Maria Barbosa Gueiros (0000-0002-2741-1091)*, Geyza D`Ávila Arruda (0000-0003-4847-7302)*, Camila da Silva Barbosa (0000-0002-5120-3292)*
*Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Resumo

Este estudo considera a ligação entre os fenômenos da mentoria e da aprendizagem. Neste contexto, a mentoria pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades profissionais dos dirigentes acadêmicos. Nessa linha de pensamento, ele buscou identificar o que os dirigentes têm aprendido através dos relacionamentos estabelecidos com seus mentores em uma faculdade de ensino superior, e os resultados foram analisados buscando-se estabelecer categorias descritivas. Deste modo, as evocações dos entrevistados sobre o conteúdo da aprendizagem, adquirido através do relacionamento de mentoria, foram agrupadas em conhecimentos, habilidades e atitudes, as quais são classificadas em interpessoais, técnicas e contextuais. Logo, os resultados evidenciaram que os conteúdos aprendidos revelam o desenvolvimento de habilidades para apoiar os professores-dirigentes no trabalho, em assuntos, tanto de natureza profissional quanto pessoal, que são demandados do dirigente acadêmico. Ademais, os conteúdos adquiridos com os mentores enfatizam o ambiente interno da faculdade e, como esperado, são voltados para o mundo da educação, ao invés dos negócios.

Palavras-chave: mentoria, aprendizagem, dirigentes, pofessores, faculdade

Abstract

This study considers the link between mentoring and learning phenomena. In this context, mentoring can favor the learning and development of professional skills of academic leaders. In this line of thought, he sought to identify what managers have learned through the relationships established with their mentors in a higher education college, and the results were analyzed in an attempt to establish descriptive categories. Thus, the respondents' evocations about the content of learning, acquired through the mentoring relationship were grouped into knowledge, skills and attitudes, which are classified into interpersonal, technical and contextual. Therefore, the results showed that the contents learned reveal the development of skills to support professors-directors at work, in matters, both professional and personal, that are demanded from the academic director. Furthermore, the content acquired from the mentors emphasizes the internal environment of the college and, as expected, is geared towards the world of education, rather than business.

Keywords: mentoring, learning, leaders, professors, faculty

Poucos temas vêm sendo tão debatidos pela literatura organizacional contemporânea como a aprendizagem gerencial. A amplitude do campo de estudo da aprendizagem de adultos é demonstrada, assim como as dificuldades para se promover uma síntese conclusiva, ou definir uma opção orientadora entre as diferentes abordagens. De igual modo, a mentoria tem se tornado uma modalidade essencial no processo de aprendizagem organizacional. Percebe-se que os processos de mentorias estão presentes em diversos programas de educação corporativa e desenvolvimento humano nas organizações. A relevância e a quantidade de pesquisas acadêmicas em torno do tema são bastante significativas na literatura internacional e na nacional (Oliveira Neto e Souza-Silva, 2017). Não obstante, a problemática da mentoria constitui-se um favorável campo para pesquisas no Brasil.

Estudos (AHAMAD, 1994; REESOR, 1995; SILVA, 2000) reforçam que novas pesquisas devem examinar os administradores acadêmicos, em universidades privadas, para gerar mais informações substanciais sobre seus modelos de aprendizagem e apontam as lacunas teóricas deixadas nesse contexto. Destarte, este artigo considera a estreita ligação entre os fenômenos da mentoria e da aprendizagem e compreende que a mentoria pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades profissional dos dirigentes acadêmicos. Portanto, o artigo tem como propósito identificar o que os dirigentes têm aprendido através dos relacionamentos estabelecidos com seus mentores.

Como se observa, compreende-se aqui a mentoria como um fenômeno de aprendizagem, situado na corrente da aprendizagem social, a qual assume que as pessoas aprendem observando e interagindo com outras, em contextos sociais. Neste estudo, o interesse recai sobre a aprendizagem que é compartilhada entre os dirigentes da faculdade e seus mentores, portanto, a aprendizagem que resulta da interação e da observação entre os indivíduos.

Referencial teórico

Mentoria

A mentoria é composta pela relação entre mentor e mentorado. A expressão mentoria pode ser conceituada como um relacionamento que se estabelece entre um adulto jovem, menos experiente, e um adulto mais velho, com avançada experiência e conhecimento, que ajuda o mais jovem a aprender a navegar no mundo do trabalho (KRAM, 1985). O adulto jovem recebendo mentoria é frequentemente referido como mentorado (Arnold e Johnson, 1997).

O mentor é tipicamente mais experiente e alto membro na estrutura organizacional. É ele quem apoia o desenvolvimento da carreira da pessoa que está sendo mentorada e serve como treinador, monitor e defensor (KRAM, 1985; NOE, 1988). Mentores, quase sempre, são membros influentes da organização a que o mentorado pertence. Contudo, podem também

pertencer a outras organizações. Kram (1985) conceitua os mentores como sendo pessoas sábias e experientes que estão comprometidas em prover ascensão e suporte à carreira dos mentorados.

A mentoria foi conceitualizada tradicionalmente como um relacionamento hierárquico entre um membro sênior da organização (mentor) e um membro mais jovem e júnior da mesma organização, mentorado (KRAM, 1985). Por sua vez, Eby (1997), apresenta a tipologia que fornece um passo inicial para expansão da ideia de mentoria, levando em conta os tipos de habilidades transportáveis relacionadas à carreira profissional, cada vez mais relevantes no mercado. Ao repensar algumas suposições sobre as ideias relativas à carreira profissional, Eby (1997), forneceu uma reconceitualização da ideia de mentoria, que foi diferenciada com base na forma de relacionamento e tipo de habilidade desenvolvida. Portanto, ela se expandiu para incluir formas que poderiam ajudar pessoas e organizações a se adaptarem às mudanças.

Aprendizagem dos dirigentes acadêmicos

Para Moraes (2000), embora não exista um paradigma único na área, o maior ponto de convergência entre as teorias que procuram explicar a aprendizagem na fase adulta é que essas preocupam-se essencialmente com "como" e "o que" os adultos aprendem. Para compreender dirigentes e chefes acadêmicos como aprendizes adultos, Ahmad (1994), em exame da literatura de educação de adultos, mostrou um significativo número de teorias e princípios da aprendizagem. Em síntese, apontou que a diversidade de padrões e métodos de aprendizagem que existe na literatura provém do contexto de aprendizagem assumido, ou seja, (1) a aprendizagem através de outros indivíduos, compartilhado entre membros do grupo ou com os mentores, por exemplo; (2) a aprendizagem no trabalho ou no contexto institucional e (3) a aprendizagem através do indivíduo (auto-direcionada). De alguma forma, para Ahamad (1994), estes modos de aprendizagem recaem em um contínuo entre a aprendizagem formal e a informal.

Para Reesor (1995), uma vez que um membro de faculdade tenha sido selecionado como um administrador acadêmico, há três fases em posições administrativas: a fase de ingresso, a fase do crescimento e a fase do amadurecimento. O administrador acadêmico, em geral, passará por esses "ciclos de aprendizagem" para todo novo emprego, os quais podem ajudar o administrador a entender suas próprias necessidades de desenvolvimento.

No Brasil, como observado, há uma carência de estudos empíricos que considerem a mentoria como um fenômeno de aprendizagem, em especial, a aprendizagem de dirigentes acadêmicos. O estudo de Silva (2000) apresentou alguma afinidade sobre o assunto abordando a aprendizagem de professores que se tornaram dirigentes universitários. Ela constatou a carência de literatura nacional específica sobre a aprendizagem desses para se tornarem dirigentes e comenta que os primeiros textos escritos foram as pesquisas de Ahmad (1994) e

Reesor (1995) que serviram também de subsídios para a revisão teórica do seu trabalho.

Silva (2004) identificou que a aprendizagem de professores que se tornaram dirigentes ocorreu através da experiência prévia em cargos administrativos, no dia-a-dia dentro da universidade, através do diálogo com colegas da instituição e/ou de outras e, também, "através de mentores". A autora enfatiza que alguns professores que participaram do estudo puderam dispor de um mentor, que os auxiliou na administração do centro e que, durante a evolução da sua carreira administrativa, sempre procuraram alguém que tivesse mais experiência e que pudesse os orientar na resolução de problemas. Dentre as atividades de aprendizagem informal, Silva (2000) ressalta a importância atribuída pelos diretores à "rede de aprendizagem" que formam com dirigentes da própria universidade ou de outras instituições (interação social).

Lucena (2001) destacou a importância dos mentores no desenvolvimento profissional e observou que eles desempenhavam algumas atividades que os aprendizes admiravam e buscavam imitar. Logo, ajudando os seus aprendizes a se tornarem gestores de empresas, os mentores facilitaram o progresso profissional dos respondentes.

O que os dirigentes aprendem

Uma das competências apontadas e demandadas dos professores-dirigentes foi a habilidade de relacionamento com os colegas. O processo de interação social possibilitou a aprendizagem de culturas, bem como a interpretação de políticas, procedimentos, metas e objetivos das unidades e da universidade como um todo. Esse estudo esclarece que, o conteúdo da aprendizagem relaciona-se às habilidades interpessoais (SILVA, 2000). A pesquisadora constatou unanimidade entre os diretores acadêmicos à importância que atribuem de aprender sobre os relacionamentos com as pessoas, ou seja, lidar com elas, o que Ahamad (1994) denomina de habilidade interpessoal.

A classificação dos conteúdos de aprendizagem em conhecimentos, habilidades e atitudes é sugerida como a que os professores precisariam para se tornarem dirigentes. O autor, apesar de não detalhar os conhecimentos, habilidades e atitudes, classifica-os em interpessoais, técnicas e contextuais. Nessa perspectiva, conhecimentos, habilidades e atitudes interpessoais são aqueles assuntos que facilitam as interações com o próximo; já as técnicas são relativas aos assuntos que ajudam a conduzir as responsabilidades como administradores; e, por fim, as contextuais são os temas que demonstram atenção em relação à instituição e ao ambiente (AHMAD, 1994; SILVA, 2000).

Eby (1997) investigou as formas alternativas de mentoria e os tipos de habilidades desenvolvidas em ambientes organizacionais em mudança e apresenta uma tipologia que diferencia a mentoria em duas dimensões principais: a "forma de relacionamento" (lateral ou

hierárquico mentor-mentorado) e o "tipo de desenvolvimento de habilidades" obtidas através da experiência de mentoria (relacionada ao trabalho ou à carreira profissional). A autora discute formas específicas de mentoria que podem ser úteis para ajudar pessoas a desenvolverem outros conjuntos de habilidades para permanecerem como "valor agregado" em sua organização e negociável para outras organizações

Eby (1997) reforça que a mentoria foi conceitualizada como uma estratégia para ajudar os mentorados a progredir dentro da organização (KRAM, 1985; NOE, 1988) e que, nessa concepção, a ênfase estava sobre o desenvolvimento de habilidades relevantes para uma organização específica (desenvolvimento de habilidades relativas ao trabalho), ao invés de habilidades de base ampla para ajudar o mentorado a progredir dentro de sua carreira profissional (desenvolvimento de habilidades relacionadas à carreira profissional). Neste contezto, defende a idéia de que as empresas sofrem rápidas mudanças e que esta definição estreita de mentoria não inclui as muitas formas de mentoria que possam existir.

Na ótica de Eby (1997), o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho enfoca as experiências que podem ajudar o mentorado a "navegar" em uma organização específica. Em contrapartida, as atividades de desenvolvimento relacionadas à carreira profissional reforçam as habilidades e competências importantes no mercado da atualidade. A autora construiu uma tipologia que diferencia a mentoria em termos da forma do relacionamento e tipo de desenvolvimento de habilidades (figura 1). A tipologia é composta de quatro células e cada uma delas representa um tipo exclusivo de mentoria.

Figura 1

Uma tipologia de formas alternativas de mentoria

Tipo de Desenvolvimento de Habilidades

Forma de Relacionamento Mentor-Protegido	**Relativas ao Trabalho**	**Relativas à Carreira Profissional**
Lateral	**Célula I** a. Mentorização dentro das equipes. b. Mentorização entre equipes. c. Mentorização entre colegas de trabalho. d. Mentorização de sobrevivente. e. Mentorização de colegas para recolocações domésticas. f. Mentorização de colegas para recolocações internacionais.	**Célula II** a. Mentorização entre colegas dentro da organização. b. Mentorização entre colegas fora da organização.
Hierárquica	**Célula III** a. Mentorização interna Patrocinador-protegido. b. Mentorização gerente-subordinado. c. Mentorização hierárquica para recolocadores domésticos. d. Mentorização hierárquica para recolocadores internacionais.	**Célula IV** a. Mentorização de associações profissionais de grupo. b. Mentorização externa patrocinador-protegido.

Fonte: adaptado de Eby, 1997.

A célula I corresponde ao relacionamento lateral mentor-mentorado e ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho que ajudarão o mentorado a se desenvolver dentro da organização. Esta forma de mentoria refere-se a relacionamentos entre pessoas que estão em níveis organizacionais comparáveis em termos de remuneração, *status* e responsabilidades (Kram e Isabella, 1985). Essas habilidades podem ser técnicas, como aprender como completar uma tarefa específica; ou pessoais, como introduzir um senso de competência na função do mentorado na organização. Os tipos específicos de relacionamentos de mentoria nesta célula I, incluem a mentoria: (i) dentro das equipes; (ii) entre equipes; (iii) entre colegas de trabalho; (iv) de sobreviventes; (v) de colegas para recolocadores domésticos e (vi) de colegas para recolocadores internacionais.

A célula II corresponde ao "relacionamento lateral mentor-mentorado e desenvolvimento de habilidades relacionadas à carreira profissional". Como na célula 1, esta

forma de relacionamento de mentoria representa um vínculo mentor-mentorado entre colegas ou pares, o qual deve atender às necessidades instrumentais e psicossociais para os mentorados, e as habilidades desenvolvidas nele são reforçadoras de carreira e facilmente transportáveis para outras organizações (por exemplo: diversificando os interesses profissionais dos protegidos, obtendo informações sobre organizações externas, aprendendo novas habilidades técnicas).

O tipo de mentoria mostrado na célula II também é distinto por incluir relacionamentos fora do local de trabalho do mentorado. Desenvolvê-los com pessoas fora da própria organização pode ampliar a rede de contatos e oferecer uma oportunidade de desenvolver vasta gama de habilidades relacionadas à carreira profissional. Os tipos específicos de relacionamentos de mentoria nesta célula II, para Eby (1997), incluem a mentoria entre colegas dentro da organização e mentoria entre colegas fora da organização.

Na célula III, têm-se o "relacionamento hierárquico mentor-mentorado, desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho". O terceiro tipo de relações de mentoria corresponde mais exatamente a um modelo tradicional, em que o mentor é um membro organizacional sênior e o mentorado é um membro júnior da mesma organização. Ela enfoca o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho (por exemplo: habilidades para progredir dentro da organização e "navegar" no seu ambiente político). Para a autora, este tipo de mentoria pode ser importante para o progresso e sobrevivência dos mentorados dentro de sua organização, embora possa ser menos útil para judar os mentorados a desenvolver habilidades transportáveis e reforçadoras de carreira profissional aplicáveis a outras organizações.

A célula IV corresponde ao "relacionamento hierárquico mentor-mentorado e ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à carreira profissional". Esta forma de mentoria é caracterizada por um relacionamento entre uma pessoa sênior de alta classificação (o mentor) e uma pessoa mais júnior, de nível inferior (o mentorado). Este tipo de relacionamento de mentoria enfoca em contraste com a mentoria descrita na célula III, o desenvolvimento de habilidades relativas à carreira profissional que o mentorado pode transportar para outras organizações e contextos.

Método

Este estudo dirigiu seu foco sobre os professores-dirigentes de uma faculdade familiar de ensino superior no Brasil. O ambiente acadêmico apresenta a peculiaridade de fomentar o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades**,** o que o torna propício para as relações de mentoria. A metodologia foi a abordagem qualitativo-interpretativa e optou-se por utilizar o

estudo de caso simples e entrevistas como estratégia metodológica. Para coleta de dados foram entrevistados 21 dirigentes com base em um protocolo de entrevista.

Os dirigentes pesquisados responderam a um roteiro de entrevista para identificar, em ordem de importância, o principal mentor, que mais o influencia, ou influenciou, na vida profissional, em seguida responderam a seguinte questão "o que você tem aprendido (conteúdo) com o principal mentor?".

Foram estudadas, então, as relações informais de mentoria entre os dirigentes da faculdade e seus mentores, de forma que o caso foi composto das interações de desenvolvimento construídas pelos dirigentes. Entende-se como dirigentes aqueles que ocupam altos níveis hierárquicos dentro da organização e englobam as seguintes categorias: diretores, diretores acadêmicos, coordenadores de curso e coordenadores de estágio da faculdade pesquisada. Para a análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), Esquemas cognitivos, Tipologia de Eby (1997).

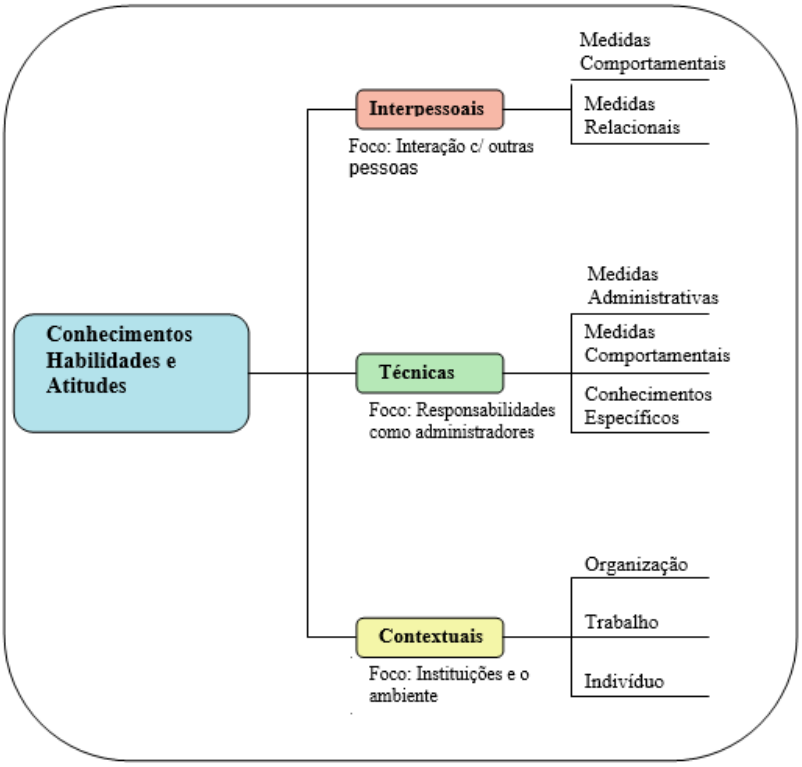
Resultados

Esta seção expõe os resultados do conteúdo aprendido pelo respondente através das relações de mentoria estabelecidas. Os dados apresentados foram analisados buscando-se estabelecer categorias descritivas. Assim, as evocações dos entrevistados sobre o conteúdo da aprendizagem, adquirido através do principal relacionamento de mentoria, foram agrupadas em conhecimentos, habilidades e atitudes. Essas categorias são classificadas em interpessoais, técnicas e contextuais (AHMAD, 1994; SILVA, 2000).

A primeira categoria, conhecimentos, habilidades e atitudes *interpessoais*, foi subdividida em: medidas comportamentais e relacionais. A segunda categoria, conhecimentos, habilidades e atitudes *técnicas*, foi subdividida em: medidas administrativas, medidas comportamentais e conhecimentos específicos. Já a terceira categoria, conhecimentos, habilidades e atitudes *contextuais,* foi subdividida em aspectos da organização, do trabalho e do indivíduo, ambos no contexto profissional. A seguir, a figura 2 apresenta o esquema cognitivo que reúne, de forma gráfica, as respostas dos entrevistados sobre "o que eles têm aprendido" com os mentores.

Figura 2

Categorias básicas do conteúdo da aprendizagem dos dirigentes



Fonte: elaborado pelas autoras.

A "**categoria interpessoal**" (foco na interação com outras pessoas) apresenta as respostas que dizem respeito às seguintes subcategorias: medidas comportamentais (ternura, fraternidade, não ser egoísta ou orgulhosa, respeito pelos outros, autoridade com outros) e medidas relacionais (fidelidade, honestidade nas relações, lidar com equipe e com ser humano, decidir em grupo, liderar, forma de tratar o aluno, instruir e corrigir o outro). Essas duas foram elaboradas a partir das respostas dos dirigentes com temas vinculados à interação com os outros, os quais, através dela, aprendem conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes à própria pessoa (postura comportamental), que estabelecem e mantêm um canal para diálogo em seu ambiente.

A "**categoria técnica**" (responsabilidades como administradores) apresenta as respostas voltadas para as subcategorias: medidas administrativas (técnicas de gestão, procedimentos técnicos/operacionais, administração financeira de instituição de ensino superior, conhecimento específico de gestão), comportamentais (postura de coordenador, de respeito e credibilidade junto a subordinados, coragem para entrar em sala de aula, dignidade, honestidade nas ações, fazer o possível, sem estresse nas tarefas, ser dinâmico) e conhecimentos específicos (aplicado para negócios, área financeira, contabilidade, planejar a carreira acadêmica, escrever artigo, didática de aula). Essas subcategorias foram elaboradas a partir das respostas relacionadas a

assuntos voltados para responsabilidade como administradores/gestores acadêmicos. Os professores-dirigentes aprendem, ainda, conhecimentos, habilidades e atitudes que ajudam a conduzir as responsabilidades como administradores, as quais estão associadas à experiência gerencial, atitude como administrador (aspecto comportamental) e a conhecimentos específicos.

Já as "**categorias contextuais**" – foco na instituição e ambiente (AHAMAD, 1994) traz as respostas relacionadas às subcategorias: organização (motivação para estudar sobre administração acadêmica, seriedade/honestidade e dedicação ao serviço público), trabalho (ser persistente, valorização do trabalho, responsabilidade, ética, dedicação e amor ao ensino) e indivíduo (vontade de crescer, ser empreendedor, humildade acadêmica e de conhecimento, não ser orgulhoso, perseverança). Essas subcategorias foram elaboradas a partir das respostas voltadas ao ambiente institucional.

Para compreender e lidar com a complexidade da organização e do ambiente, o professor-dirigente aprende conhecimentos, habilidades e atitudes sobre o ambiente acadêmico onde a instituição está inserida e o ambiente interno da organização, isto é, as atitudes e habilidades individuais relativas ao trabalho.

Conclusão

A premissa que norteou este trabalho foi a de que as relações de mentoria e a aprendizagem dos dirigentes são inter-relacionadas quanto ao apoio para o desenvolvimento de habilidades profissionais. Ao se estudar a aprendizagem dos dirigentes acadêmicos, à luz das relações de mentoria, os achados possibilitaram compreender a dinâmica das trocas que ocorrem nessas redes de relacionamento. ‘

Como visto, o contexto de aprendizagem assumido enfatizou aquela compartilhada entre os dirigentes da faculdade e seus mentores, resultante da interação e da observação. Desta forma, as descobertas realizadas convergem em três pontos em relação aos conteúdos aprendidos, com a demonstração de que os administradores acadêmicos da faculdade pesquisada adquiriram habilidades, conhecimentos, competências e atitudes "interpessoais" para facilitar sua interação; "técnicas" para auxiliar a realização de sua responsabilidade na administração; e "contextuais" para compreender e lidar com complexidade da organização. O segmento empírico deste estudo reforça a proposição de Eby (1997), pois constatou-se relacionamento de mentoria lateral e hierárquico e o desenvolvimento de habilidade relacionada ao trabalho ou à carreira profissional dos mentorados.

Os respondentes deste estudo mencionaram, através da experiência de mentoria, o aprendizado de "habilidades relacionadas ao trabalho" que enfoca as experiências que podem ajudar o mentorado a "navegar" na organização. Os conteúdos aprendidos revelam o

desenvolvimento de habilidades para apoiar os professores-dirigentes no trabalho, em assuntos, tanto de natureza profissional quanto pessoal, que são demandados do dirigente acadêmico. Ademais, os conteúdos adquiridos com os mentores enfatizam o ambiente interno da faculdade e, como esperado, são voltados para o mundo da educação, ao invés dos negócios.

Considerando as limitações deste estudo, a complexidade e a dimensão do tema abordado, recomendam-se alguns direcionamentos para futuras pesquisas: a) comparar os resultados obtidos neste estudo com os de outros grupos de dirigentes; b) investigar os dirigentes de faculdades públicas a fim de identificar as peculiaridades de cada instituição; c) desenvolver estudos longitudinais que acompanhem as carreiras dos dirigentes acadêmicos para identificar como evoluem as díades de mentoria e conteúdo aprendido, ao longo dos anos.

Os resultados da pesquisa fornecem subsídios para a melhoria dos programas de mentoria e para o desenvolvimento dos futuros dirigentes acadêmicos. Pode ser um ponto de partida para que sejam realizados outros estudos sobre mentoria no campo acadêmico no Brasil.

Referências

Ahmad, Z. (1994). Chief academic officer as learners: adult learning patterns within an organizational context. 231 f. Dissertation (Doutorado em Educação) – Departament of Leadership and Educational Policies Studies, Northern Illinois University, Dekalb, USA.

Arnold, J.; Johnson, K. (1997). Mentoring in Early Career. Human Resourse Managemente Journal, vol 7 n.4.

Bardin, L. (2009) Análise de Conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.

Eby, L. (1997). Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: a conceptual extension of the mentoring literature. Journal of Vocational Behavior. 51, 125-144, article n° vb 971594.

Eby, L.; Lockwood, A. (2005). Proteges and mentors' reactions to participating in informal mentoring programs: a qualitative investigation. Journal of Vocational Behavior. 67, 441-458.

Eby, L.; Durley, J.; Evans, S.; Ragins, R. (2006). The relationship between short-term mentoring benefits and long-term mentor outcomes. Journal of Vocational Behavior. 69, 424-444.

Kram, Kathy E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. Academy of Management Journal, vol. 26, n. 4, p. 608-625.

KRAM, Kathy E. E ISABELLA, Lynn A. (1985). Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationship in Career Development. Academy of Management Journal, vol. 28, n.1, p.110 -132.

Kram, Kathy E. (1988). Mentoring at Work. Lanham: University Press of America.

Kram, K. E. (1996). A relational approach to career development. In D. T. Hall (Ed.). The career is dead - long live the career: a relational approach to careers: 132-157. San Francisco: Josseey-Bass.

Lucena, E. A. (2001). A aprendizagem profissional de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Oliveira Neto, C. C.; Souza-Silva, J. C. (2017). Aprendizagem, Mentoria e Cultura Organizacional de Aprendizagem: O Estudo do Caso da Performance Consultoria e Auditoria. REAd. Revista Eletrônica de Administração, v. 23, n. Especial, p. 60-92.

Ragins, B. R.; Kram, K. E. (2007). The roots and meaning of mentoring. In: Ragins, B. R.; Kram, K. E. The handbook of mentoring at work: theory, research, and practice. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p. 3-15.

Reesor, Loraine M. (1995). Becoming an academic administrator: a case study approach. USA. Dissertation – University of Wisconsin- Whitewater.

Silva, Maria A. (2000). A Aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Silva, Maria A.; Moraes, Liege V.; Martins, Eduardo S. (2003). A Aprendizagem Gerencial dos Professores que se Tornam Dirigentes Universitários: O Caso da UDESC. Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, Atibaia, SP.

Silva, Maria A.; Moraes, Liege V.; Martins, Eduardo S. O Que e Como Aprendem os Professores que se Tornaram dirigentes da Universidade do Estado de Santa Catarina. In: Encontro de Estudos Organizacionais-ENEO, 2. , 2004, Atibaia-SP. Anais... ANPAD, 2004, CD-ROM.

Moraes, Liege V. (2000). A dinâmica da aprendizagem gerencial - o caso do hospital moinhos de vento. Dissertação (mestrado em engenharia da produção). Centro Tecnológico, UFSC, Florianópolis – SC.

Moraes, Liege V.; Silva, Maria A. (2004). O Processo de aprendizagem gerencial em uma organização hospitalar. Anais 28º Encontro da ANPAD. Curitiba, PR.

Noe, Raymond A. (1988). An Investigation of the Determinantes of a Successful Assigned Mentoring Relationship. Personnel Psychology. 41, p. 457-479.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Ecologías de aprendizaje en procesos de formación docente: análisis de las interacciones formales

Learning ecologies in teacher training processes: analysis of formal interactions

Francisco J. Santos-Caamaño (https://orcid.org/0000-0003-2648-6726)*, María José Vázquez Cancelo (https://orcid.org/0000-0001-9704-6328)*, Oswaldo Lorenzo (https://orcid.org/0000-0002-1087-8138)**

*Universidade da Coruña, **Universidad de Granada

Proyecto de investigación "Ecologías de aprendizaje en la era digital: nuevas oportunidades para la formación del profesorado de educación secundaria" (ECO4LEARN-SE), parcialmente financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España (Referencia RTI2018-095690-B-I00)

Resumen

Conforme a la teoría ecológica del aprendizaje, las interacciones o relaciones interpersonales del estudiante, en tanto que representan formas de diálogo e intercambio de información, constituyen una de las vías de acceso y expansión hacia otros contextos y, por tanto, son susceptibles de crear nuevas oportunidades de aprendizaje. Entre los diferentes tipos de interacción se encuentra la formal, originada en el ámbito de la formación reglada institucional entre cualesquiera figuras que tomen parte de este ecosistema de aprendizaje. Además de su importante valor para el individuo, la literatura destaca el papel transcendental de la interacción personal en el caso específico del aprendizaje y desarrollo profesional docente, en aspectos como, por ejemplo, las prácticas docentes y el fomento de la colaboración. La investigación que se presenta se ha llevado a cabo mediante metodología cuantitativa tipo survey, con una población de estudiantes de último curso del grado en Educación Primaria de las tres universidades gallegas, con el objeto de conocer la valoración y frecuencia de sus interacciones formales con profesores, compañeros, tutores de prácticas, otros profesionales de la enseñanza, además de familiares y amigos, que pudieran participar de este ecosistema formal. Los datos obtenidos se han sometido al programa informático SPSS para su estudio estadístico. Los resultados ponen de relieve la alta valoración de las interacciones con los tutores del centro de prácticas y con los compañeros de clase y, en menor medida, aunque también con valoraciones positivas, las habidas con los profesores del grado. Cabe pensar, por tanto, que los futuros maestros, de forma coincidente con la literatura, conceden un papel relevante en su desarrollo profesional a sus relaciones con los tutores de prácticas, pero también destaca la dimensión social del aprendizaje formal, al otorgar también un papel importante a los compañeros de grado, lo que podría señalar la conveniencia de promover y sustanciar este tipo de interacciones a través, por ejemplo, de actividades colaborativas. Por último, la consistente valoración de las interacciones con los profesores parece sugerir la puesta en práctica de una pedagogía más innovadora, alejada de modelos predominantemente transmisivos.

Palabras clave: ecologías de aprendizaje, formación docente, interacción personal, aprendizaje formal

Abstract

According to the learning ecology approach, the learner's interpersonal interactions or relationships, as they represent forms of dialogue and information exchange, are one of the ways of accessing and expanding into other contexts and are therefore likely to create new learning opportunities. Among the different types of interaction is the formal one, arising from the institutional formal learning environment between any actors taking part in this learning ecosystem. In addition to its important value for the individual, the literature highlights the crucial role of personal interaction in the specific case of teacher professional development, for example in aspects such as teaching practices and fostering collaboration. The research presented here was carried out using a quantitative survey-type methodology with a population of final-year students in the degree of Primary Education at the three Galician universities, with the aim of finding out the value and frequency of their formal interactions with teachers, classmates, practice tutors, and other teaching professionals, as well as family and friends who might be involved in this formal ecosystem. The data obtained were submitted to the SPSS computer programme for statistical study. The results highlight the high value of interactions with the practice centre tutors and classmates and, to a lesser extent, but also with positive evaluations, those with the degree teachers. It might be thought,

therefore, that future teachers, in line with the literature, give a relevant role in their professional development to their relationships with practice tutors, but it also highlights the social dimension of formal learning, also giving an important role to fellow students, which could point to the advisability of promoting and substantiating this type of interaction through, for example, collaborative activities. Finally, the consistent appreciation of interactions with teachers seems to suggest the implementation of a more innovative pedagogy, away from predominantly transmissive models.

Keywords: learning ecologies, teacher training, personal interaction, formal learning

Centrada en el ámbito del desarrollo humano y del aprendizaje, la teoría ecológica cobra un fuerte impulso a partir de la obra de autores como Bronfenbrenner (1993) y Barron (2006). En los autores adscritos a esta corriente, se subraya la idea de que el mundo social y, específicamente, el aprendizaje está indefectiblemente marcado por las leyes ecológicas, de forma que estas pueden explicar o describir las diversas manifestaciones del aprendizaje. Así, siguiendo a Germain y Gitterman (1995), podemos destacar los siguientes principios ecológicos como más determinantes e influyentes en el aprendizaje:

- Personas y contexto se influyen mutuamente y son interdependientes.
- Cada componente singular de un contexto evoluciona a lo largo del tiempo, pero en relación y adaptación al medio en el que se inserta, que por tanto se modifica con ellos.
- Un ecosistema es un sistema complejo y multicausal, por tanto, no puede determinarse con total exactitud.
- Las relaciones sociales son elementos insoslayables de interés para el estudio ecológico en la esfera humana.
- Elementos considerados internos a la persona, como su interés o motivación, por ejemplo, mantienen relaciones de interdependencia con el contexto externo.

Medio y aprendizaje han de ser, por tanto, estudiados conjuntamente y se constata la necesidad de sacar a la luz aquellos elementos del contexto que influyen en su desarrollo. En este marco, el nuevo elemento que ha dejado su impronta en los contextos de aprendizaje es la aparición de las TIC y las nuevas relaciones que ha generado en el aprendizaje. La teoría ecológica del aprendizaje reconoce la presencia de las TIC como factor esencial que ha de tenerse en cuenta en el estudio de los contextos de aprendizaje y, además, se sitúa en especial disposición para analizar las formas de aprendizaje originadas con las nuevas tecnologías. Precisamente, han sido trabajos como los de Barron (2006), Jackson (2013) o Siemens (2008) los que aluden a nuevos conceptos más aptos para la interpretación y valoración de tales contextos, marcados por ejemplo por propiedades como la ubicuidad, la asincronía, la potenciación de la colaboración, los llamados *lifelong* y *lifewide learning* y, en lo que a nosotros más nos interesa en este trabajo, la pujanza de ambientes de interacción no formal e informal al lado de los clásicos formales (Bates, 2015; González-Sanmamed et al., 2019).

Así pues, conforme a la teoría ecológica, son varios los elementos clave que constatan la existencia de una ecología de aprendizaje y que describimos a continuación:

(a) En lugar destacado se encuentran factores internos al sujeto, como el interés o la motivación persistente. Este factor constituiría lo que se da en llamar la dimensión intrínseca de las ecologías de aprendizaje (González-Sanmamed et al., 2019).

(b) Una variedad de contextos: el interés de la persona por aprender le impulsa a nuevos recursos de aprendizaje capaces de satisfacer ese interés. Entra en juego aquí un nuevo tipo de contexto distribuido, determinado por la dispersión de los recursos en distintos espacios (Cobo y Moravec, 2011; Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018; Dourish, 2004). En el caso de nuestro estudio este elemento se concreta en el ámbito formal en la propia aula, pero también en el espacio de prácticas, así como en aquellos contextos cualesquiera donde se generen interacciones que reviertan en el aspecto reglado de su formación, dentro incluso de espacios informales.

(c) El empleo de recursos de todo tipo, ya sean para los aprendizajes formales en la Universidad, o aquellos que se emplean informalmente, como los PLE (Castañeda y Adell, 2013; García-Martínez y González-Sanmamed, 2020).

(d) La realización de actividades y tareas con vocación de continuidad y destinadas a un objetivo de aprendizaje (Yamagata, 2010).

(e) La existencia de interacciones personales para el aprendizaje, donde se diferencian las interacciones formales, con un objetivo consciente y buscado de aprendizaje formal, independientemente de los contextos, recursos y actividades que medien; y las informales, que también conllevan una ganancia en aprendizaje, pero parten de situaciones no buscadas objetivamente, sino fruto del azar y la casualidad (Barnett, 2011; Belanger, 2016; Burbules, 2014; Cedefop, 2017; Marcelo, 2009; Siemens, 2008; Williams et al., 2011).

Concretamente, el apartado de las interacciones formales, constituye el centro de interés del presente artículo. Las interacciones del estudiante con otros individuos dentro del marco de la educación formal constituyen formas de diálogo e intercambio de información y se muestran como una de las posibilidades para acceder y expandirse hacia otros contextos, pues son susceptibles de crear nuevas oportunidades de aprendizaje (González-Sanmamed, Souto-Seijo y Estévez, 2019). Además de su importante valor para la propia identidad del individuo, la literatura destaca el papel transcendental de la interacción personal en el caso específico del aprendizaje y desarrollo

profesional docente, en aspectos como, por ejemplo, las prácticas docentes y el fomento de la colaboración.

A este respecto, es importante destacar las fuentes de interacciones formales para el desarrollo profesional docente como el llamado aprendizaje en el lugar de trabajo, tanto de modo formal como informal, sin la ayuda de personas ajenas (outside facilitators). Según Zhao y Ko (2018, p. 47), se trata de un proceso mediante el cual los profesores participan activamente en su lugar de trabajo, y en situaciones de aprendizaje, para hacer avanzar su conocimiento profesional. La investigación ha demostrado el papel esencial de tutores, facilitadores, guías o mentores de estas prácticas (Crasborn et al., 2014). La propia valoración de la figura del mentor, sus esfuerzos y su apoyo al desarrollo del futuro profesor, parece merecer un juicio positivo por parte de estos, según se recoge en el estudio que Lejonberg et al. (2018) realizaron sobre un colectivo de 382 futuros profesores, inquiriendo sobre su percepción sobre el apoyo recibido por los mentores en la fase del prácticum.

Estos aspectos constituyen, por tanto, el background sobre el que opera el presente estudio, que indaga precisamente sobre la frecuencia con la que tienen lugar las interacciones formales de los futuros maestros en los diferentes contextos por los que discurre su formación inicial que, como hemos visto en la exposición de la teoría ecológica del aprendizaje, incluye cualesquiera contextos en los que transita su existencia.

Marco empírico

Objetivos

Conforme al marco teórico establecido en las páginas anteriores, el objetivo del presente estudio es describir las interacciones formales que llevan a cabo los alumnos de último curso del Grado de Educación Primaria de las universidades gallegas para, posteriormente, concretar este propósito general en el descubrimiento de los trazos positivos que estas presentan para el aprendizaje, así como los aspectos que aparezcan como deficitarios, de forma que posibilite la obtención de un marco de referencia para posibles medidas correctoras de los aspectos deficitarios y potenciadoras de los rasgos positivos.

Metodología

Este artículo se fundamenta en un trabajo de investigación más amplio donde se empleó una metodología mixta, con una primera fase cualitativa llevada a cabo a través del método Delphi

y una segunda fase cuantitativa, realizada a través del método *survey*. Concretamente, uno de los bloques del cuestionario indagaba sobre las interacciones formales, cuyos análisis planteamos aquí.

Población y muestra

Como hemos dicho más arriba, la población de estudio está formada por los estudiantes universitarios del grado de Educación Primaria de las universidades de A Coruña, Santiago de Compostela y Vigo, obteniéndose una muestra de 419 estudiantes, de una población estimada de 546 estudiantes, lo que significa un porcentaje de 76,73% de participación sobre la población total.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En la recogida de datos se ha empleado un cuestionario expresamente elaborado para el estudio y estructurado en seis bloques, de los que presentamos los datos referidos al apartado de interacciones formales que se integra en el bloque VI de interacciones. Este subapartado del bloque estaba constituido por siete ítems, que se valoraban mediante una escala Likert que medía el grado de frecuencia de cada una de las interacciones en un rango de cinco posibilidades (desde "nada" a "muchísimo").

Procedimiento y análisis

Para efectuar la prueba de validez de contenido del cuestionario contamos con la participación de un grupo de cuatro expertos y expertas en la temática, catedráticos y catedráticas de varias universidades españolas con probada experiencia en investigación educativa y en temas afines a la investigación presente. El grupo de expertos recibió las correspondientes copias del cuestionario original sobre el que emitieron detalladamente sus juicios, que dieron como resultado ciertos cambios de formato y varias correcciones de erratas, entre otras modificaciones menores.

Con la versión mejorada a partir del juicio experto se procedió a llevar a cabo el estudio de validez de constructo para cada una de las escalas. Con este fin, se realizó un pilotaje con una muestra de 125 individuos, para así efectuar los análisis confirmatorios de la validez del cuestionario. Concretamente, las pruebas de KMO y esfericidad de Barlett resultaron positivas, pues las escalas, sin excepción, señalaron la presencia de correlaciones y, en el caso concreto de la escala sobre interacciones formales, los resultados fueron un KMO de ,659 y Bartlett ,000. Asimismo, los resultados de alfa de Crombach certificaron la fiabilidad de la escala empleada: ,720.

Resultados

Según los resultados obtenidos (Tabla 1), la media de frecuencia mayor, rayando con la muchísima frecuencia de interacción formal, se produce con los tutores del centro de prácticas. A

los tutores del centro de prácticas, con un 60,4% de alumnos con muchísima o mucha interacción con ellos, le siguen las habidas con compañeros de clase (muy frecuentes: 3,79 de media) y con los profesores del grado (muy frecuentes: 3,72) Igualmente, se producen también altos valores de frecuencia de interacción con los profesores de Grado en la enseñanza formal. En el mismo orden de gran frecuencia de interacción (mucha frecuencia: 3,61) se encuentra la referida a los maestros. Las interacciones restantes (otros profesionales de la enseñanza, media de 3,02; familiares, media de 3,1; y amigos, media de 3,2), aunque no alcanzan la amplitud de los grupos citados antes, muestran igualmente una alta frecuencia

Tabla 1

Valoración de la interacción formal en formación como futuro docente

	NS/NC		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Muchísimo			
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	Media	DT
1. Profesores del grado	3	,7%	2	,5%	36	8,6%	116	27,7%	175	41,8%	87	20,8%	3,72	,952
2. Compañeros de clase	6	1,4%	20	4,8%	47	11,2%	76	18,1%	105	25,1%	165	39,4%	3,79	1,281
3. Tutores del centro de prácticas	22	5,3%	15	3,6%	19	4,5%	67	16%	122	29,1%	174	41,5%	3,85	1,378
4. Maestros	12	2,9%	20	4,8%	26	6,2%	108	25,8%	150	35,8%	103	24,6%	3,61	1,220
5. Otros profesionales de enseñanza	13	3,1%	56	13,4%	65	15,5%	122	29,1%	100	23,9%	63	15%	3,02	1,346
6. Familiares	5	1,2%	77	18,4%	79	18,9%	87	20,8%	53	12,6%	118	28,2%	3,10	1,510
7. amigos	7	1,7%	82	19,6%	66	15,8%	69	16,5%	56	13,4%	139	33,2%	3,20	1,587

Conclusiones

Tal como hemos visto, las interacciones motivadas por actividades de origen formal, reguladas e institucionalizadas, representan para el estudiante una oportunidad de acceso a los conocimientos y competencias necesarios para su formación, que se reconocen en general como válidos y probados, y que le facultan oficialmente para el desarrollo de su profesión al otorgarle el título correspondiente; sin embargo, esta formalidad exige a cambio atenerse a un currículo preestablecido, que limita la capacidad de auto-organización del estudiante.

En este contexto, parece fácilmente comprensible la alta valoración de la interacción formal que se produce con los tutores del centro de prácticas, teniendo en cuenta que se trata de una figura central que asiste y tutoriza los primeros pasos en la formación de la práctica docente de los estudiantes, en una relación persona a persona, con una continua labor de acompañante, supervisor, acicate de la reflexión profesional, orientador modelo, colaborador, apoyo y acicate de la reflexión del alumnado (Crasborn et al., 2010; Fuentes et al., 2020). Como expresan Serrano (2006), el tutor participa en la formación y en la inserción laboral del estudiante, le guía, apoya y anima a realizar

el trabajo de la forma más positiva. Y para el logro de estos propósitos tiene que propiciarse un alto grado de interacción y, en este sentido, los resultados confirman la existencia de estrechas relaciones. Obviamente, esta constatación no prejuzga su calidad, pero sí ofrece una prueba de que existen las bases mínimas exigibles para una buena labor de tutoría.

Respecto a las interacciones formales con los compañeros de grado, hay que tener en cuenta que estas interacciones se producen a través de las numerosas actividades colaborativas que realizan a lo largo del último curso de grado, ya sean virtuales o presenciales. A este respecto, podría aventurarse que se trata de un buen ejemplo de la dimensión social del aprendizaje, que se caracteriza, entre otros, por la puesta en práctica de las capacidades de relación e integración social (Hernández-Sellés et al., 2019).

Igualmente, también se debe valorar como un aspecto favorecedor del aprendizaje los altos valores de frecuencia de interacción con los profesores de Grado en la enseñanza formal, pues nos apunta a una relación entre profesores y alumnos que va más allá de las clases magistrales, como práctica tradicional que la teoría pedagógica rechaza mayoritariamente como forma predominante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se caracteriza como no interactiva y asociada a un modelo de educación transmisivo (Laurillard, 2002; p. 91-93). De nuevo, no estamos aquí en condiciones de colegir, a partir de los datos obtenidos, el tipo de rol que desempeña el profesor, si bien parece sugerir que fomenta o, al menos, no retrae la comunicación con los alumnos, dada la alta frecuencia de interacciones.

Las interacciones con los maestros de las escuelas, que presentan también una alta frecuencia (3,61), tienen lugar, sobre todo, en el espacio temporal del prácticum, pero también es frecuente la realización de seminarios y cursos donde los maestros, como docentes senior, participan en la formación docente de los futuros maestros. También aquí parece sugerirse una lectura positiva del ecosistema de aprendizaje, en cuanto a la búsqueda de fuentes de conocimiento y mejora profesional formal, vehiculadas a través de una institución, pero de carácter no obligatorio. El resto de interacciones no alcanzan la amplitud de los grupos anteriormente citados, aunque muestran también una alta frecuencia. Al insertarse en el marco formal, debemos entender estas interacciones como motivadas por algún tipo de actividad generada por la institución de enseñanza. Se trataría, por ejemplo, de alguna forma de prestación de ayuda o colaboración de las personas que integran la familia o los amigos, o cualquier tipo de actividad en la que estos puedan representar un papel relevante para el conocimiento o la práctica docente.

Parece, a la luz de estos datos, que se nos invita a interpretar esta etapa de formación formal como una fase verdaderamente integrada en el global de la experiencia vital del estudiante, en cuanto a que integra con normalidad las figuras más institucionales, como son los profesores de grado o tutores, pero también incluso los contextos próximos al individuo como los que se sitúan en la esfera familiar y de los compañeros y amigos (Bronfenbrenner, 2000). Desde este punto de vista, se podría hablar de una formación integral que alcanza mucho más allá de la educación formal y se integra incluso en los ámbitos más próximos al individuo como persona.

Referencias

Barnett, R. (2011). Lifewide education: A new and transformative concept for higher education. En N. Jackson (Ed.). *Learning for a complex world: A lifewide concept of learning, education and personal development* (pp. 22-38). Bloomington (IN): Autorhouse. Recuperado de https://www.academia.edu/644186/Learning_for_a_Complex_World_A_lifewide_concept_of_learning_personal_development_and_education.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224. https://doi.org/10.1159/000094368.

Bates, A. (2015). *Teaching in a digital age*. Recuperado de https://openlibrary-repo.ecampusontario.ca/jspui/handle/123456789/276.

Bélanger, P. (2016). *Self-construction and social transformation. Lifelong, lifewide and life-deep learning*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Recuperado de http://uil.unesco.org/lifelong-learning/self-construction-and-social-transformation-lifelong-lifewide-and-life-deep.

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. En R. Wozniak y K. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Burbules, N. C. (2014). Meanings of "ubiquitous learning". *Education Policy Analysis Archives, 22(*104), 1-10. https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880.

Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. Recuperado de http://www.academia.edu/download/33571770/ENTORNOS_PERSONALES_DE_AZ-_CLAVES_PARA_EL_ECOSISTEMA_EDUC_EN_RED.pdf.

Cedefop; European Commission; ICF (2017). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report*. Luxembourg: Publications Office. https://doi.org/10.2801/242196.

Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. [Barcelona][Sevilla]: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona; Universidad Internacional de Andalucía.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2010). Capturing mentorteachers' reflective moments during mentoring dialogues. *Teachers and Teaching, 16*(1), 7–29. https://doi.org/10.1080/13540600903475462.

Díez-Gutiérrez, E., y Díaz-Nafría, J. M. (2018). Ubiquitous learning ecologies for a critical cyber-citizenship. *Comunicar, 26*(54), 49-58. https://doi.org/10.3916/C54-2018-05.

Dourish, P. (2004). What we talk about when we talk about context. *Personal and Ubiquitous Computing, 8*(1), 19-30. https://doi.org/10.1007/s00779-003-0253-8.

Fuentes, E.; González-Sanmamed, M., Muñoz, P. y Veiga, E. (2020). Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43 (3), 333-351, https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595

García-Martínez, J., & González-Sanmamed, M. (2020). La comunicación y la interacción como aspectos clave de los entornos personales de aprendizaje: Perspectiva de estudiantes costarricenses de educación. *Educare*, 24(3), 1-20. https://doi.org/10.15359/ree.24-3.5

Germain, C. y Gitterman, A. (1995). Ecological perspective. *Encyclopedia of social work (1),* 816-824.

González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P.C. y Santos-Caamaño, F.J. (2019). Key components of learning ecologies: a Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology, 50*(4), 1639-1655.https://doi.org/10.1111/bjet.1280.

González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I., & Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (68), 70-81. https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1305

Hernández-Sellés, N.; Muñoz-Carril, P.C.; González-Sanmamed, M. (2019). Computer-supported collaborative learning: An analysis of the relationship between interaction, emotional

support and online collaborative tools. *Computers & Education*, 138, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.012

Jackson, N. J. (2013). The Concept of Learning Ecologies. En N.J. Jackson y G. B. Cooper (Eds.), *Lifewide Learning Education and Personal Development* (pp.1-21). [E-book]. Recuperado de http://www.lifewideebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology (2nd ed.).* London: Routledge.

Lejonberg, E., Elstad, E., Sandvik, L. V., Solhaug, T. y Christophersen, K.-A. (2018). Developmental relationships in schools: pre-service teachers' perceptions of mentors' effort, self-development orientation, and use of theory. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 26*(5), 524–541.https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561011.

Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación, 350*, 31-55. Recuperado de http://hdl.handle.net/11441/31362.

Serrano, M. C. (2006). Funciones y disfunciones del papel del maestro-tutor en las prácticas de enseñanza. Campo Abierto, 25(2), 193-210. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/41567789.pdf.

Siemens, G. (Octubre de 2008). New structures and spaces of learning: the systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning. *Encontro sobre Web 2.0*. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado de http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm.

Williams, R., Karousou, R. y Mackness, J. (2011). Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12*(3), 39-59. https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.883.

Yamagata-Lynch, L. (2010). *Activity systems analysis methods: understanding complex learning environments.* Nueva York, NY: Springer.

Zhao, Y. y Ko, J. (2018). Workplace learning in the professional development of vocational education teachers. *Studia Paedagogica, 23*(2), 43−58. https://doi.org/10.5817/SP2018-2-4

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Interacciones informales durante la formación inicial del profesorado: la perspectiva de las ecologías de aprendizaje

Informal interactions during initial teacher education: the learning ecologies perspective

Francisco J. Santos-Caamaño (https://orcid.org/0000-0003-2648-6726)*, Alba Souto-Seijo (https://orcid.org/0000-0002-9140-3184)*, Mercedes González-Sanmamed (https://orcid.org/0000-0002-3410-6810)*

*Universidade da Coruña

Proyecto de investigación "Ecologías de aprendizaje en la era digital: nuevas oportunidades para la formación del profesorado de educación secundaria" (ECO4LEARN-SE), parcialmente financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España (Referencia RTI2018-095690-B-I00)

Resumen

Las interacciones informales encarnan una de las posibles vías de expansión ecológica, pues enlazan distintos contextos y posibilitan el salto intercontextual, facilitado además por las distintas modalidades de interacción (presencial, virtual o híbrida) y enriqueciendo a la postre el ecosistema de aprendizaje del estudiante. En el caso específico de la formación inicial del profesorado, la literatura resalta las posibilidades de aprendizaje del futuro profesor como resultado de la interacción entre la faceta personal y profesional. Las experiencias de prácticas docentes a través de comunidades de aprendizaje o del aprendizaje en el lugar de trabajo generan intercambios informales con los profesores, tutores, compañeros, familia, etc. que revierten en conocimiento docente y, desde esta perspectiva, el desarrollo docente comprende necesariamente una rica gama de interacciones informales. Precisamente, el presente trabajo recoge la perspectiva de una muestra representativa de la población de estudiantes de cuarto curso de Grado de Educación Primaria de las tres Universidades de Galicia, a la que se ha aplicado un cuestionario, construido ad hoc, para obtener datos sobre la valoración que les merece para su formación docente las interacciones informales habidas con distintos colectivos, como la familia, los amigos, compañeros de clase, etc. A partir de los datos obtenidos a través del cuestionario, que fueron posteriormente tratados con la aplicación estadística SPSS, los resultados muestran que las interacciones más valoradas son las realizadas con los compañeros de clase, amigos, familiares y tutores del centro de prácticas, mientras que las habidas con los profesores de grado y demás profesionales docentes obtienen bajas puntuaciones. La buena consideración de las relaciones con los compañeros, amigos, familiares y tutores parecen inducirnos a considerar la posibilidad de un mayor aprovechamiento de estas interacciones de cara al desarrollo profesional docente. En este sentido, resulta interesante la potenciación de las interacciones con los amigos y familiares como un modo de extender su identidad docente más allá del ámbito del aula. Desde este punto de vista, la alta valoración de las interacciones informales con los compañeros sugiere la posibilidad de un aprovechamiento formal de estas, también de cara a la formación docente, como puede ser el fomento de la colaboración o la construcción de comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: ecologías de aprendizaje, formación docente, interacción personal, aprendizaje informal

Abstract

Informal interactions represent one of the possible paths of ecological expansion, as they link different contexts and enable the intercontextual boundary jump, further facilitated by the different modes of interaction (face-to-face, virtual or hybrid) and ultimately enriching the student's learning ecosystem. In the specific case of initial teacher training, the literature highlights the learning possibilities of the future teacher as a result of the interaction between the personal and professional aspects. Experiences of teaching practice through learning communities or workplace learning generate informal exchanges with teachers, tutors, peers, family, etc. that result in teaching knowledge and, from this perspective, teacher development necessarily involves a rich range of informal interactions. Precisely, the present study gathers the perspective of a representative sample of the population of students in the fourth year of the Primary Education Degree at the three Galician universities, to whom a questionnaire was applied, constructed ad hoc to obtain data on how they value informal interactions with different groups, such as family, friends, classmates, etc., for their teacher training. Based on the data obtained from the questionnaire, which were

subsequently processed with the SPSS statistical application, the results show that the most highly valued interactions are those with classmates, friends, family and tutors at the work placement centre, while those with degree lecturers and other teaching professionals obtain low scores. The good consideration of relationships with classmates, friends, family and tutors seems to lead us to consider the possibility of making better use of these interactions in terms of professional teaching development. In this sense, it is interesting to see the enhancement of interactions with friends and family as a way of extending their teaching identity beyond the classroom. From this point of view, the high valuation of informal interactions with peers suggests the possibility of a formal use of these interactions, also for teacher training, such as the promotion of collaboration or the construction of learning communities.

Keywords: learning ecologies, teacher training, personal interaction, informal learning

El artículo que presentamos se sitúa en el seno de la perspectiva ecológica del aprendizaje y atiende al hecho educativo como un sistema conformado por diversos elementos que se interrelacionan y condicionan mutuamente. Elementos internos al sujeto, como la motivación o la capacidad de autorregulación; así como otros más externos, como el ambiente o las tecnologías que se manejan, entre otros, definen una ecología de aprendizaje: es decir, un sistema en el que el sujeto opera con el objetivo de un aprendizaje concreto.

A esta situación concurre también la denominada Sociedad de la Información y el Conocimiento, fundada sobre las potentes capacidades que las TIC ofrecen al individuo interesado en el aprendizaje; entre ellas la facilidad de acceso a fuentes diversas de información y, especialmente, la posibilidad de convertirse en generador de contenidos, en comunicador activo y libre de las restricciones de espacios académicos (González-Sanmamed et al., 2018).

Desde este punto de vista, podemos hablar, por tanto, de un empoderamiento del aprendiz, pues, según la perspectiva ecológica, se encuentra ahora en óptimas condiciones para la autogestión de su propio aprendizaje. Por ejemplo, para promover el salto de las barreras físicas que limitan el aprendizaje, superar los espacios del aula formal, y proporcionar herramientas que faciliten la personalización, así como su socialización.

La creciente importancia de tipos de aprendizaje como el ubicuo, resaltando la multiplicidad de contextos, tanto formales como informales, en el que puede desarrollarse; o el denominado aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, que requiere de una formación continua; exigen un marco de interpretación que supere la actual inadecuada igualación entre escuela y aprendizaje, que desatiende la variedad de contextos en los que se ponen en práctica actividades de aprendizaje más allá de los espacios formales. Las TIC han conllevado una profunda renovación de los ámbitos de aprendizaje, pues ha roto las barreras de la escuela como lugar central y exclusivo, para alcanzar espacios antes marginales para el aprendizaje, como el hogar, la esfera profesional o los espacios virtuales y en red. Kalantzis y Cope (2015) denominan a este conglomerado de contextos como metacontexto o paradigma ubicuo, y resaltan su capacidad de integración de actividades, recursos y personas para el desarrollo de procesos educativos, que implican una transformación que ha de tenerse en cuenta ineludiblemente para cualquier explicación integral del hecho educativo (Cárdenas-Robledo y Peña-Ayala, 2018, Sangrà et al., 2019).

A este heterogéneo panorama de contextos relevantes para la educación, le conviene también la aplicación del enfoque propuesto por Cobo y Moravec (2011, p. 23): el denominado

aprendizaje invisible, definido por así por encontrarse implícito en una variedad de conocimientos que surgen de las propias experiencias vitales del aprendiz en contextos formales, informales y no formales, a lo largo de su paso por estos. Conforme a esta perspectiva, el aprendizaje se encuentra oculto, pero desarrollado sin interrupción a lo largo de la vida, de forma que constituye una línea continua transversal a cualquier contexto, incluyendo los familiares, sociales, profesionales o escolares reglados.

Un buen número de autores en la literatura pedagógica avalan la conveniencia de arrojar luz a este campo del aprendizaje invisible y poner de relieve los aspectos menos estudiados del aprendizaje informal, atendiendo a hechos como el mayor tiempo vivido en ambientes informales, incluso aunque se trate de etapas con gran carga de aprendizaje formal (Banks et al., 2007; Barnett, 2011; Barron, 2006; Belanger, 2016; Brown, 2000; Burbules, 2014; Comisión Europea (2005), Marcelo, 2009; Nardi y O'Day, 1999; Siemens, 2007; Williams et al., 2011). De esta forma, se abre para el estudio del aprendizaje un extenso campo de posibilidades de intervención en contextos informales y, en consecuencia, el aprovechamiento de las oportunidades que presentan.

Esta intervención no se encuentra, sin embargo, exenta de problemas, apareciendo tal vez como el principal *caveat* el enunciado por Cilliers (2005) respecto de los espacios complejos, como es el caso de los ecosistemas de aprendizaje ubicuos, aludiendo a la imposibilidad teórica de diseñar estrategias de aprendizaje en espacios caracterizados por la presencia inmanente de un alto grado de azar y espontaneidad. Sin embargo, sería factible sortear esta limitación si aceptamos la posibilidad de que al lado de estos elementos caóticos exista un cierto grado de intencionalidad. Así lo confirma, por ejemplo, la propia Comisión Europea (2005, p. 9) o Williams et al. (2011) al admitir, aun dentro de un campo predominantemente espontáneo y casual, un factor de intencionalidad, que permite, a la postre, la introducción de estrategias apropiadas.

Una de las conclusiones que pueden obtenerse de esta puesta de relieve de los contextos informales, y los diversos elementos que los constituyen, es la conveniencia de obtener conocimiento de su afluencia al aprendizaje, incluso a los formales, a los que complementan y que, como hemos visto, superan en tiempo de desarrollo.

Bajo esta premisa, el trabajo presente intenta contribuir al conocimiento del aprendizaje informal, atendiendo específicamente a la frecuencia/valoración de las interacciones personales habidas en los contextos informales por los que discurre el aprendizaje de estudiantes de Educación Primaria, conforme describimos a continuación.

Metodología

Objetivos

El objetivo de este trabajo es describir las interacciones informales que realizan los alumnos de último curso del grado de Educación Primaria de las universidades de Galicia, de manera que sea posible determinar el grado en que estas contribuyen a su aprendizaje profesional docente.

Método

Se enmarca en un trabajo de investigación de carácter más amplio, en el que se ha empleado una metodología mixta, comenzando con una primera fase cualitativa Delphi, seguida por una segunda fase cuantitativa, llevada a cabo a través del método *survey*, concretamente mediante un cuestionario en el que se incluyó un bloque destinado a la indagación sobe interacciones informales, cuyos resultados se presentan aquí.

Población y muestra

La población del estudio está constituida por los estudiantes del grado de Educación Primaria de las universidades de A Coruña, Santiago de Compostela y Vigo. Se obtuvo una muestra de 419 estudiantes, de una población estimada de 546 (76,73% de la población).

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Los datos se han recogido a través de un cuestionario elaborado ad hoc, constituido por seis bloques. Aquí se presentan específicamente los datos que se refieren al apartado de interacciones informales, integrado en el bloque que estudia las interacciones. En concreto, el apartado integra siete ítems, valorados a través de una escala Likert que media el grado de frecuencia de las interacciones entre cinco posibilidades, abarcando un rango desde "nada" a "muchísimo".

Procedimiento y análisis

El cuestionario se sometió a la prueba de validez de contenido, en el que tomó parte un grupo de cuatro expertos de varias universidades españolas con acreditada experiencia en el campo de la investigación educativa. Los expertos emitieron sus juicios sobre el cuestionario original y sobre la base de estos se efectuaron cambios de formato y correcciones de erratas, entre otros.

A partir de esta versión corregida se realizaron los análisis para comprobar la validez de constructo, realizando un pilotaje de una muestra de 125 estudiantes. Las pruebas de KMO arrojaron para esta subescala de interacciones informales un valor de ,652; mientras que el análisis de esfericidad de Barlett proporcionó un valor de ,000. Los resultados de alfa de Crombach atestiguan también la fiabilidad de esta escala, con un guarismo de ,720.

Resultados

Conforme a los resultados obtenidos (Tabla 1), en el grado más alto de frecuencia encontramos las interacciones informales con compañeros de clase y amigos (muchísima frecuencia, 4,18 de media y 56.8% y 4,22 de media y 61,8%, respectivamente) que junto con los familiares (media de 3,95) son precisamente los colectivos que más puntuación media obtienen. La interacción informal con otros maestros muestra una considerable frecuencia, entre bastante, mucha o muchísima frecuencia con una suma total de un 64,3%.

Tabla 1

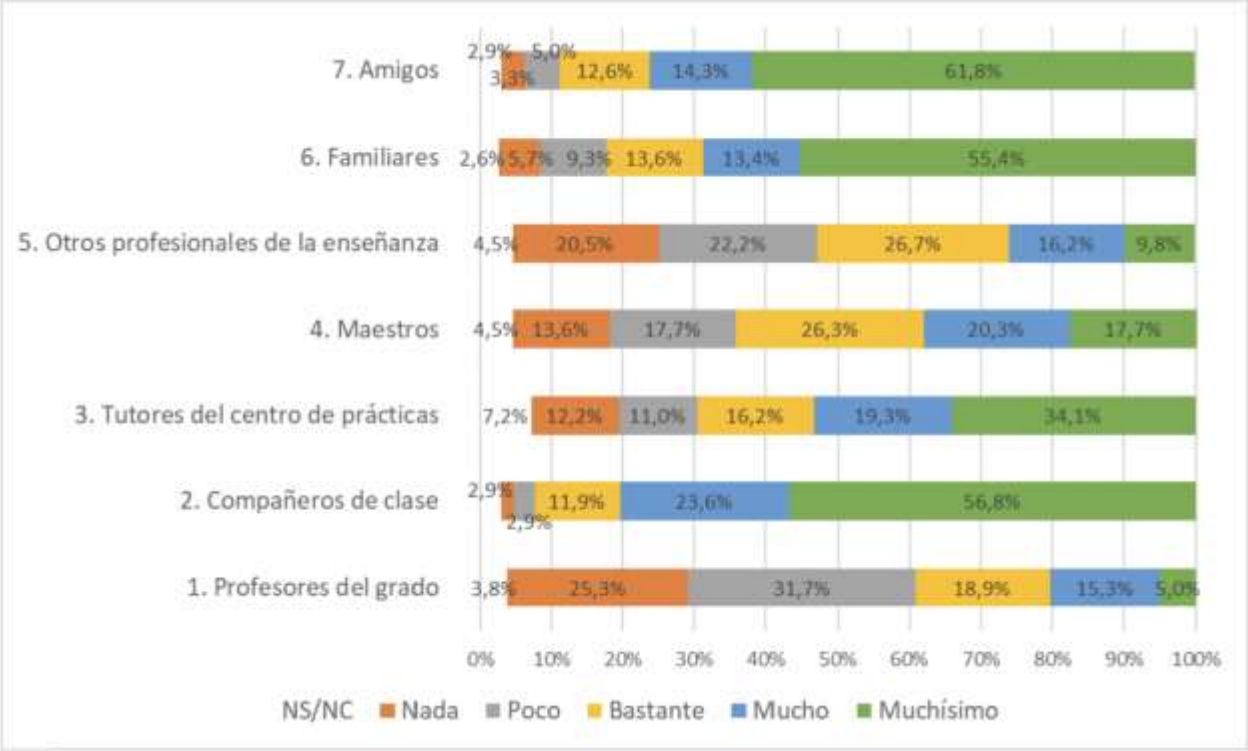
Valoración de la interacción formal en formación como futuro docente

	NS/NC		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Muchísimo			
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	Media	DT
1. Profesores del grado	16	3,8%	106	25,3%	133	31,7%	79	18,9%	64	15,3%	21	5,0%	2,32	1,249
2. Compañeros de clase	12	2,9%	8	1,9%	12	2,9%	50	11,9%	99	23,6%	238	56,8%	4,22	1,178
3. Tutores del centro de prácticas	30	7,2%	51	12,2%	46	11,0%	68	16,2%	81	19,3%	143	34,1%	3,31	1,647
4. Maestros	19	4,5%	57	13,6%	74	17,7%	110	26,3%	85	20,3%	74	17,7%	2,97	1,429
5. Otros profesionales enseñanza	19	4,5%	86	20,5%	93	22,2%	112	26,7%	68	16,2%	413	9,8%	2,59	1,357
6. Familiares	11	2,6%	24	5,7%	39	9,3%	57	13,6%	56	13,4%	232	55,4%	3,95	1,414
7. amigos	12	2,9%	14	3,3%	21	5,0%	53	12,6%	60	14,3%	259	61,8%	4,18	1,295

Queda patentemente una escasa frecuencia de interacciones informales con los profesores de grado, que oscila mayoritariamente entre la inexistencia de interacción informal (25,3%) o la poca interacción (31,7%).

Figura 1

Porcentajes de frecuencia



Conclusiones

Derivado de la propia naturaleza del método cuantitativo empleado, no estamos en condiciones de revelar las razones que explican por qué es más frecuente el aprendizaje informal acaecido en contextos de la familia y amigos. Una hipótesis que se podría avanzar incidiría en la confluencia de tres factores que combinados, contribuirían a este resultado relativo a la formación docente en contextos informales.

El primer factor se refiere al tiempo, porque el mismo hecho de abarcar un espacio temporal amplio, conlleva una mayor probabilidad de interacciones informales de aprendizaje. Lo mismo, podría aplicarse a aquellos aprendizajes informales con escasa valoración (profesores de grado, 2,32; maestros, 2,97; y otros profesionales de la enseñanza, 2,59), limitados casi exclusivamente a contextos formales.

El segundo factor sugiere la hipótesis de un salto contextual (boundary crossing) o transferencia entre contextos formales e informales (Akkerman y Bakker, 2011; Barron, 2006). El tercer y último factor de potenciación de lo informal en la formación docente es la permeabilidad de los ecosistemas hacia al empleo de las TIC, que pueden servir como herramienta para la

transferencia intercontextual a través de diversas modalidades de interacciones, actividades y recursos (Akkerman y Bakker, 2011).

En todo caso, resulta evidente a partir de los resultados obtenidos, que las interacciones informales de los futuros maestros, en su valor de representación de la realización plena del aprendizaje a lo ancho y largo de la vida, nos muestran que los contextos de trato con los compañeros de curso son los generadores más frecuentes de aprendizaje informal, tal vez por tratarse de una relación social transversal al propio aprendizaje formal. Es tarea de la ciencia pedagógica aprovechar este conocimiento para llevar a cabo estrategias de aprovechamiento de estas interacciones.

Referencias

Akkerman, S. y Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. Review of Educational Research, 81(2), 132-169.https://doi.org/10.3102/0034654311404435.

Banks, J., Au, K., Ball, A., Bell, P., Gordon, E., Gutierrez, K., Heath, S., Lee, C. Lee. Y., Mahiri, J., Nasir, N., Valdés, G. y Zhou, M. (2007). Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, Life-wide, Life-deep. (Consensus Report). Learning in Informal and Formal Environment (LIFE) Center. Recuperado de http://life-slc.org/docs/Banks_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf.

Barnett, R. (2011). Lifewide education: A new and transformative concept for higher education. En N. Jackson (Ed.). *Learning for a complex world: A lifewide concept of learning, education and personal development* (pp. 22-38). Bloomington (IN): Autorhouse. Recuperado de https://www.academia.edu/644186/Learning_for_a_Complex_World_A_lifewide_concept_of_learning_personal_development_and_education.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224. https://doi.org/10.1159/000094368.

Bélanger, P. (2016). *Self-construction and social transformation. Lifelong, lifewide and life-deep learning*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Recuperado de http://uil.unesco.org/lifelong-learning/self-construction-and-social-transformation-lifelong-lifewide-and-life-deep.

Brown, J. S. (2000). Growing up: digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. *Change: The Magazine of Higher Learning, 32*(2), 11-20. https://doi.org/10.1080/00091380009601719.

Burbules, N. C. (2014). Meanings of "ubiquitous learning". Education Policy *Analysis Archives, 22*(104), 1-10. https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880.

Cárdenas-Robledo, L. A. y Peña-Ayala, A. (2018). Ubiquitous learning: A systematic review. *Telematics and Informatics*, 1097-1132. https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.01.009.

Cilliers, P. (2005). Complexity, deconstruction and relativism. Theory, *Culture & Society, 22*(5), 255-267. https://doi.org/10.1177/0263276405058052.

Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. [Barcelona][Sevilla]: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona; Universidad Internacional de Andalucía.

Comisión Europea (2005). *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. Bruselas.

González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de Aprendizaje en la Era Digital: Desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones, 48*(1), 11-38. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i.7329.

Kalantzis, M., y Cope, B. (2015). Learning and new media. En D. Scott and E. Hargreaves (Eds.), *The Sage handbook of learning* (pp. 373-387). Thousand Oaks, CA: Sage.

Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación, 350*, 31-55. Recuperado de http://hdl.handle.net/11441/31362.

Nardi, B. y O'Day, V. (1999). Information ecologies: using technology with heart. Chapter four: information ecologies. *First Monday, 4*(5). Recuperado de http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/672/582.

Sangrà, A., Estévez, I., Iglesias, V. y Souto-Seijo, A. (2019). Desarrollo profesional docente a través de las ecologías de aprendizaje: Perspectivas del profesorado. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (68), 42-53. https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1307.

Siemens, G. (2007). Connectivism: creating a learning ecology in distributed environments. En T. Hug (Ed.), Didactics of microlearning: Concepts, discourses, and examples (pp. 53-68). Münster: Waxmann.

Williams, R., Karousou, R. y Mackness, J. (2011). Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12(3), 39-59. https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.883.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Papel de tarefas baseadas em humor gráfico no desenvolvimento da comunicação escrita em matemática

Role of tasks based on graphic humour in the development of written communication in mathematics

Giselle Azevedo (https://orcid.org/0000-0003-2347-7947)*, Luís Menezes (https://orcid.org/0000-0002-8978-8900)**, António Ribeiro (https://orcid.org/0000-0001-9614-9552)**

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

**Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e CI&DETS

Resumo

O estudo foca o humor gráfico na comunicação escrita em Matemática e tem como questão central "Em que medida as tarefas baseadas em humor gráfico contribuem para o desenvolvimento da comunicação escrita em Matemática?". Esta investigação, de natureza mista, teve como participantes 25 alunos do 6.º ano de escolaridade. Para a recolha de dados, optou-se pela aplicação de um questionário inicial, com o objetivo de caracterizar o grupo e compreender a sua motivação para o estudo da matemática. De seguida, foi proposto um conjunto de quatro tarefas matemáticas baseadas em humor, tendo como propósito fundamental a dinamização da comunicação escrita dos alunos e também a promoção da aprendizagem de tópicos matemáticos. No final, foi aplicado um questionário com o objetivo de compreender as perspetivas dos alunos sobre o humor no ensino da matemática, em resultado do trabalho que fizeram. Os dados recolhidos foram analisados de acordo com quatro categorias que emergem das questões formuladas e da literatura: motivação dos alunos; gosto pelo humor; comunicação escrita e aprendizagem matemática. Em particular, a comunicação escrita é analisada em três aspetos: compreensão do humor; uso de conceitos matemáticos, vocabulário e notação específicos; organização e clareza do texto, de acordo com os aspetos focados na revisão da literatura. O estudo revela que as tarefas baseadas em humor gráfico promovem o desenvolvimento da comunicação escrita em matemática ao nível da compreensão do humor, do uso de conceitos matemáticos, vocabulário e notação específicos e da organização e clareza do texto. O estudo mostra também que as tarefas baseadas em humor gráfico são bem aceites pelos alunos e contribuem para o seu desenvolvimento matemático.

Palavras-chave: humor gráfico, comunicação escrita, tarefas matemáticas, ensino exploratório.

Abstract

The study focuses on graphic humour in written communication in Mathematics and has as its central question "To what extent do tasks based on graphic humour contribute to the development of written communication in Mathematics?". This question is subdivided into: "How do graphic humour-based tasks influence students' motivation for math learning?" and "How do students react to the graphic humour present in the tasks?". This investigation had 25 students from the 6th grade as participants. For data collection, we opted for the application of an initial questionnaire, with the aim of characterizing the group and understanding their motivation for the study of mathematics. Then, a set of four mathematical tasks based on humour was proposed, with the fundamental purpose of boosting students' written communication and, also, promoting learning of mathematical topics. At the end, a questionnaire was applied in order to understand the students' perspectives on humour in mathematics teaching, as a result of the work they did. The collected data were analysed according to four categories that emerge from the questions asked and from the literature: students' motivation; taste for humour; written communication and mathematical learning. In particular, written communication is analysed in three aspects: understanding of humour; use of specific mathematical concepts, vocabulary and notation; organization and clarity of the text, according to the aspects focused on in the literature review. The study reveals that tasks based on graphic humour promote the development of written communication in Mathematics in terms of the understanding of humour, the use of mathematical concepts, specific vocabulary and notation, and the organization and clarity of the text. The study also shows that tasks based on graphic humour are well accepted by students and contribute to their mathematical development.

Keywords: graphic humour, written communication, mathematical tasks, exploratory teaching.

A investigação em Didática da Matemática tem realçado a importância de promover nos alunos aprendizagens significativas, de acordo com a evolução social e os desafios emergentes. Em primeiro lugar, salienta-se o valor do envolvimento dos alunos em atividades de aprendizagem impactantes, de modo a promover o desenvolvimento de conhecimentos e de competências matemáticas. Em segundo lugar, sabe-se que a atividade dos alunos se relaciona com as tarefas propostas pelo professor, na medida em que possibilitam aos alunos desenvolverem-se na ação perante os desafios com que se deparam. Em terceiro lugar, a comunicação desempenha um papel central nesta atividade dos alunos, permitindo a resolução de tarefas, a discussão de resultados e a partilha e a sistematização de ideias matemáticas (Menezes & Nacarato, 2020; Planas et al. 2018: Vale & Barbosa, 2017).

O humor e o ensino são pouco associados, visto que o humor é encarado como algo pouco sério e o ensino caracterizado pela sua seriedade, não sendo, por exemplo, usual a inclusão de situações humorísticas em manuais escolares de matemática. Contudo, algumas investigações apontam para a utilização do humor no ensino da matemática, apoiando a comunicação oral dos professores e contribuindo para a motivação, bem-estar e aprendizagem dos alunos (Guitart, 2012; Menezes et al., 2020; Shmakov & Hannula, 2010: Tap et al., 2019).

Na educação, a utilização do humor promove a diminuição de tensões no ambiente de sala de aula, o aumento da motivação dos alunos e potencia o desenvolvimento de interações coletivas (Banas et al., 2011; Matarazzo et al., 2010; Martin & Ford, 2018). Deste modo, considera-se relevante a utilização do humor no contexto educativo, através de propostas de tarefas matemáticas baseadas em humor gráfico, tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas, ao nível do desenvolvimento de competências e do conhecimento matemático (NCTM, 2007, 2013).

As tarefas matemáticas baseadas em situações humorísticas com suporte gráfico assentam essencialmente em incongruências que os alunos têm de resolver, na medida em que os colocam em desequilíbrios cognitivos aos quais têm de dar resposta (Flores & Moreno, 2011). A interpretação das situações requer a mobilização de conhecimentos matemáticos prévios, possibilitando, posteriormente, o desenvolvimento de novo conhecimento matemático, "através da colocação de questões que aprofundam a compreensão da situação humorística apresentada." (Menezes & Ferreira, 2018, p. 53).

Com base nestes pressupostos, no contexto de um estágio profissional, realizado no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), procurou-se promover nos alunos aprendizagens matemáticas

significativas partindo de tarefas matemáticas baseadas em humor gráfico que desafiavam os alunos a pensar e a escrever. Neste contexto, desenvolveu-se um estudo sobre a própria prática, orientado pela seguinte questão de investigação: *Em que medida as tarefas baseadas em humor gráfico contribuem para o desenvolvimento da comunicação escrita em matemática?*

De modo a ser possível responder à questão anterior, optou-se pela definição de duas questões relacionadas:

De que forma as tarefas baseadas em humor gráfico influenciam a motivação dos alunos para a aprendizagem matemática?

De que modo os alunos apreciam o humor gráfico presente nas tarefas e o usam na escrita?

Metodologia

Esta investigação segue uma metodologia mista, ou seja, recorre a processos de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos, a fim de compreender o papel que a utilização de tarefas baseadas em humor gráfico pode ter no desenvolvimento da comunicação escrita em matemática. Assim, adota-se uma abordagem qualitativa quando se procura analisar as resoluções das tarefas ao nível da comunicação escrita dos alunos e a uma abordagem quantitativa quando se procura analisar as respostas dos alunos aos questionários propostos. Esta investigação teve como participantes os alunos de uma turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico, do 6.º ano de escolaridade, de um Agrupamento de escolas do distrito de Viseu, onde foi realizada uma pequena experiência de ensino num contexto de estágio profissional da primeira autora deste trabalho. A turma era constituída por 25 alunos, 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos.

Para a recolha de dados, optou-se pela administração de um questionário inicial dirigido aos alunos da turma, com o objetivo de caracterizar o grupo e compreender a sua motivação para o estudo da matemática. Com o objetivo de desenvolver a comunicação escrita em matemática, a par do desenvolvimento de tópicos matemáticos (Tabela 1), foram elaboradas quatro tarefas matemáticas baseadas em humor gráfico (em anexo).

Tabela 1

Organização da experiência de ensino

Nome da tarefa	Tópicos matemáticos	Objetivos específicos
Quadriláteros	Figuras geométricas	Reconhecer propriedades geométricas
Dupla negativa	Números e operações	Representar e comparar números positivos e negativos
Caminho mais curto	Medida	Reconhecer a desigualdade triangular
Quem está a copiar?	Isometrias no plano	Reconhecer propriedades de isometrias no plano

Face à pandemia e à passagem para aulas *a distância*, as tarefas constituíram uma proposta facultativa para os alunos, sendo resolvidas por escrito através do *Google Forms*. No fim da experiência de ensino, que decorreu ao longo de duas semanas, foi aplicado aos alunos um novo questionário com o objetivo de compreender as suas perspetivas sobre a utilização do humor nas aulas de Matemática.

Os dados recolhidos foram analisados de acordo com quatro categorias que emergem da literatura e da pré-análise:

- Motivação dos alunos;
- Gosto pelo humor;
- Comunicação escrita;
- Aprendizagem matemática.

Em particular, a comunicação escrita foi analisada quanto a três aspetos: (i) compreensão do humor; (ii) uso de conceitos matemáticos, vocabulário e notação específicos; e (iii) organização e clareza do texto.

Apresentação e discussão dos resultados

No que diz respeito à *motivação dos alunos*, e tendo em conta os dados recolhidos nos questionários inicial e final, é possível afirmar que a maioria dos alunos gosta muito da disciplina de matemática, considerando-a importante para o nosso dia a dia. Ainda assim, regista-se alguma evolução do gosto pela disciplina e pela leitura de banda desenhada. As tarefas baseadas em humor gráfico propostas aos alunos contribuíram para essa motivação, tendo constituído uma metodologia diferenciada do habitual, para estes alunos. A maioria deles gostou muito das tarefas propostas, considerando a Tarefa 1 “Quadriláteros” como sendo a mais engraçada (46,7%). Foi também esta a tarefa que motivou mais os alunos.

Quanto ao *gosto pelo humor*, releva-se o facto de os alunos nunca terem contactado com situações humorísticas envolvendo a matemática. Por isso, a primeira tarefa proposta foi a que obteve maior adesão por parte dos alunos. Considera-se que este facto advém da sua motivação e surpresa iniciais resultante do suporte humorístico e da forma como a tarefa estava construída.

No que concerne à *aprendizagem matemática*, importa salientar que após a implementação das tarefas matemáticas de base humorística os alunos consideraram que as propostas se relacionavam com a matemática, apresentando razões como, por exemplo, os conceitos matemáticos envolvidos, o tipo de tarefas matemáticas e o ambiente de sala de aula. A maioria dos alunos (60%) considera que aprender matemática através de situações humorísticas a torna muito mais interessante, justificando que "é mais divertido" e "aprendo mais facilmente". Na realização das tarefas, os alunos fizeram uso de conteúdos matemáticos e isso contribuiu para a consolidação desses conceitos.

No que diz respeito à *comunicação escrita*, quanto à compreensão do humor, de um modo geral, os alunos compreenderam as situações apresentadas. Na descrição dessas situações, os alunos identificaram o ambiente/cenário, as *personagens* e as *ações*. O *choque de expetativas/final inesperado* é reconhecido pela maioria dos alunos nas quatro tarefas propostas, sendo que praticamente todos consideraram as situações engraçadas. Por exemplo, na tarefa "Quadriláteros" (ver anexo), os alunos apresentaram respostas como: "Os acontecimentos ocorrem numa festa de quadriláteros. Os elementos do desenho são quadriláteros e um triângulo, ao qual, fazem parte do grupo de formas geométricas. Um triângulo querer pertencer ao grupo de quadriláteros. Esta situação é engraçada." (T1A3). E também:

> Estes acontecimentos ocorrem à porta de entrada de uma festa privada, porque se vê na imagem um "segurança" na entrada da porta e, no interior do edifício vê-se notas musicais e quadriláteros. Na fila estão retângulos e o triângulo. O triângulo quer entrar na festa porque como é um triângulo retângulo acha que pode entrar. Eu acho esta situação engraçada. (T1A5).

A apreciação positiva dos alunos em todas as tarefas nem sempre significa a compreensão da totalidade do humor da situação, já que este funciona por camadas. As tarefas propostas envolviam a mobilização de conhecimentos matemáticos que foram usados, com níveis de correção diferenciados, para compreenderem e resolverem os desafios colocados. De um modo geral, os resultados mostram que a maioria dos alunos aprecia o humor que está assente em ideias matemáticas e os faz pensar matematicamente.

No uso de conceitos matemáticos, vocabulário e notação na comunicação escrita, os dados revelam que, inicialmente, as respostas foram mais discursivas, assentes na utilização de muita língua materna (envolvendo vocabulário matemático). Por exemplo, na primeira tarefa, verifica-se a utilização de conceitos matemáticos como ângulo reto, quadrilátero, figura geométrica para discordarem do "Triângulo": "Eu não concordo com o triângulo, porque para ser um quadrilátero tem que se ter quatro lados e ele não tem." (T1A7); "Não, porque apesar de ter um ângulo reto não pode ser considerado um quadrilátero." (T1A1); e "Não, pois quadriláteros são figuras geométricas com 4 lados." (T1A4).

Já na terceira tarefa, "Caminho mais curto" (ver anexo), talvez porque a Matemática não lhes pareceu tão evidente na ilustração, as respostas dos alunos baseiam-se mais na língua materna corrente e num certo senso comum para descrever como ir de um ponto a outro, e menos num conhecimento mais especializado da matemática: "Sim é possível comparar as distâncias entre eles pois à primeira vista dá para se reparar." (T3A5); e "Será Pitágoras que percorre a menor distância, porque corta caminho," (T3A3).

Quanto à organização e clareza do texto, é notória alguma evolução nessa organização. Destaca-se a compreensão e a resolução da tarefa, sendo que, de um modo geral, foram apresentadas respostas organizadas e claras.

Conclusões

O estudo partiu da questão "*Em que medida as tarefas baseadas em humor gráfico contribuem para o desenvolvimento da comunicação escrita em matemática?"* e de diversas subquestões. Quanto à primeira subquestão, *"De que forma as tarefas baseadas em humor gráfico influenciam a motivação dos alunos para a aprendizagem matemática?",* e com todas as cautelas dado o número reduzido de tarefas propostas (4) e o contexto pandémico em que surgiram, o estudo indicia que as tarefas matemáticas baseadas em humor gráfico influenciam de forma positiva a motivação dos alunos para a aprendizagem da matemática, uma vez que estas envolveram os alunos ativamente na sua resolução e na aprendizagem da matemática (Canavarro et al., 2012; Menezes & Ferreira, 2018; Martin & Ford, 2018).

No que diz respeito à segunda subquestão, *"De que modo os alunos apreciam o humor gráfico presente nas tarefas e o usam na escrita?",* é possível notar que a maioria reagiu bem às tarefas propostas, sendo de destacar que fizeram uso de conceitos matemáticos para interpretar e

resolver os problemas, aliando cognição e emoção (Guitart, 2012; Martin & Ford, 2018; Menezes & Ferreira, 2018).

Retomando a questão principal, "*Em que medida as tarefas baseadas em humor gráfico contribuem para o desenvolvimento da comunicação escrita em matemática?",* considera-se que as tarefas promovem o desenvolvimento da comunicação escrita ao nível da compreensão do humor, do uso de conceitos matemáticos, vocabulário e notação específicos e organização e clareza do texto (Freitas & Fiorentini, 2008; Menezes & Costa, 2020a; Menezes & Costa, 2020b; Nacarato, 2013). A primeira questão das tarefas, com tópicos de orientação da resposta, apoiou os alunos nos registos, embora alguns deles não os tenham ligado para construir um texto, aquilo a que Freitas e Fiorentino (2008) chamam de escrita discursiva. Ainda assim, os alunos, de um modo geral, escreveram textos com um nível médio de elaboração e o contexto humorístico das tarefas favoreceu-o.

Assim, é possível concluir que as tarefas baseadas em humor gráfico são bem aceites pelos alunos e contribuem para o desenvolvimento da comunicação escrita em Matemática, especialmente quando bem estruturadas e adequadas ao nível do desenvolvimento matemático dos alunos e das suas competências de comunicação verbal escrita (Nacarato, 2013; Smole & Diniz, 2001). O estudo sugere que as tarefas baseadas em humor gráfico potenciam a aprendizagem dos alunos porque ligam, de forma multidirecional, a leitura, o pensamento e a escrita.

Referências

Canavarro, A.; Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). Práticas de ensino exploratório da matemática: o caso de Célia. In A. P. Canavarro, L. Santos, A. M. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes, & S. Carreira (Eds.), *Investigação em Educação Matemática 2012: Práticas de ensino da Matemática* (pp. 255-266). SPIEM.

Freitas, M. & Fiorentini, D. (2008). Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. *Revista Brasileira de Educação, 13* (37), 138-189.

Guitart, M. (2012). *Permitido reír... Estamos en clase El humor como recurso didáctico en aula de Estadística* (Tese de Doutoramento). Universidade Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Martin, R. & Ford, T. (2018). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach* (2nd edition). Academic Press.

Matarazzo, K., Durik, A., & Delaney, M. (2010). The effect of humorous instrucional materials on interest in a math task. *Motivation and Emotion*, 34 (3), 293-305.

Menezes, L. & Costa, A. M. (2020a). *Graphic humor to promote mathematics learning.* In P. Suresh (Ed.), Proceedings of IRAJ International Conference, 3 rd – 4 th July 2020. (pp. 1-6. Institute for Technology and Research.

Menezes, L., & Costa, A. M. (2020b). Writing to learn mathematics. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel, & Torres (Eds.). *Proceedings of ICERI2020 Conference* (pp. 841-848). IATED.

Menezes, L., & Nacarato, A. M. (2020). Comunicação no ensino e na aprendizagem da Matemática. *Quadrante*, 29(2), 1-5.

Menezes, L., & Ferreira, F. (2018). Humor no ensino da Matemática: Oportunidades para a aprendizagem. *Educação e Matemática*, 149/150, 53-59.

Menezes, L., Fernandes, A., Viseu, F., Ribeiro, A., & Flores, P. (2020). Perspetivas de professores de Matemática sobre o humor e o seu valor educacional. *Bolema*, 34(66), 332-353.

Menezes, L., Flores, P., Viseu, F., Gomes, H., Ribeiro, A., Martins, A. P., & Guitart, M. (2020). *Humor para aprender Matemática: Tarefas matemáticas para rir e aprender*. Edições Esgotadas.

Nacarato, A. (2013). A escrita nas aulas de matemática: diversidade de registros e suas potencialidades. *Teoria & Prática, 31* (61), 63-79.

NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. APM.

Planas, N., Morgan, C. & Schütte, M. (2018). Mathematics education and language: Lessons and directions from two decades of research. In T. Dreyfus, M. Artigue, D. Potari, S. Prediger & K. Ruthven (Eds.), *Developing research in mathematics education. Twenty years of communication, cooperation and collaboration in Europe* (pp. 196-210). Routledge.

Shmakov, P., & Hannula, M. S. (2010, January). Humour as means to make mathematics enjoyable. In *Proceedings of CERME* (Vol. 6, pp. 144-153).

Smole, K., & Diniz, M. (2001). *Ler, escrever e resolver problema: habilidades básicas para matemática.* Artmed.

Tap, W. D., Mtetwa, D. K., & Vere, J. C. (2019). Using humour for generating and maintaining interest in mathematics among secondary school students in South Sudan re-settled communities. African *Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 23(2), 244-253.

Vale, I., & Barbosa, A. (2017). The importance of seeing in mathematics communication. Journal of the *European Teacher Education Network*, 12, 49-63.

Agradecimentos: Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), ao Politécnico de Viseu e à RECI pelo apoio prestado.

Anexos

Figura 1

Tarefa 1 "Quadriláteros"

1. Descreve a situação apresentada na imagem, dando resposta as seguintes questões:
   - Em que contexto/cenário ocorrem os acontecimentos?
   - Quais são os elementos do desenho que nos fazem identificar esse cenário?
   - Quem são as personagens e o que se sabe sobre elas?
   - O que acontece na situação?
   - Consideras a situação engraçada?
2. Por que razão o triângulo considera que pode entrar na festa?
3. Concordas com o triângulo? Porquê?

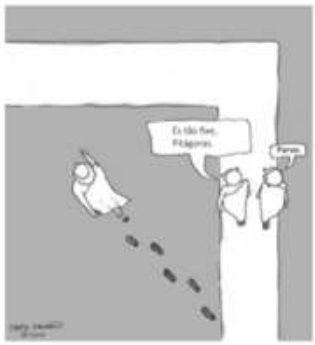
Figura 2

Tarefa 2 " Dupla negativa" (adaptada de Menezes et al., 2020)

1. Descreve a situação da tira, dando resposta as seguintes questões:
   - Em que contexto/cenário ocorrem os acontecimentos? Quais são os elementos do desenho que nos fazem identificar esse cenário?
   - Quem são as personagens e o que se sabe sobre elas?
   - O que acontece na situação?
   - Consideras a situação engraçada?
2. Por que razão o aluno considera que uma *dupla negativa* em Matemática é *positiva*? E na nossa linguagem do dia a dia, isso também acontece?

Figura 3

Tarefa 3 "Caminho mais curto" (adaptada de Menezes et al., 2020)



1. Descreve a situação apresentada, dando resposta as seguintes questões:
   - Em que contexto/cenário ocorrem os acontecimentos? Quais são os elementos do desenho que nos fazem identificar esse cenário?
   - Quem são as personagens e o que se sabe sobre elas?
   - O que acontece na situação?
   - Consideras a situação engraçada?
2. Por que razão os colegas do Pitágoras discordam em relação ao caminho escolhido pelo amigo?
3. Quem percorre a menor distância? Como sabemos?
4. É possível comparar as distâncias percorridas por Pitágoras e pelos seus colegas? Se sim, como?

Figura 4

Tarefa 4 "Quem está a copiar?" (adaptada de Menezes et al., 2020)

1. Descreve a situação apresentada na imagem, dando resposta as seguintes questões:
   - Em que contexto/cenário ocorrem os acontecimentos? Quais são os elementos do desenho que nos fazem identificar esse cenário?
   - Quem são as personagens e o que se sabe sobre elas?
   - O que acontece na situação?
   - Consideras a situação engraçada?
2. Quem consideras que está a copiar? Porquê?
3. Como se relaciona esta situação com a Matemática?

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A História da Matemática no percurso formativo de futuros professores dos anos iniciais

History of Mathematics in the formative curriculum of future teachers in the early years

A. Patrícia Martins (https://orcid.org/0000-0002-8413-6153)*, Helena Gomes (https://orcid.org/0000-0001-7517-891X)**, Luís Menezes (https://orcid.org/0000-0002-8978-8900)***, Cecília Costa (https://orcid.org/0000-0002-9962-562X)****, Hélder Pinto (https://orcid.org/0000-0002-2226-0685)*****, António Ribeiro (https://orcid.org/0000-0001-9614-9552)***, Teresa Costa Clain (https://orcid.org/0000-0002-1482-4049)******
*ESEV / CIUHCT, **ESEV / CIDMA, ***ESEV / CI&DETS, ****UTAD / CIDTFF, *****I. Piaget / RECI / CIDMA, ****** Escola Secundária D. Maria II / CIDMA

Resumo

Considerando a importância da História da Matemática (HM) no ensino da disciplina e a necessidade da sua abordagem na formação inicial de professores, este estudo tem como objetivos: caracterizar o recurso à HM no percurso escolar de futuros professores (FP) nos ensinos básico e secundário; descrever a sua formação em HM na licenciatura em Educação Básica (LEB); e identificar conceções destes FP sobre a importância de utilizar a HM no ensino da Matemática. Neste estudo participaram 63 FP, do género feminino, licenciados em LEB em instituições portuguesas, estando a iniciar o mestrado profissionalizante. A recolha de dados resultou da aplicação de um questionário, com duas partes: Ensino/Formação com/em HM; e Conceções sobre os contributos da HM para o ensino da Matemática. Os resultados revelam que para 68% dos FP, a utilização de HM nas suas aulas de Matemática, durante os ensinos básico e secundário, foi inexistente ou circunscrita a momentos episódicos; que durante o curso de LEB a formação foi frequente (52%) ou sólida (17%). A utilização da HM é avaliada positivamente por facilitar a compreensão dos conteúdos, ilustrar a utilidade, importância e conexões da Matemática, permitir abordagens diferentes e desenvolver competências transversais.

Palavras-chave: História da Matemática; futuros professores; utilização didática de História da Matemática; conceções.

Abstract

Considering the importance of History of Mathematics (HM) in the Mathematics teaching and the need for its approach in the initial training of teachers, this study aims to: characterize the use of HM in the educational trajectory of future teachers (FT) in basic and secondary levels; describe their training in HM in the Basic Education (BE) degree; and identify these FT's conceptions about the importance of using HM in Mathematics teaching. In this study, 63 female FTs participated in this study, graduated in BE in Portuguese institutions and starting a professional master's degree. Data collection resulted from the application of a questionnaire, with two parts: Teaching/Training with/in HM; and Conceptions about the contributions of HM to Mathematics teaching. The results reveal that 68% of the FT consider non-existent, or limited to episodic moments, the use of HM in their Mathematics classes during their primary and secondary education; FT also consider that training in HM during the BE course was frequent (52%) or solid (17%). The use of HM is evaluated positively because facilitates the understanding of the contents, illustrate the usefulness, importance and connections of Mathematics, and allows different approaches and developing transversal skills.

Keywords: History of Mathematics, future teachers, didactic use of History of Mathematics, conceptions.

A importância da História da Matemática (HM) no ensino da disciplina recolhe ampla concordância por parte dos investigadores que têm estudado este tema (Clark et al., 2018; Clark, 2019; Katz, 2004; Pinto & Costa, 2020). Esse reconhecimento tem-se manifestado na criação de grupos de investigação e também no âmbito de associações e sociedades de professores, que têm conduzido à produção de materiais e recomendações para o ensino (Gonçalves, 2011; HPM, 2021; Tavares, 2016). Apesar disso, o recurso à HM para ensinar Matemática não é uma prática habitual nas aulas de Matemática (HPM, 2021; Pinto & Costa, 2020), tendo pouca expressão em manuais escolares de Matemática (Siu, 2020). A mudança desse cenário depende de diversos fatores, sendo a formação de professores, tanto a inicial como a contínua, um dos mais relevantes. Este estudo incide na formação inicial de professores dos anos iniciais que poderão vir a ensinar Matemática desde a Educação de Infância até ao 6.º ano de escolaridade, analisando três aspetos: HM no percurso escolar; formação em HM; e conceções sobre HM para ensinar. Em particular, o estudo tem como objetivos: (i) caracterizar o recurso à HM no percurso escolar de futuros professores durante os ensinos básico e secundário; (ii) descrever a sua formação em HM durante a licenciatura em Educação Básica (LEB); e (iii) identificar conceções destes FP sobre a importância de utilizar a HM no ensino da Matemática.

Fundamentação teórica

O interesse em Portugal pela temática do uso da HM no ensino da disciplina é antigo tendo, por exemplo, em 1997, a Associação de Professores de Matemática (APM) publicado um pequeno livro intitulado *Relevância da História no Ensino da Matemática* (GTHEM, 1997). Ainda assim, os estudos portugueses nesta área são poucos e, maioritariamente, trabalhos académicos de mestrado ou doutoramento: os primeiros propondo tarefas para a utilização da HM em sala de aula (e.g. Neves, 2007; E. Tavares & Aires, 2019); na mesma linha destes, os segundos aprofundam essa aplicação através de estudos de caso (e.g. Gil, 2012; Gonçalves, 2011; Tavares, 2016). Pelas suas características, estes tipos de trabalhos, dificilmente, são do conhecimento de um grande número de professores do ensino básico e, portanto, muito raramente estas propostas são aplicadas em sala de aula.

A utilização da HM na disciplina de Matemática pode ser efetuada de diferentes modos e com diferentes objetivos (Swetz et al., 1995; Tzanakis & Arcavi, 2000; Katz, 2004). O que aqui nos interessa destacar é o seu uso como ferramenta para a aprendizagem da Matemática ao nível do ensino básico e no contexto da formação inicial desses professores, uma das duas categorias

identificadas por Jankvist (2009). Neste âmbito, existem obras que se constituem como bons pontos de partida para o trabalho do professor ou para o formador de futuros professores que pretendam integrar a HM nas suas práticas. Destacamos dois: (Katz, 2004) e (Barbin et al., 2018), ainda que, relativamente às potencialidades da HM na formação de professores, exista atualmente uma vasta bibliografia (e.g. Isaacs et al., 2000; Jankvist et al., 2019; Mendes, 2015; Mosvold et al., 2014; Schubring et al., 2000). Em (Katz, 2004, pp. 521-524) é feita a ligação entre conteúdos matemáticos frequentes no ensino da Matemática em diferentes níveis de ensino e as civilizações antigas que, de algum modo, contribuíram para a descoberta e desenvolvimento desses conteúdos. Barbin e colegas (2018), no seu livro *Let History into the Mathematics Classroom*, apresentam exemplos de tarefas envolvendo temas diversificados da HM, acompanhadas dos factos históricos que as fundamentam.

Ainda que exista oferta de qualidade deste tipo de obras, é oportuno colocar-se a questão: que HM é adequada, pertinente e relevante para a Educação Matemática no contexto português? Em (Clark et al., 2016) efetua-se uma resenha, desde o ano 2000, das investigações internacionais que abordam esta e outras questões essenciais nesta área. No contexto português, destaca-se Pinto e Costa (2020) que apresentam uma reflexão sobre os conteúdos da HM que poderiam ser abordados, e com que finalidade, nos cursos de Educação Básica. Estes autores consideram que os conteúdos de HM a abordar deverão centrar-se nos temas: sistemas de numeração de diversos povos, diferentes algoritmos para realizar operações aritméticas e resolver equações, tópicos de geometria, bem como o conhecimento de vários tópicos de HM local/nacional (Pinto & Costa, 2020).

Neste contexto, uma dimensão a não descurar é a das conceções dos professores sobre o potencial didático da HM. Um dos primeiros trabalhos nesta linha (Siu, 2007) mostrou que as razões primordiais apresentadas pelos professores participantes no estudo (608 professores de Hong Kong) para não utilizarem a HM nas suas aulas de Matemática eram as seguintes: falta de tempo para o fazer (67%); falta de material disponível para abordar o tema (64%); e pouca formação de professores nesta área (83%). Muito recentemente, em (Martins et al., 2021, no prelo), apresentam-se as conceções e práticas de professores de Matemática sobre HM no ensino da disciplina (note-se que este estudo se centrou num contexto de formação contínua de professores em Portugal) e as razões apontadas para a não utilização da HM nas suas práticas não diferem das de (Siu, 2007). No entanto, após a formação que privilegia tarefas ricas que envolvem HM

enquadrada em conteúdos programáticos matemáticos específicos, num ambiente reflexivo e colaborativo e com experimentação nas suas práticas, os professores tendem a reconhecer as potencialidades do uso da HM no ensino e a valorizá-las, introduzindo-a nas suas práticas (Martins et al., 2021, no prelo).

Metodologia

Com este estudo pretendia-se caracterizar a formação em HM de licenciado em Educação Básica, bem como as suas conceções sobre as potencialidades da HM no ensino da disciplina no ensino básico. Para a recolha de dados, optou-se pela aplicação de um questionário *online*. O questionário foi organizado em torno de três dimensões: (i) Experiências de uso da HM para aprender (7 perguntas); (ii) Formação inicial em HM (7 perguntas); e (iii) Conceções sobre o uso da HM para ensinar (1 pergunta). Para responder às questões, maioritariamente de resposta fechada, os participantes (N=63, tendo concluído recentemente o curso de LEB em diversas instituições de formação portuguesas), usaram uma escala de concordância, com níveis de 1 a 4, sendo 1 o nível mínimo e 4 o nível máximo. Tendo em consideração a natureza dos dados, a análise recorreu, fundamentalmente a estatística descritiva, organizada em torno das três dimensões anteriormente apontadas.

Resultados

Formação em História da Matemática nos ensino básico e secundário

A maioria dos FP classifica a formação em HM, obtida durante o seu percurso académico nos ensino básico e secundário, como inexistente (10%) ou reduzida (59%), circunscrita a momentos episódicos. Apenas 25% dos inquiridos consideram que ela foi frequente.

A disciplina de Matemática é identificada, pela maioria, como sendo aquela em que mais tiveram contacto com práticas do uso da HM, mas 10% dos FP menciona outras disciplinas – Física, Química, Matemática Aplicada às Ciências Sociais ou Línguas e Humanidades. Os níveis de escolaridade que destacam, nesse uso, são os 3.º CEB e ensino secundário, sendo residual a percentagem dos que referem os 1.º CEB e 2.º CEB (5%).

As situações mais frequentes na utilização da HM referidas pelos FP dizem respeito à introdução a conteúdos matemáticos e alusão à história da simbologia matemática (mais de 50% níveis 3 ou 4; médias 2.8 e 2.6, respetivamente) (tabela 1). Os restantes itens têm médias menores, entre 2.1 e 2.3 pontos, e menos representativas. Como menos frequente é indicado o uso da HM

centrado na resolução de tarefas matemáticas (cerca de 35% níveis 3 ou 4; média 2.1). Ainda assim, todos os itens foram avaliados de forma positiva (médias entre 2.1 e 2.8).

Tabela 1

Médias de concordância dos estudantes sobre formas de utilização da HM, durante o seu percurso académico nos ensino básico e secundário ($\bar{x}$) e coeficientes de variação (CV)

	$\bar{x}$	CV
Na introdução a conteúdos matemáticos.	2.8	32 %
Na alusão à história da simbologia matemática.	2.6	35 %
No desenvolvimento de conteúdos matemáticos.	2.3	43 %
Na resolução de tarefas matemáticas.	2.1	49 %
Em pesquisas/projetos extra-aula.	2.2	41 %

No que se refere ao uso de recursos em práticas de ensino recorrendo à HM, os FP indicaram uma predominância do *manual escolar* (49% níveis 3 ou 4; média 2.6) (tabela 2). Os restantes recursos foram identificados com médias inferiores (entre 1.8 e 2.2), com menor representatividade.

Tabela 2

Médias de concordância dos estudantes sobre recursos mobilizados no uso da HM, durante o seu percurso académico nos ensino básico e secundário ($\bar{x}$) e coeficientes de variação (CV)

	$\bar{x}$	CV
Fontes primárias (excertos de documentos matemáticos originais).	2.1	48 %
Textos/vídeos/sítios da web com narrativas/ interpretações/ reconstruções históricas.	2.2	42 %
Material didático relativo à HM.	1.9	48 %
Material didático relativo à HM elaborado por mim.	1.8	53 %
Manuais escolares.	2.6	38 %
Biografias de matemáticos.	2.0	42 %
Problemas com enquadramento histórico.	2.1	45 %
Jogos antigos.	2.1	46 %
Instrumentos antigos (mecânicos/matemáticos).	2.0	47 %

Os exemplos explicitados dessas práticas foram diminutos (17% das respostas), predominando a indicação de uso do manual escolar, sem especificação de conteúdos matemáticos,

sendo ainda indicada a construção do quadrante, a referência à numeração romana e aos sistemas de numeração.

Quanto ao reconhecimento do impacto do recurso à HM nas suas aprendizagens, as classificações atribuídas pelos FP não diferem muito (níveis 3 ou 4 entre 45% e 60% e médias entre 2.5 e 2.7, representativas) (tabela 3). O item mais pontuado foi o *estabelecer mais facilmente ligações da Matemática com a realidade* (cerca de 60% nos níveis 3 ou 4 e média 2.7).

Tabela 3

Médias de concordância dos estudantes sobre impacto da utilização da HM nas suas aprendizagens, durante o seu percurso académico nos ensino básico e secundário ($\bar{x}$) e coeficientes de variação (CV)

	$\bar{x}$	CV
Facilitou a compreensão de conteúdos matemáticos.	2.6	37 %
Desenvolvi capacidades transversais, como a comunicação matemática, a resolução de problemas e o raciocínio matemático.	2.5	37 %
A minha motivação para a resolução das tarefas propostas, aumentou.	2.5	38 %
Consegui estabelecer mais facilmente ligações da Matemática com a realidade.	2.7	35%
Consegui estabelecer mais facilmente ligações da Matemática com outras áreas do conhecimento.	2.6	36%
Permitiu-me apreciar mais a Matemática.	2.5	37 %

Numa apreciação global sobre a sua experiência de uso da HM no ensino da Matemática no percurso nos ensino básico e secundário, a maioria (63%) dos FP avaliou-a positivamente.

Formação em História da Matemática na Licenciatura em Educação Básica

A formação em HM obtida pelos FP inquiridos no seu percurso académico durante a LEB foi classificada como frequente, pela maioria (52%), sendo que 18% classificam-na como sólida (por exemplo, consistindo numa unidade curricular na área da HM).

Quando questionados sobre os anos e unidades curriculares (UC) do plano de estudos em que essa formação ocorreu, a maior parte refere tê-la obtido em diversas UC. Especificam UC dos três anos do plano de estudos do curso, em áreas de Álgebra, Geometria, Aritmética, Lógica ou Estatística. Destacamos, ainda, designações específicas de outras UC: Comunicação matemática, Natureza da Matemática, Oficina de Matemática, Recursos matemáticos.

A situação mais frequente na utilização da HM referida pelos FP foi a *introdução a um conteúdo matemático* (85% níveis 3 ou 4; média 3.2) (tabela 4). Como menos frequentes surgem o uso da HM *centrada na resolução de tarefas matemáticas* e a realização de *pesquisas/projetos*

extra-aula (65% níveis 3 ou 4; médias 2.8). Todos os itens foram avaliados de forma francamente positiva (médias entre 2.8 e 3.2, sendo representativas).

Tabela 4

Médias de concordância dos estudantes sobre formas de utilização da HM na aula de Matemática, durante o seu percurso académico na LEB ($\bar{x}$) e coeficientes de variação (CV)

	$\bar{x}$	CV
Na introdução a conteúdos matemáticos.	3.2	24%
Na alusão à história da simbologia matemática.	3.0	27 %
No desenvolvimento de conteúdos matemáticos.	3.0	27 %
Na resolução de tarefas matemáticas.	2.8	33 %
Em pesquisas/projetos extra-aula.	2.8	34 %

Quanto ao uso de recursos em práticas de ensino recorrendo à HM no curso de LEB verificou-se uma predominância de *fontes primárias (excertos de documentos matemáticos originais)* e *textos/vídeos/sítios da web com narrativas/ interpretações/ reconstruções históricas* (60% níveis 3 ou 4; médias 2.7), seguido de *material didático relativo à HM* (64% níveis 3/4; média 2.6) (tabela 5). Os recursos menos utilizados foram *material didático elaborado pelo estudante* e *manuais escolares* (38% níveis 3 ou 4 e médias 2.1), itens cujas médias são menos representativas.

Tabela 5

Médias de concordância dos estudantes sobre recursos mobilizados no uso da HM na aula de Matemática, durante o seu percurso académico na LEB ($\bar{x}$) e coeficientes de variação (CV)

	$\bar{x}$	CV
Fontes primárias (excertos de documentos matemáticos originais).	2.7	37 %
Textos/vídeos/sítios da web com narrativas/ interpretações/ reconstruções históricas.	2.7	37 %
Material didático relativo à HM.	2.6	37 %
Material didático relativo à HM elaborado por mim.	2.1	47 %
Manuais escolares.	2.1	51 %
Biografias de matemáticos.	2.5	38 %
Problemas com enquadramento histórico.	2.5	37 %
Jogos antigos.	2.4	42 %
Instrumentos antigos (mecânicos/matemáticos).	2.2	44 %

Os exemplos de práticas de HM destacados pelos inquiridos foram diminutos (13% das respostas). Incluem-se menções a Fermat, número de ouro, sistemas de numeração, método da gelosia e Geometria Euclidiana.

Quanto ao reconhecimento do impacto do recurso à HM nas suas aprendizagens, as avaliações dos diversos itens pelos FP não diferem muito, com resultados francamente positivos (níveis 3 ou 4 entre 60% e 80%, médias entre 2.8 e 3.0 e representativas) (tabela 6). Os itens mais bem pontuados foram o *facilitar a compreensão de conteúdos matemáticos* e o *desenvolvimento de capacidades transversais* (76% nos níveis 3 ou 4 e médias de 3.0).

Tabela 6

Médias de concordância dos estudantes sobre impacto da utilização da HM nas suas aprendizagens, durante o seu percurso académico na LEB ($\bar{x}$) e coeficientes de variação (CV)

	$\bar{x}$	CV
Facilitou a compreensão de conteúdos matemáticos.	3,0	29 %
Desenvolvi capacidades transversais, como a comunicação matemática, a resolução de problemas e o raciocínio matemático.	3,0	27 %
A minha motivação para a resolução das tarefas propostas, aumentou.	2,9	31 %
Consegui estabelecer mais facilmente ligações da Matemática com a realidade.	3,0	28 %
Consegui estabelecer mais facilmente ligações da Matemática com outras áreas do conhecimento.	2,8	31 %
Permitiu-me apreciar mais a Matemática.	2,8	31 %

Como avaliação global, uma expressiva parte dos FP inquiridos (cerca de 86%) avalia positivamente a sua experiência de uso da HM no ensino da Matemática na frequência do curso de LEB.

Conceções sobre o uso da História da Matemática

Os FP apreciaram de forma bastante positiva as potencialidades do uso da HM na aula de Matemática, sem grandes variações nas avaliações dos diversos itens (80% a 92% níveis 3 ou 4; médias entre 3.1 e 3.1 pontos, representativas do conjunto de dados) (tabela 7). Ainda assim, destacam-se a *abordagem à Matemática diferente do usual, com explicações e métodos alternativos* e *o ilustrar relações entre diversos domínios matemáticos* (cerca de 90% níveis 3 ou 4; médias 3.3 e 3.2, respetivamente).

Tabela 7

Médias de concordância dos estudantes sobre as potencialidades do uso da HM na aula de Matemática ($\bar{x}$) e coeficientes de variação (CV)

	$\bar{x}$	CV
Favorece a desmistificação da Matemática como um produto acabado, mostrando que a dúvida e o erro fazem parte da atividade (matemática) humana.	3.1	28%
Permite ilustrar a utilidade e importância da Matemática.	3.2	25 %
Permite ilustrar relações entre diversos domínios matemáticos.	3.2	23 %
Permite ilustrar relações da Matemática com outras disciplinas.	3.2	24 %
Permite uma abordagem à Matemática diferente do usual, com explicações e métodos alternativos.	3.3	23 %
Possibilita o desenvolvimento de capacidades para além do conhecimento matemático, como, por exemplo, documentar, analisar e discutir assuntos matemáticos.	3.2	24 %
Favorece a motivação dos alunos para aprender Matemática.	3.1	26 %

Discussão e conclusões

A formação em HM obtida pelos FP durante o seu percurso anterior à entrada no ensino superior é classificada, pela maioria, como diminuta ou quase inexistente (70%). Este resultado pode estar relacionado com a falta de formação de professores em HM (inicial e contínua) e com o facto de grande parte dos estudos de utilização da HM no ensino serem trabalhos académicos com pouca divulgação junto dos professores (Sui, 2007; Martins et al., 2021, no prelo). Ainda que a HM, quando utilizada, o seja predominantemente como recurso didático na aula de Matemática é de realçar o seu uso em outras disciplinas da área das ciências exatas, mas também das línguas e humanidades, com clara predominância do 3.º CEB e ensino secundário. Pese embora a falta de formação, a apreciação dos professores quanto às formas de utilização, aos recursos usados e ao impacto nas aprendizagens obteve valores positivos, destacando-se o último aspeto (médias, 2.4, 2.1, 2.6, respetivamente). A indicação do manual escolar como o recurso mais frequente está em linha com descrições de práticas mais usuais utilizadas pelos professores (Martins et al., 2021, no prelo).

A formação em HM dos FP inquiridos é manifestamente reconhecida por estes durante a sua frequência da LEB (70% indicam-na como sólida ou frequente). A identificação dessas práticas formativas em UC de ramos distintos da Matemática e em outras como as didáticas parece indicar que, tendo em conta as duas categorias estabelecidas em Jankvist (2009), nas instituições de ensino superior onde completaram esse grau académico se privilegia a HM enquanto recurso didático mais do que formação específica em HM (note-se que a maioria da amostra completou a sua formação

na ESEV, UTAD ou ESE IPVC.) Em todo o caso, esperava-se que os exemplos de práticas fossem mais substanciais e detalhados – representam apenas 13% das respostas dos inquiridos e resumem-se à identificação de conteúdos, sem descrição de práticas. A apreciação quanto às formas de utilização, recursos usados e impacto nas aprendizagens obtiveram valores francamente positivos (médias, 3.0, 2.4, 2.9, respetivamente).

Os FP, embora ainda sem grande oportunidade de exercício da prática letiva (não prevista em LEB), revelam conceções que valorizam as potencialidades do uso da HM na aula de Matemática na generalidade dos itens em que foram inquiridos, destacando-se ligeiramente "Permite uma abordagem à Matemática diferente do usual, com explicações e métodos alternativos" (média de 3,3). Esta grande proximidade pode significar alguma falta de formação em HM, de reflexão e de confronto dos FP com a prática, que só acontece nos mestrados profissionalizantes que sucedem a LEB.

Estes resultados apontam para a necessidade de promover a formação em HM na LEB e de a continuar nos mestrados profissionalizantes subsequentes, colocando os FP em contacto com estudos onde se apresentem orientações e tarefas para a sala de aula (Barbin et al., 2018; Katz, 2004).

Referências

Aires, A. P., & Escola, J. (2018). The perception of future mathematics teachers of the 1st and 2nd cycles of basic education regarding the academic education received. *Proceedings of ICERI2018*, pp. 8310-8316.

Barbin, É., Guichard, J.-P., Moyon, M., Guyot, P., Morice-Singh, C., Métin, F., Bühler, M., Tournès, D., Chorlay, R., & Hamon, G. (2018). *Let history into de Mathematics Classroom*. Springer.

Bogdan, R. C., & Biklen S. K. (1982). *Qualitative Research For Education: An Introdution to Theory and Methods. Boston*: Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

Clark, K. (2019). History and Pedagogy of mathematics in mathematics education: History of the field, the potencial of current exemples, and directions for the future. In U. T. Jankvist, M. Heuvel-Panhuizen, & M. Veldhuis (Eds.), *Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 29–55). Utrecht University and ERME.

Clark, K., Kjeldsen, T., Schorcht, S., & Tzanakis, C. (Eds.). (2018). *Mathematics, Education and History: Towards a Harmonious Partnership* (ICME-13). Springer.

Clark, K., Kjeldsen, T., Schorcht, S., & Tzanakis, C. (2016). History of mathematics in mathematics education: Recent developments. In L. Radford, F. Furinghetti, & T. Hausberger (Eds.), *roceedings of the 2016 ICME Satellite Meeting of the International Study Group on the Relations Between the History and Pedagogy of Mathematics* (pp. 135–179). IREM.

Gil, P. (2012). *A história da matemática no fomento de uma cultura de argumentação em sala de aula*. U. Minho.

Gonçalves, I. (2011). *Os problemas da matemática: o seu papel na matemática e nas aulas de matemática*. (Tese de doutoramento não editada, Matemática – Ensino da Matemática). Universidade da Madeira, Portugal.

GTHEM (Ed.). (1997). *Relevância da História no Ensino da Matemática*. APM.

HPM. (2021). History and Pedagogy of Mathematics (HPM). http://www.clab.edc.uoc.gr/HPM/about HPM.htm

Isaacs, I., Ram, V. M., & Richards, A. (2000). A historical approach to developing the cultural significance of mathematics among first year preservice primary school teachers. In V. Katz (Ed.), *Using history to teach mathematics - An international perspective* (pp. 123–128). MAA.

Jankvist, U. T. (2009). A categorization of the "whys" and "hows" of using history in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, *71*(3), 235–261. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10649-008-9174-9

Jankvist, U. T., Clark, K., & Mosvold, R. (2019). Developing mathematical knowledge for teaching teachers: potentials of history of mathematics in teacher educator training. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *23*, 311–332. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10857-018-09424-x

Katz, V. (2004). *The History of Mathematics. Brief Edition*. Person Education Inc.

Martins, A., Clain, T., Costa, C., Pinto, H., Ribeiro, A., Gomes, H. & Menezes, L. (2021, no prelo). Conceções e práticas de professores sobre a História no ensino da Matemática a num contexto de formação, *Millenium*.

Mendes, I. (2015). *História da Matemática no Ensino*. Editora Livraria da Física.

Mosvold, R., Jakobsen, A., & Jankvist, U. T. (2014). How Mathematical Knowledge for Teaching May Profit from the Study of History of Mathematics. *Science & Education*, *23*, 47–60. https://doi.org/DOI 10.1007/s11191-013-9612-7

Neves, E. (2007). *Episódios da História da Matemática para o Ensino (Apresentações e Actividades)*. DM-FCUL.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.

Pinto, H., & Costa, C. (2020). La Historia de las Matemáticas en los Cursos de Educación Básica en Portugal: una Reflexión para la Formación del Profesorado. *Paradigma – Revista Del Centro de Investigaciones Educacionales*, *41*(1), 1–19. https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p01-19.id830

Schubring, G., Cousquer, É., Fung, C.-I., Idrissi, A. El, Gispert, H., Heiede, T., Ismael, A., Jahnke, N., Lingard, D., Nobre, S., Philippou, G., Carvalho, J. P., & Weeks, C. (2000). History of mathematics for trainee teachers. In J. Fauvel & J. Van Maanen (Eds.), *History in Mathematics Education, The ICMI Study* (pp. 91–142). Springer.

Siu, M.-K. (2020). Forty-five years of HPM activities: a semi-personal reflection on what I saw, what I heard and what I learn. *Journal for History of Mathematics*, *33*(5), 261–275.

Siu, M.-K. (2007). No, I don't use history of mathematics in my class. Why? In F. Furinghetti, S. Kaijser, & C. Tzanakis (Eds.), *Proceedings HPM2004 & ESU4* (pp. 268–277). Uppsala Universitet.

Swetz, F., Fauvel, J., Bekken, O., Johansson, B., & Katz, V. (Eds.). (1995). *Learn from the Masters*. MAA.

Tavares, E. (2016). *História da Matemática no Ensino da Matemática: Tarefas matemáticas para trabalhar a Matemática a partir da História da Matemática*. UTAD.

Tavares, E., & Aires, A. P. (2019). A História da Matemática no ensino da matemática nos primeiros anos. *História da Ciência e Ensino Construindo Interfaces*, vol.20 Especial: 77-88.

Tzanakis, C., & Arcavi, A. (2000). Integrating history of mathematics in the classroom: an analytic survey. In J. Fauvel & J. Van Maanen (Eds.), *History in Mathematics Education, The ICMI Study* (pp. 201–240). Springer.

Agradecimentos: Este trabalho é financiado pelo CIDMA – Centro de Investigação e Desenvolvimento em Matemática e Aplicações e pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito dos projetos UIDB/04106/2020 e UIDP/04106/2020. O trabalho é também financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), ao Politécnico de Viseu e à RECI pelo apoio prestado.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Conceptualizações do conhecimento do professor para a integração da tecnologia no ensino da matemática

Conceptualizations of teachers' knowledge for integrating technology in mathematics teaching

Maria do Carmo Botelho (https://orcid.org/0000-0002-6377-739X)*, Helena Rocha (https://orcid.org/0000-0003-3865-7422)**

*Externato de São José, Lisboa, Portugal, ** CICS.NOVA, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Resumo

O potencial da tecnologia para o ensino e aprendizagem da matemática, tem sido amplamente reconhecido. No entanto, a investigação tem mostrado que a integração da tecnologia na prática letiva tem-se revelado difícil, sendo o conhecimento e o desenvolvimento profissional dos professores apontado como um elemento determinante. Embora tenda a existir uma tendência para dar atenção ao conhecimento detido pelo professor relativamente à tecnologia, a literatura sugere que é necessário atender à forma de integrar a tecnologia na prática letiva, envolvendo desta forma outros tipos de conhecimento. Esta consciencialização, levou a que vários autores, inspirados no trabalho de Shulman, desenvolvessem vários modelos ou conceptualizações do conhecimento necessário para uma eficaz integração da tecnologia. Este estudo tem por base uma revisão de literatura da investigação realizada aos modelos Technological Pedagogical and Content Knowledge – TPACK, Knowledge for Teaching Mathematics with Technology – KTMT, e Mathematical Pedagogical Technology Knowledge – MPTK) e pretende efetuar uma análise das semelhanças e diferenças existentes entre os modelos considerados. As principais conclusões alcançadas, sugerem a existência de uma base comum aos modelos considerados, mas apontam também para várias diferenças entre eles, sendo que alguns realçam o papel da tecnologia e o seu impacto no processo de ensino e aprendizagem, outros pretendem integrar no modelo elementos baseados na investigação sobre tecnologia ou teorias relacionadas com a integração de tecnologia, como é o caso da génese instrumental.

Palavras-chave: conhecimento profissional, tecnologia, matemática

Abstract

The potential of technology for teaching and learning mathematics has been widely recognized. However, research has shown that the integration of technology into teaching practice has proved to be difficult, with teachers' knowledge and professional development being identified as a determinant factor. Although there tends to be a focus on the teacher's knowledge of technology, the literature suggests that attention needs to be given to how to integrate technology into teaching practice, thereby involving other types of knowledge. This awareness has led several authors, inspired by Shulman's work, to develop models or conceptualizations of the knowledge required for effective integration of technology. This study is based on a literature review of the research conducted on the models TPACK - Technological Pedagogical and Content Knowledge, KTMT - Knowledge for Teaching Mathematics with Technology, and PTK/MPTK - Mathematical Pedagogical Technology Knowledge and aims to carry out an analysis of the similarities and differences between the models considered. The main conclusions reached suggest the existence of a common basis for the models considered, but also point to several differences between them, with some highlighting the role of technology and its impact on the teaching and learning process, while others aim to integrate into the model elements based on research on technology or theories related to technology integration, such as instrumental genesis.

Keywords: professional knowledge, technology, mathematics

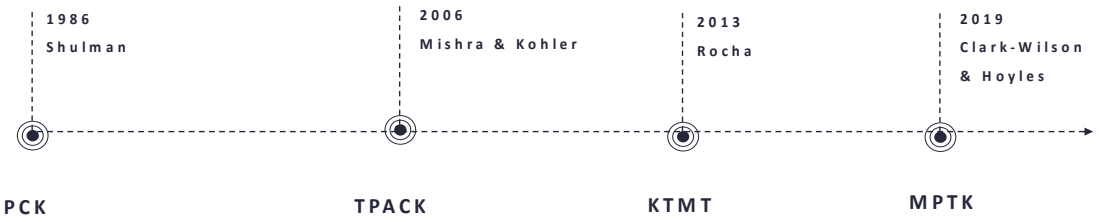
A utilização da tecnologia no ensino e aprendizagem da matemática envolve grandes mudanças, incluindo na formação de professores, pois a forma como estes aprenderam não é necessariamente a mesma como os seus alunos serão ensinados (Niess, 2005). Ensinar com tecnologia não é um processo fácil e requer mais do que conhecimento tecnológico (Mishra e Warr, 2021). Requer um conhecimento profissional que permita uma efetiva integração da tecnologia no ensino da Matemática (Rocha, 2016), exigindo um contínuo desenvolvimento profissional (Mouza e Karchmer-Klein, 2013; Niess, 2005). Procurando caracterizar este conhecimento, diversos autores (como Mishra e Koehler, 2006; Rocha, 2013, 2020; Thomas e Hong, 2013) desenvolveram modelos ou conceptualizações do conhecimento necessário para uma eficaz integração da tecnologia no ensino e aprendizagem da matemática.

Neste artigo iremos abordar os modelos TPACK – Technological Pedagogical and Content Knowledge (Mishra e Koehler, 2006), KTMT – Knowledge for Teaching Mathematics with Technology (Rocha, 2013), e PTK/MPTK – Mathematical Pedagogical Technology Knowledge (Thomas e Hong, 2013; Thomas e Palmer, 2014; Clark-Wilson e Hoyles, 2019), com o intuito de identificar os contributos de cada modelo na integração da tecnologia no ensino da matemática. Os três modelos partem de uma base comum, o trabalho de Shulman (1986), onde são considerados três domínios principais do conhecimento dos professores: o Conhecimento do Conteúdo (CK); o Conhecimento Pedagógico (PK) e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK).

Este estudo assenta numa revisão de literatura com base nas conceptualizações dos modelos referidos e pretende: a) efetuar uma análise das semelhanças e diferenças existentes entre os modelos considerados; b) caracterizar o potencial de cada um dos modelos, analisando a forma como permitem a compreensão do conhecimento do professor. A apresentação de cada modelo seguirá a ordem cronológica do seu desenvolvimento, tal como apresentada na figura 1.

Figura 1

Desenvolvimento cronológico dos modelos do conhecimento considerados

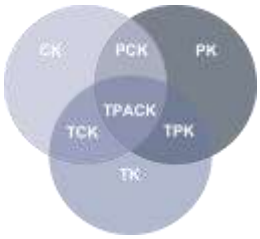


Conhecimento técnico pedagógico do conteúdo – TPACK

Com o intuito de caracterizar o conhecimento necessário para o uso da tecnologia no ensino, Mishra e Koehler (2006), com base no PCK de Shulman (1986), desenvolvem o modelo TPACK. Mishra e Kohler (2006) consideram neste modelo não só os três conhecimentos propostos no modelo de Shulman (1986), PK, CK e PCK, mas incluem ainda um novo conhecimento, o Conhecimento da Tecnologia (Technological Knowledge – TK). Contrariamente ao que acontece relativamente no PCK, os autores consideram o TK como um conhecimento independente de outros conhecimentos. No entanto, tal como Shulman (1986), consideram necessário e fundamental articular o conhecimento da Tecnologia com o conhecimento do Conteúdo e da Pedagogia, dando assim origem a novos domínios do conhecimento. Neste modelo, são assim considerados o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK) e o Conhecimento Tecnológico da Pedagogia (TPK) e, por fim, o Conhecimento Técnico Pedagógico do Conteúdo – TPACK (ver figura 2).

Figura 2

Modelo do Conhecimento Técnico Pedagógico do Conteúdo – TPACK



O TK engloba a forma como se domina uma determinada tecnologia, bem como as capacidades necessárias para operar com a mesma. O TCK está ligado à forma como a tecnologia e o conteúdo se influenciam e se condicionam, permitindo escolher a tecnologia que mais se adequa à abordagem de um conteúdo específico e de que forma o conteúdo curricular poderá vir a determinar a tecnologia (Koehler e Mishra, 2009). O TPK é o conhecimento relacionado com o potencial da tecnologia e com as alterações que podem ocorrer no ensino e na aprendizagem, de acordo com a utilização específica de uma determinada tecnologia. Para Koehler e Mishra (2009), é essencial conhecer as potencialidades e restrições pedagógicas de vários recursos tecnológicos, assim como de que forma estes podem ser aplicados nas estratégias de ensino e aprendizagem.

O TPACK, é o conhecimento resultante dos três principais domínios que o compõem (CK, PK e TK) e que vai para além destes, permitindo assim uma verdadeira integração da tecnologia

no processo de ensino e aprendizagem (Koehler e Mishra, 2009). É um conhecimento diferente do que é detido por um matemático ou especialista em tecnologia, e é também distinto do conhecimento pedagógico geral partilhado por professores de diferentes disciplinas. Este é ainda, um conhecimento que permite ao professor entender de que forma um conteúdo difícil de compreender pelos alunos, pode ser ensinado com recurso à tecnologia (Rocha, 2013). Koehler e Mishra (2009), com o seu modelo TPACK, procuraram apoiar o desenvolvimento de melhores abordagens, a fim de descrever como o conhecimento profissional dos professores relacionado com a tecnologia, é mobilizado na prática. Como tal, os autores realçam que não existe apenas uma única forma de integrar a tecnologia, pois a mesma dependerá sempre dos professores, da sua visão do ensino e dos conteúdos que estão a ensinar. Contudo, para uma eficaz integração da tecnologia, os diferentes domínios do conhecimento não poderão ser considerados isolados uns dos outros.

Contrariamente a outros modelos do conhecimento, no TPACK não é claro que os autores considerem no seu estudo o Contexto. Desta forma, Mishra (2019) propõe que o TPACK passe a considerar o Conhecimento Contextual, i.e., o conhecimento do contexto detido pelos professores. Propõe assim que o Conhecimento Contextual passe a ser um domínio de conhecimento necessário ao professor, para integrar a tecnologia no ensino.

Apesar do TPACK ter uma grande notoriedade na literatura (Angeli e Valanides, 2009; Archambault e Barnett, 2010; Mishra, 2019), é também alvo de críticas. Archambault e Barnett, (2010) e Angeli e Valanides, (2009) referem que este enfrenta os mesmos problemas que o PCK de Shulman (1986), por ser difícil identificar cada um dos domínios considerados, distinguindo-se apenas o domínio da tecnologia. Archambault e Barnett (2010) referem ainda a dificuldade em tentar medir o conhecimento de conteúdo, definido por Mishra e Kohler (2006) como conhecimento da matéria dada. Mouza e Karchmer-Klein (2013), referem que apesar do TPACK permitir um modelo teórico do conhecimento dos professores, o mesmo não explicita a forma de o desenvolver em contexto de formação de professores. Os mesmos autores realçam ainda que tal como no PCK (Shulman, 1986), a falta de experiência de ensino em sala de aula por parte de futuros professores, deve ser elemento influenciador do seu TPACK, em comparação com professores mais experientes.

Relativamente à caracterização do TPACK, Angeli e Valanides (2009) não consideram ser claro se este conhecimento difere dos que lhe deram origem. Assim, se o TPACK deriva diretamente dos conhecimentos base, PCK, TCK e TPK, então um aumento de um qualquer destes

conhecimentos corresponderá a um aumento do TPACK detido pelo professor. No entanto, se o TPACK consistir em conhecimento diferente, este aumento não ocorrerá necessariamente.

O carácter demasiado abrangente do modelo, embora permitindo uma maior aplicabilidade, é também uma das críticas apresentadas, pois não são considerados fatores como as crenças dos professores e as suas conceções sobre o ensino e aprendizagem (Mouza e Karchmer-Klein, 2013; Angeli e Valanides, 2009). Para Mishra e Warr (2021), a atual situação pandémica de COVID-19 e a obrigatoriedade da passagem para um ensino online, veio demonstrar que a integração da tecnologia ocorre dentro de um sistema e culturas, que podem muitas vezes definir ou restringir os movimentos que os professores podem fazer no espaço pedagógico.

Conhecimento para ensinar matemática com a tecnologia – KTMT

Pretendendo integrar num só modelo a investigação focada no conhecimento profissional e no uso da tecnologia e, procurando responder a algumas das críticas apontadas ao TPACK, Rocha (2013, 2020) propõe o modelo KTMT. Neste modelo são considerados três tipos de domínios de conhecimento: base, interdomínios e integrado. Como domínios base considera-se, a matemática, o ensino aprendizagem, o currículo e a tecnologia (figura 3).

Figura 3

Modelo de Conhecimento para Ensinar Matemática com Tecnologia – KTMT (numa representação esquemática de Rocha e Botelho, 2021)

O domínio base de Ensino e Aprendizagem, engloba os conhecimentos sobre a forma como os alunos aprendem e pensam, em especial, a forma como este processo ocorre em conteúdos específicos. Estão também incluídas neste domínio, as opções pedagógicas tomadas pelo professor, nas diferentes fases do ensino, da planificação à implementação das tarefas e atividade associada.

Contrariamente ao modelo TPACK, onde o contexto nem sempre está presente, no modelo KTMT os professores e a sua influência são sempre considerados. Assim, integram o modelo as crenças e conceções dos professores, bem como o contexto onde este trabalha.

O conhecimento base da tecnologia, segundo Rocha (2013), incluí as capacidades necessárias para operar com determinada tecnologia, consistindo essencialmente em saber como funciona.

Para além dos domínios base anteriormente descritos, e à semelhança do proposto por Shulman (1986), o KTMT valoriza também conhecimento interdomínios, i.e., conhecimento desenvolvido na confluência de dois ou mais domínios (Rocha, 2016). São então considerados como conhecimentos interdomínios, o Conhecimento da Matemática e Tecnologia (Mathematics and Technology Knowledge – MKT) e o Conhecimento do Ensino-Aprendizagem e Tecnologia (Teaching and Learning and Technology Knowledge – TLTK). O MKT centra-se na forma como a tecnologia influencia a matemática, potenciando ou restringindo determinados aspetos, e o TLTK centra-se na forma como a tecnologia afeta ou influencia o ensino aprendizagem, reforçando ou restringindo certas abordagens. Em ambos os casos, o Currículo é considerado como influência transversal e permanente (Rocha, 2013).

No conhecimento interdomínios MTK, estão incluídos:

- Conhecimento da fidelidade matemática da tecnologia, ou seja, conhecimento da compatibilidade existente entre os resultados apresentados pela Matemática e pela Matemática da tecnologia;
- Conhecimento das novas abordagens que a tecnologia permite nos conteúdos matemáticos;
- Conhecimento de novas sequências dos conteúdos;
- Fluência representacional, que engloba o conhecimento das diferentes representações, de como as mesmas se relacionam ou se alternam e, que contributo cada uma destas pode dar.

No conhecimento interdomínios TLTK, estão incluídos:

- Conhecimento de novas questões que a tecnologia faz surgir nos alunos;
- Conhecimento da concordância matemática existente entre as tarefas propostas pelo professor e a Matemática efetivamente trabalhada pelos alunos;
- Conhecimento das potencialidades da tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem da Matemática, designadamente no conhecimento da diversidade de atividades proporcionados pela utilização da mesma, bem como no seu contributo neste processo.

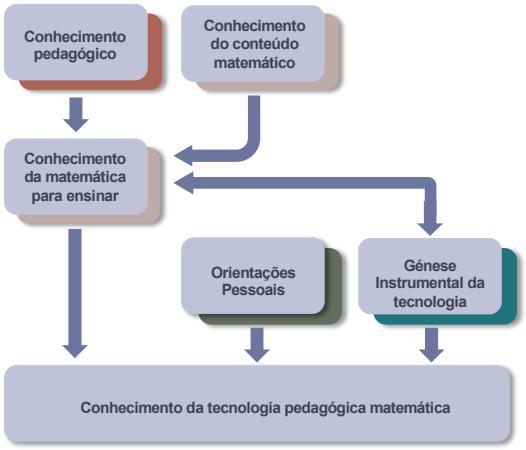
O KTMT incluí ainda Conhecimento Integrado (IK), sendo este um conhecimento detido pelo professor resultante da articulação simultânea de todos os outros domínios (base, MKT e TLTK). Rocha (2016) refere ainda que o IK é resultado da interação entre todos os domínios, caracterizando-se pela sua universalidade e também pela sua particularidade. Poder-se-á considerar que é um conhecimento que maximiza o potencial específico da tecnologia para proporcionar uma melhor aprendizagem da matemática.

Conhecimento da tecnologia pedagógica matemática - PTK/MPTK

Como já referimos, existem vários modelos do conhecimento dos professores, alguns deles especificamente orientados para o conhecimento, aprendizagem e ensino da matemática com tecnologia. Estes modelos partilham a mesma raiz utilizada por Shulman (1986). Embora alguns se concentrem na caracterização dos conhecimentos detidos pelos professores, os mesmos não abordam as suas ações (Tabach, 2011). Segundo Rocha (2020), a investigação tende a adotar um modelo do conhecimento para analisar os conhecimentos dos professores, e a recorrer à génese instrumental de Rabardel (1995) e à orquestração instrumental de Trouche (2004), para analisar as ações dos professores, sendo que em regra os estudos realizados tendem a concentrar-se apenas numa destas opções (Trouche, 2004). O modelo do Conhecimento da Tecnologia Pedagógica (MPTK) de Clark-Wilson e Hoyles (2019), desenvolvido a partir do PTK de Thomas e Hong (2013), pretende integrar estas duas abordagens (ver figura 4).

Figura 4

Modelo do Conhecimento da Tecnologia Pedagógica (Clark-Wilson e Hoyles, 2019)



Neste modelo, são considerados três domínios do conhecimento. O Conhecimento Pedagógico – CP, tal como definido por Shulman (1986), é um conhecimento geral dos professores, não específico para o ensino de um determinado conteúdo. Este conhecimento consiste num conjunto de princípios e estratégias de gestão e organização de sala de aula (Thomas e Hong, 2013; Thomas e Palmer, 2014; Clark-Wilson e Hoyles, 2019). O modelo assume também a existência de dois tipos de conhecimentos matemáticos: o Conhecimento de Conteúdo Matemático e o Conhecimento de Matemática para Ensinar, tal como já havia sido considerado no modelo Mathematical Knowledge for Teaching – MKT de Ball et al. (2005).

O primeiro é a combinação dos conhecimentos pedagógicos de um professor, com os seus conhecimentos de conteúdo matemático. O segundo, consiste no conhecimento que o professor necessita para ensinar de forma eficiente. Considerado por Ball et al. (2005), como o Conhecimento Especializado de Conteúdo. Thomas e Hong (2013) e Clark-Wilson e Hoyles (2019), fazem também referência às Orientações Pessoais dos professores, i.e., as suas variáveis afetivas, tais como, os seus objetivos, crenças, atitudes, disposições, incluindo as suas perceções sobre a natureza do conhecimento matemático e como deve ser ensinado, com ou sem tecnologia. Um aspeto importante, e inovador no MPTK, é a inclusão da Génese Instrumental da tecnologia. Tal como conceptualizado por Rabardel (1995), este é um processo através do qual o conhecimento dos professores se vai moldando pelas suas interações com a tecnologia, enquanto realizam determinadas tarefas matemáticas. Clark-Wilson et al. (2020) destacam igualmente a importância desta abordagem, que inclui o desenvolvimento da compreensão dos processos de génese

instrumental dos alunos por parte dos professores, através dos quais estes se familiarizam com as possibilidades da tecnologia, podendo assim, utilizá-la de forma matematicamente mais produtiva.

Aspetos diferenciadores dos modelos TPACK, KTMT e MPTK

Com uma análise global aos três modelos do conhecimento apresentados, é possível concluir que têm em comum os principais domínios do conhecimento profissional, sendo estes a matemática, o ensino e a aprendizagem e o currículo. No entanto, existem entre eles características próprias, que os distinguem.

Para Clark-Wilson et al., (2020), o modelo MPTK é um conjunto integrado de teorias, pois combina conhecimentos matemáticos para o ensino, Génese Instrumental (Rabardel, 1995) e ainda as Orientações Pessoais (Thomas e Hong, 2005; Thomas e Palmer, 2014), enquanto o TPACK (Mishra e Koehler, 2006), foi conceptualizado para captar os conhecimentos necessários dos professores para a integração da tecnologia no ensino.

Uma das diferenças entre o KTMT e o TPACK, é que no primeiro apesar dos conhecimentos interdomínios necessitarem de conhecimento dos domínios base, o seu desenvolvimento não ocorre linearmente a partir destes (Rocha, 2016). No entanto, no TPACK os conhecimentos interdomínios apenas partem da articulação dos domínios base. É a forma como estes dois modelos integram a tecnologia que os distingue. No KTMT, Rocha (2013) pretende integrar num único modelo, a investigação desenvolvida sobre o conhecimento dos professores e sobre a integração da tecnologia na prática dos professores, enquanto que no TPACK, Mishra e Koehler (2006) integram apenas os conhecimentos base matemática, ensino e aprendizagem, conteúdo e a tecnologia no mesmo. Salienta-se que apenas o KTMT e o MPTK assumem como influência as crenças e conceções dos professores, assim como o contexto em que estão inseridos. Se bem que os autores do TPACK já reconheceram a importância de considerar este domínio.

Conclusão

Embora inicialmente existisse uma tendência para dar atenção ao conhecimento detido pelo professor relativamente à tecnologia, a literatura (Rocha, 2020; Clark-Wilson et al., 2020) rapidamente sugeriu que era necessário atender à forma de integrar a tecnologia na prática letiva, o que requeria diversos tipos de conhecimento. São vários os autores que têm realçado o potencial da tecnologia para o ensino e aprendizagem da matemática, e que se têm dedicado à conceção e investigação de modelos do conhecimento dos professores para ensinar com tecnologia.

Deste estudo, podemos concluir que existe uma base comum nos modelos do conhecimento TPACK, KTMT e MPTK, mas existem também diferenças que os distinguem. Alguns modelos realçam o papel da tecnologia e o seu impacto no processo de ensino e aprendizagem da matemática, sendo que outros pretendem integrar, elementos baseados na investigação sobre tecnologia ou teorias relacionadas com a integração de tecnologia, como é o caso da génese instrumental. Os contributos que reconhecidamente todos estes modelos podem trazer à investigação na área, sugerem contudo que uma direção futura poderá passar por alcançar um modelo global, onde seja integrado tudo o que a investigação mostrou ser importante para a integração da tecnologia no ensino da Matemática.

Referências

Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: *Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). Computers & Education*, 52(1), 154-168. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006

Archambault, L., & Barnett, J. H. (2010). Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers and Education*, 55(4), 1656-1662. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.009

Ball, D. L., Hill, H. C., & Bass, H. (2005). Knowing Mathematics for Teaching: Who knows Mathematics well enough to teach third grade, and How can we decide? *American Educator*, 14-46. <http://hdl.handle.net/2027.42/65072>

Clark-Wilson, A; Hoyles, C. (2019). A research-informed web-based professional development toolkit to support technology-enhanced mathematics teaching at scale. *Educational Studies in Mathematics*, 102(3), 343-359. https://doi.org/10.1007/s10649-018-9836-1

Clark-Wilson, A., Robutti, O., & Thomas, M. (2020). Teaching with digital technology. ZDM, *52*(7), 1223-1242. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01196-0

Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. Retrieved July 31, 2021 from https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76-78. https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611

Mishra, P., & Warr, M. (2021). Contextualizing TPACK within systems and cultures of practice. *Computers in Human Behavior*, 117. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106673

Mouza, C., & Karchmer-Klein, R. (2013). Promoting and Assessing Pre-Service Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in the Context of Case Development. *Journal of Educational Computing Research*, 48(2), 127–152. https://doi.org/10.2190/EC.48.2.b

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509–523. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.006

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains. *Armand Colin*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/document

Rocha, H. (2013). Knowledge for Teaching Mathematics with Technology - A new framework of teacher knowledge. *In A. Lindmeier & A. Heinze (Eds.), Proceedings of the 37th PME*, 4 , 105–112. Kiel: PME. ⟨hal-01289290⟩

Rocha, H. (2014). The Influence of teacher's knowledge for teaching mathematics with technology on the implementation of investigation tasks. *In INTED2014 Proceedings*, 494-503.

Rocha, H. (2016). Teacher's representational fluency in a context of technology use. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 35, 53-64. https://doi.org/10.1093/teamat/hrw005

Rocha, H. (2020). Using tasks to develop pre-service teachers' knowledge for teaching mathematics with digital technology. ZDM, 52(7), 1381-1396. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01195-1

Rocha, H. & Botelho M.C. (2021) Teachers' Knowledge for Teaching Mathematics with Technology: an analysis of different frameworks, *INTED2021 Proceedings*, 8954-8960. http://dx.doi.org/10.21125/inted.2021.1872

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15(2),* 4-14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Tabach, M. (2011). A Mathematics teacher's practice in a technological environment: A case study analysis using two complementary theories. *Technology, Knowledge and Learning,16,* 247–265. https://doi.org/10.1007/s10758-011-9186-x

Thomas, M., & Hong, Y. (2013). Teacher integration of technology into mathematics learning. *International Journal of Technology in Mathematics Education, 20,* 69–84.

Thomas, M.O.J., & Palmer, J.M. (2014) Teaching with Digital Technology: Obstacles and Opportunities. In: A. Clark-Wilson et al. (eds), *The Mathematics Teacher in the Digital Era. Mathematics Education in the Digital Era, 2.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4638-1_4

Trouche, L. (2004). Managing the Complexity of Human/Machine Interactions in Computerized Learning Environments: Guiding Students' Command Process through Instrumental Orchestrations. *Int J Comput Math Learning* 9, 281. https://doi.org/10.1007/s10758-004-3468-5

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊSDEPSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Formação de professores e o desafio da inclusão em contextos educativos

Teacher training and the challenge of inclusion in educational contexts

Vitor Reis*, Marco Fontes*

*Instituto Superior de Ciências da Informação de Aveiro - ISCIA

Resumo

A implementação de uma escola para todos implica que sejam ultrapassadas as barreiras no acesso e sucesso dos alunos, mediante a construção de cenários mais inclusivos que substituam as práticas educativas tradicionais por uma conceção pedagógica mais holística/global, na qual todo o aluno tem direito a uma educação sem exclusões, proporcionando igualdade de oportunidades a todos. A formação de professores afigura-se como sendo a estrutura base para a concretização deste propósito, sendo que vários estudos apontam insuficiência da formação inicial para a preparação dos docentes para a ação no âmbito da inclusão. O presente estudo incidiu sobre os professores que ao longo dos últimos anos têm frequentado as diferentes edições de Pós-Graduação especializada na área das Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo-Motor, dinamizadas pelo ISCIA, com vista a refletir o impacto desta tipologia de formação no âmbito da preparação para as práticas efetivas, em contexto. Os resultados obtidos permitem-nos conhecer as principais perceções e as atitudes face à escola inclusiva, tendo em conta a sua formação inicial nesta área, bem como identificar as principais dimensões que sentem que são relevantes para trabalharem com os diferentes alunos no âmbito do novo enquadramento preconizado pelas alterações legislativas recentes no âmbito da promoção da inclusão em contextos educativos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Psicopedagogia

Abstract

The implementation of a school for all implies overcoming barriers to student access and success, through the construction of more inclusive scenarios that replace traditional educational practices with a more holistic/global pedagogical concept, in which every student has the right to an education without exclusions, providing equal opportunities for all. The training of teachers appears to be the basic structure for the realization of this purpose, and several studies point out that initial training is insufficient to prepare teachers for action within the scope of inclusion. The present study focused on teachers who, over the past few years, have attended the different editions of Postgraduate Studies specializing in the area of Special Educational Needs – Cognitive-Motor Domain, promoted by ISCIA, in order to reflect the impact of this type of training on the scope of preparation for effective practices, in context. The results obtained allow us to know the main perceptions and attitudes towards inclusive school, taking into account their initial training in this area, as well as identifying the main dimensions they feel are relevant to work with different students within the scope of the new framework. advocated by recent legislative changes in the context of promoting inclusion in educational contexts.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Psychopedagogy

Vivemos numa sociedade confrontada com diversas mudanças sociais, políticas e económicas que constantemente contesta e desafia as dinâmicas educacionais instituídas, na medida em que, subjacentes a estas mudanças preconizadas, o processo de adaptação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos.

Neste sentido, ao longo dos últimos anos, vários têm sido os desafios lançados sob a forma de alterações legislativas às escolas, destacando-se, a esse nível, o impacto decisivo de propostas como a implementação do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), a definição do modelo de Aprendizagens Essenciais, o reconhecimento da possibilidade de maior Autonomia e Flexibilidade Curricular ou o desafio de construção de uma Educação Inclusiva.Ainda que todos estes processos de proposta de mudança nos parecem relevantes, importará, neste momento, problematizar a forma como tem vindo a ser dada resposta ao desafio da promoção de uma efetiva Educação Inclusiva (EI).A forma de adaptação primordial das instituições educativas a estas propostas de mudança assume-se, naturalmente, também como um claro desafio aos processos de formação de professores, nomeadamente no que concerne àqueles que já se encontram em pleno exercício das suas funções e que, dessa forma, farão apelo a uma maior necessidade de formação contínua.

No caso concreto do desafio da inclusão em contexto educativo, esta pressupõe uma nova forma de olhar o ensino e a aprendizagem, requerendo do professor, procedimentos inovadores que despertem as diferenças individuais e que proporcionem oportunidades a todos os alunos de igual forma. Muitos professores deparam-se com grandes dificuldades na preparação das atividades letivas resultantes dos fatores de inclusão. É um facto que se assume como essencial a noção de que a educação inclusiva só existe se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferentes daquelas que tradicionalmente se praticam. Estas dependem largamente da atitude, conhecimento, criatividade, competência e capacidades dos professores para desenvolverem situações inovadoras que vão de encontro às necessidades dos alunos (Sanches e Teodoro, 2006).

Assim, importará conhecer as principais perceções e as atitudes face à escola inclusiva por parte dos professores, tendo em conta a sua formação inicial nesta área, bem como identificar as principais dimensões que sentem que são relevantes para trabalharem com os diferentes alunos no âmbito do novo enquadramento preconizado pelas alterações legislativas recentes no âmbito da promoção da inclusão em contextos educativos.

Método

O estudo desenvolvido procurou seguir uma metodologia essencialmente qualitativa, na medida em que o que se pretendia era a objetivação dos novos significados construídos pelos diferentes professores participantes em processos de formação profissionalizante de cariz pós-graduado, desenvolvida numa instituição de ensino superior.

O objetivo fundamental da investigação desenvolvida enquadra-se na necessidade de aferir e refletir o impacto desta tipologia de formação no âmbito da preparação para as práticas efetivas, em contexto, através da evidenciação das principais conclusões reflexivas e pessoais que os professores produzem relativamente à própria perceção dos desafios da transposição para contexto prático das temáticas e dos conteúdos abordados em contexto formativo. Nesse sentido, pretende-se avaliar a tipologia de reflexões produzidas pelos professores, alvo de um processo formativo prévio, ao nível da sua perceção face aos desafios da inclusão para os contextos educativos, quer em termos de modificação de práticas educativas, quer no que concerne aos processos metodológicos, organizativos e reflexivos que a escola deverá desenvolver com vista à efetiva transformação do contexto educativo com vista à afirmação do mesmo enquanto inclusivo.

Participantes

A amostra constituída é formada por professores que frequentaram, ao longo do ano de 2019 e 2020, cursos de Pós-Graduação no âmbito da formação de profissionalizante de professores do Instituto de Ciências da Informação e da Comunicação de Aveiro (ISCIA).

A seleção da amostra resultou da conjugação de um conjunto de fatores de conveniência, dado que a investigação foi condicionada pelo facto de, em função da pandemia de Covid-19 que se iniciou em 2020, ter existido uma maior dificuldade de contacto direto com diversos elementos, nomeadamente dado o cariz das aulas ter passado a ser a distância. Nesse sentido, foram selecionados para a amostra os professores que, após contacto individual, se manifestaram como disponíveis para participação no estudo.

Foram selecionados 27 professores, sendo 14 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Todos estes professores frequentaram e terminaram a sua formação profissionalizante, com vista terem a possibilidade de se assumirem como docentes da área da educação especial – domínio cognitivo-motor.

Procedimento

Para a concretização deste estudo, foi desenvolvido um procedimento investigativo que procurou privilegiar o acesso a um conteúdo reflexivo e pessoal de cada participante, tendo em consideração os objetivos preconizados.

Dessa forma, em termos de metodologia utilizada, optou-se pela utilização de um processo de análise de conteúdo, de natureza qualitativa, relativamente a uma reflexão crítica e pessoal que foi solicitada a cada participante. A construção desta reflexão crítica e pessoal obedeceu a uma estrutura previamente planeada, dado que assentou na necessidade de posicionamento crítico face a um artigo idêntico previamente apresentado a todos os participantes. Em função da análise desse artigo, cada participante deveria elaborar a sua própria reflexão pessoal e crítica. Cada uma dessas reflexões produzidas pelos participantes foi alvo de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, podendo representar diferentes procedimentos de análise e ser adaptável a um vasto campo de aplicação. Esta abordagem é designada por qualitativa, dado a realização de inferências fundadas na análise temática, embora se contabilize a frequência com que essas inferências ocorrem.

Resultados

No âmbito do processo de análise de dados, foi construída uma matriz de análise, com vista a oferecer uma melhor sistematização dos conteúdos mais referenciados por cada um dos participantes. A matriz constituída encontra-se organizada segundo domínios e subdomínios, definidos em função de cada uma das dimensões de análise que se apresentavam como estruturantes para o estudo desenvolvido.

Seguidamente, esquematizam-se os eixos de análise que se constituíram no âmbito da análise produzida, através dos quais foram agrupadas as diferentes unidades de texto e de sentido analisadas.

Figura 1

Quadro de dimensões, domínios e subdomínios de análise

Dimensões	Domínios	Subdomínios
Inclusão	Mudanças conceptuais implicadas	Noção de Escola Inclusiva
		Papel do professor de educação especial e dos restantes docentes
Práticas educativas inclusivas	Ambiente organizacional	Trabalho colaborativo
	Dinâmica de planificação de atividades	Práticas Educativas / Planificação
		Agentes educativos
Metodologia, organização e reflexão das práticas em contexto educativo	Abordagem metodológica, organizacional e reflexiva	Métodos e atividades integradoras/ Abordagem ao currículo
		Reflexão

No que se refere ao conceito de inclusão, foram codificadas todas as referências relacionadas com as principais mudanças conceptuais implicadas no processo de transformação dos contextos educativos em contextos efetivamente inclusivos. De entre estas mudanças conceptuais, dois campos de referências assumiram-se como predominantes, nomeadamente as referências que se relacionavam com uma tentativa de definição ou de caracterização do que seria uma "Escola Inclusiva", com referências distintas a confluírem para a noção de que a inclusão se refere "a todos os alunos, independentemente da raça, crença ou capacidade intelectual". Uma escola inclusiva seria uma escola em que "todos os alunos deverão ser bem acolhidos, bem apoiados nas suas escolas com vista a aprenderem, contribuírem e participarem em todos os aspetos da vida da escola". A escola inclusiva deveria permitir a todos os alunos que "desenvolvam as suas competências, trabalhem em objetivos individuais, fiquem a conhecer e aceitem as diferenças individuais", seria uma escola preocupada com o desenvolvimento de "relações interpessoais assentes no respeito e empatia", com a criação de condições de equidade para que "cada aluno possa manifestar as suas próprias necessidades e capacidades". Na escola inclusiva, cada agente (professor, aluno ou elemento da comunidade educativa) "preocupa-se em ter um impacto positivo", quer na própria escola, quer na comunidade envolvente em que está inserida, desenvolvendo "valores pessoais e sociais ajustados para a vida em sociedade", como a "igualdade", a "diversidade", o "respeito por si e pelo próximo" ou a "solidariedade".

Os participantes apresentaram também diversas referências relativas à relevância da articulação dos docentes de educação especial e dos restantes docentes. Existe uma perceção dominante favorável de que o professor do ensino especial é de fundamental importância, para assegurar a inclusão, assegurar a igualdade de oportunidades assim como o sucesso para todos os alunos, dado que funciona como "gerador de expetativas positivas nos alunos" e "promotor de escolha de melhores estratégias para os alunos por parte dos restantes docentes".Contudo, destaque ainda para um conjunto de referências que induzem a perceção de uma certa "falta de contato dos professores, em geral, com os professores de ensino especial", com várias referências aludindo à escassez dos mesmos.

Numa segunda dimensão de análise, relacionadas com as práticas educativas inclusivas, as unidades de texto e de sentido encontradas foram agrupadas em dois domínios, sendo um referente ao ambiente organizacional e outro à própria dinâmica de planificação de atividades desenvolvida pelos professores.

No que concerne ao ambiente organizacional, as principais referências foram registadas no âmbito da valorização do trabalho colaborativo entre docentes como base para a construção de práticas educativas inclusivas. Este trabalho colaborativo é visto como "uma base para o crescimento profissional", na medida em que permite "refletir sobre a prática", bem como se apresenta como um elemento preponderante para que se possam tomar "decisões educativas partilhadas e consensuais".

Relativamente à dinâmica de planificação desenvolvida, as referências encontradas foram agrupadas em dois subdomínios, nomeadamente um que se refere às práticas educativas/planificação, no qual foram registadas várias referências que fazem apela a um efetivo "desenho universal da aprendizagem" e que remetem para uma planificação "orientada para o desenvolvimento e promoção de competências", com um "ensino mais prático e menos teorizado", ligado "aos contextos de vida dos alunos".

No que concerne ao subdomínio agentes educativos, foram incluídas nesta categoria todas as referências relativas ao papel que diversas entidades, estruturas e elementos individuais possuem para a flexibilização dos "excessivos processos burocráticos" que estão subjacentes à ação docente em contexto, bem como a maior necessidade de "harmonização de procedimentos", quer ao nível "da planificação, da lecionação e da avaliação", mais orientada para "competências e não meramente conhecimentos".

A terceira dimensão analisada remete para a metodologia, organização e reflexão das práticas em contexto educativo, com vista a promoção de contextos inclusivos. No âmbito desta dimensão, foram organizados dois subdomínios de análise das referências produzidas, sendo

que um delas se remetem aos Métodos e atividades integradoras / Abordagem ao currículo, na qual são efetivadas várias referências de novas propostas de ação dentro do contexto educativo que poderão favorecer a inclusão, sendo exemplos destas referências a identificação de diferentes metodologias pedagógica, como a "abordagem pedagógica por projetos", ou diferentes formas de abordagem ao currículo, numa lógica de "autonomia e flexibilidade curricular", como por exemplo os "domínios de articulação curricular".

Foi ainda criado um subdomínio de análise a que denominamos de reflexão, no qual foram codificadas várias unidades de texto e de sentido que remeteram para a análise crítica de um conjunto de fatores bastante diverso, mas com impacto ao nível da perceção produzida pelos participantes face à criação de condições para a construção de contextos educativos inclusivos, como o sejam, por exemplo, reflexões relativas ao processo de "autonomia das escolas", à "dificuldade de monitorização das medidas de suporte à aprendizagem", à "ausência de estruturas de apoio", quer na escola, quer na sociedade, para os casos que se apresentam como efetivos desafios à inclusão, nomeadamente em termos de deficiência ou de necessidades de saúde específicas, ou ainda face ao "pouco tempo de adaptação ao novos normativos legais". De reforçar a perspetiva positiva assumida face à "frequência de formação especializada" que permita uma "efetiva adaptação às novas práticas que estão a ser solicitadas, mas que não foram abordadas na formação inicial de professores".

Discussão

É reconhecido atualmente, que apesar da inclusão poder ser imposta por lei, o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos pode ser uma variável muito mais influente para o êxito da inclusão do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (Silveira e Neves, 2006). Desta forma, a organização e gestão da sala de aula é baseada em grande parte nas crenças e perceções do professor, sendo pois este considerado como o elemento "chave" em qualquer mudança que possa ocorrer (Gomes e Barbosa, 2006).

Este fator é deveras importante no processo de inclusão, uma vez que os professores têm de aceitar novas responsabilidades, direcionando a sua ação para áreas diferentes, muitas vezes sentidas como ameaçadoras. O sucesso ou insucesso da inclusão depende, desta forma, das atitudes e das crenças dos professores, atores privilegiados que funcionam como mediadores entre os normativos legais e as práticas escolares (Rodrigues, 2016).

Tendo em conta as opiniões dos professores e reportando-nos para a inclusão de alunos que beneficiam de apoio especializado de Educação Especial (EE), verifica-se que, a perceção positiva ou negativa dos docentes perante estes alunos, influencia a sua inclusão, indo ao encontro de Meijer (2003, p. 13), quando afirma que as perceções dos docentes que "foram

indicadas como um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com necessidades educativas especiais e organize uma segregação "dissimulada" na escola (por exemplo classe especial)".

Os resultados do nosso estudo parecem também convergir com a conceção de que os professores tendem a reportar uma visão positiva da inclusão como modelo de inclusão social benéfica, tanto para alunos com, como sem apoio especializado de EE, mas manifestam preocupações sobre as condições necessárias para a sua implementação. Estas preocupações centram-se essencialmente sobre a preparação dos professores do ensino regular para responderem adequadamente aos desafios que os alunos que beneficiam de apoio especializado de EE colocam, sobre o apoio necessário de outros professores especializados e dos diversos departamentos educativos, sejam eles a nível de escola ou da comunidade mais abrangente, e sobre a disponibilidade dos materiais e recursos de ensino necessários para atender às especificidades de cada aluno.O que vem ao encontro de vários autores (Horne e Timmons, 2009; Sánchez e Abellán, 2014; Dias, 2015; Ballhysa e Flagler, 2011) que sumariam em quatro grandes grupos estas preocupações: (a) falta de preparação adequada dos profissionais para trabalhar com alunos que beneficiam de apoio especializado de EE; (b) falta de suporte administrativo, tal como turmas com tamanho reduzido ou carga horária ajustada, de forma a possibilitar mais tempo para o apoio às necessidades individualizadas dos alunos que beneficiam de apoio especializado de EE; (c) falta de apoio de outros profissionais especializados, entre os quais, professores de EE; (d) falta de recursos materiais de apoio, tais como equipamentos ou materiais didáticos adaptados.

Estas perceções sobre a falta/adequação de recursos podem exercer efeitos sobre as suas atitudes perante a inclusão que influenciam, em larga medida, a sua atuação posterior. As perceções face à inclusão parecem ser influenciadas não só por variáveis sociodemográficas e variáveis relacionadas com a formação e experiência docente, tais como o género, a idade, o tempo de serviço ou a frequência de formação inicial ou avançada relacionada com a inclusão mas também por variáveis de tipo psicológico. Por exemplo, o grau de confiança em ensinar alunos com necessidades educativas especiais parece encontrar-se estreitamente relacionado com atitudes mais positivas perante a inclusão (Loremanet at al., 2007).

Diversos autores têm referido que as reformas educativas iniciadas sem a aprovação dos professores têm geralmente resultados lamentáveis. Regra geral, os professores reconhecem os "direitos dos alunos", mas a perceção das suas limitações em lidar com as problemáticas com

que se deparam, apresenta-se como um obstáculo incontornável (Rodrigues, 2016). Neste sentido, embora a inclusão possa ser imposta por lei, a forma como o professor lida com as necessidades dos seus alunos tem uma importância incontestável no sucesso da inclusão do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (Silva e Leite, 2015).

Pajares (1992, citado por Baptista, 2010), num estudo sobre as atitudes dos professores face à inclusão de alunos que beneficiam de apoio especializado de EE, constatou que as suas atitudes e perceções parecem estar relacionadas com o conhecimento. No entanto, outros estudos revelam que as atitudes dos professores face à inclusão estão mais estreitamente relacionadas com aspetos afetivos e avaliativos do que com aspetos cognitivos, funcionando para os sujeitos como "verdades" inquestionáveis, sendo por isso consideradas uma tendência relativamente estável.

Conclusão

Apesar da universalidade dos saberes e dos valores que pretende transmitir, a escola é um mundo transitório de vida para aqueles a quem se dirige (Correia e Matos, 2001) que foi invadida por diversas culturas, diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes estruturas familiares e diferentes valores.

Assim, a escola tem vindo a ser obrigada a adaptar-se a um conjunto de novas realidades que, naturalmente, também implicam uma necessidade de mudança de mentalidades e de atitudes tanto por parte dos professores, como por parte de todos os gestores de diversas mudanças educativas, quer em termos sociais, quer políticos.

Nesse sentido, tal como em relação aos seus alunos, também em relação aos professores surge também necessidade de preparar os indivíduos para o saber, para o ser e para o saber-fazer, abordando aspetos formativos diversificados que possam funcionar como alavancadores da igualdade de oportunidades e da inclusão de todos, quer na mudança de atitudes, mas principalmente, de práticas educativas, que se pretendem cada vez mais adaptados à diversidade social e cultural da escola.

Infelizmente, nos últimos anos temos assistido a reformas educativas que são levadas a cabo sem ter em conta o papel do professor nos processos de mudança (Silva e Leite, 2015).

As investigações que têm como propósito fundamental avaliar as perceções dos professores, tentam identificar as variáveis que influenciam essas perceções. Os aspetos mais referidos na literatura dizem sobretudo respeito às perceções gerais face à inclusão educativa e a perceção do sentido de eficácia pessoal.

Bender, Vail e Scott (1995), avaliando as perceções dos professores a nível do sentido de eficácia e a nível da integração, concluíram que os professores com perceções mais positivas

são os que usam estratégias instrucionais mais adequadas (e com mais frequência) do que os que têm perceções menos positivas. O sentido de eficácia do professor é um constructo psicológico baseado no quadro da teoria cognitiva da aprendizagem social de Bandura (1997, citado por Lopes, 2005), que os investigadores entendem contribuir de modo importante para a perceção que o professor tem da sua prática e da realização dos seus alunos.

Desta forma, torna-se necessária e inevitável não só a reestruturação e diversificação das formas de apoio educativo, contextualizadas e centradas nas aprendizagens do aluno mas acima de tudo reestruturar a Educação adotando, na prática, perspetivas de política legislativa e educacional que atendam à diversidade e heterogeneidade da população escolar que atualmente frequenta as nossas escolas.

Contudo, tal política não poderá deixar de ter em consideração as perceções e comportamentos dos professores, face aos desafios, por vezes incomportáveis, que tal situação acarreta.

Referências

AEDEE (2011). *Formação de professores para a inclusão na Europa – desafios e*

Ballhysa, N. & Flagler, M. (2011). A teachers' perspective of inclusive education for students with special needs in a model demonstration project. *Academicus International Scientific Journal,* 3, 121–133.

Baptista, M. (2010). Perturbação de hiperactividade e défice de atenção em contexto escolar - Estudo exploratório das percepções dos professores sobre o impacto comportamental de crianças com PHDA em escolas do 1º ciclo (dissertação de Mestrado em Educação Especial não publicada). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bender, W., Vail, C. & Scott, K. (1995). Teachers` Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 28(2), 87-94, 120.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora

Correia, J. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa.

Dias, P. C. (2015). For a qualitative leap in inclusion: Illusions and delusions from teacher's perspective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 191, 1119–1123.

Gomes, C. & Barbosa, A. J. G. (2006). Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial,* 12(1), 85-100.

Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education,* 13(3), 273–286.

Lopes, J. (2005). Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais, (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly,* 27(4).

Meijer, C. J. W. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

oportunidades. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Paraskeva, J. M. (2007). *Discursos curriculares contemporâneos. Coleção Políticas Educativas e Curriculares, n.º 8*. Mangualde: Edições Pedago.

Perrenoud, P. (2001). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Artmed Editora

Preichardt Duek, V. P., Scarlati Domingues, I. M. C., Mizukami, M. da G. N., & Martins, L. de A. R. (2020). Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, *15*(esp.1), 916–931. https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13508

Rodrigues, D (2016). *Onde é a Inclusão? Direitos Humanos e Inclusão*. Porto: Profedições.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação, 8*, 63-83.

Sánchez, P. A. & Abellán, C. M. A. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación,* 67, 227–245.

Silva, A. & Leite, T. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 44 - 62.

Silveira, F. F. & Neves, M. M. B. J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22 (1), 79- 88.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Actitudes y creencias sobre el maltrato infantil intrafamiliar del alumnado de titulaciones de educación de las universidades gallegas

Attitudes and beliefs about intrafamily child abuse of students of education degrees from Galician universities

María do Carmen Cambeiro Lourido (https://orcid.org/0000-0001-6749-8999), Laura García Docampo (https://orcid.org/0000-0002-5181-1482), María José Ferraces Otero (https://orcid.org/0000-0003-4308-3427),
Universidade de Santiago de Compostela

Resumo

Tanto la legislación educativa como la de protección a la infancia y la adolescencia señalan el papel fundamental de los profesionales de la educación en la detección de posibles situaciones de maltrato infantil intrafamiliar, por su trabajo y relación con los menores y sus familias. Por ello, la formación de dichos profesionales resulta imprescindible, más si tenemos en cuenta que tan solo un 17,1% de las notificaciones realizadas en el año 2019 en nuestro país provenía del ámbito educativo. La literatura científica no ofrece una explicación unánime a esta cuestión; algunas investigaciones concluyen que la formación del profesorado es nula, insuficiente o inadecuada, mientras otras refieren falta de seguridad y confianza de los educadores a la hora de actuar. Concretamente, el objetivo de esta propuesta es analizar las actitudes y creencias en torno al maltrato infantil intrafamiliar de los estudiantes de titulaciones de educación de las tres universidades gallegas, para lo que se utilizó una escala en la que se solicitaba al alumnado que indicase su grado de acuerdo con una serie de enunciados. Una vez realizado el análisis resultaron tres factores significativos que indican que el alumnado de la muestra cree que el maltrato se produce por condicionantes de los padres y madres (problemas mentales, alcoholismo o drogadicción), por condicionantes de los menores (actitudes provocativas, comportamientos inadaptados), e identifican el maltrato principalmente con maltrato físico y abuso sexual, por lo que se constata que aún persisten mitos y falsas creencias en torno a esta problemática.

Palavras-chave: maltrato infantil intrafamiliar, profesionales de la educación, actitudes, creencias

Abstract

Both educational legislation and legislation for the protection of children and adolescents indicate the fundamental role of education professionals in detecting possible situations of intra-family child abuse, due to their work and relationship with minors and their families. Therefore, the training of these professionals is essential, especially if it is considered that only 17.1% of the notifications made in 2019 in Spain came from the educational field. The scientific literature does not offer a unanimous explanation for this question; some investigations conclude that teacher training is null, insufficient, or inadequate, while others report a lack of security and confidence of educators when it comes to acting. Specifically, the objective of this proposal is to analyse the attitudes and beliefs about intrafamily child abuse of the students of education degrees from the three Galician universities, for which a scale was used in which the students were asked to indicate their grade according to a series of statements. Once the analysis was carried out, three significant factors were found. This indicates that the students in the sample believe that abuse is produced by conditions of the parents (mental problems, alcoholism, or drug addiction), by conditions of the minors (provocative attitudes, maladaptive behaviours), and they identify abuse mainly with physical and sexual abuse, which is why it is found that myths and false beliefs persist around this problem.

Keywords: intrafamily child abuse, educational professionals, attitudes, beliefs

A pesar de que a finales del siglo XVIII Rousseau concibió al niño como un ser autónomo con derechos propios, cualidades y potenciales susceptibles de desarrollo, y de la asunción en el siglo XIX de responsabilidades y obligaciones por parte de la sociedad para cubrir las necesidades de la infancia, a través de servicios sanitarios, de protección social y educativos, no es hasta la segunda mitad del siglo XX cuando la protección a los menores experimenta su máximo desarrollo. En un primer lugar, con la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y el desarrollo de la pediatría social y, especialmente, con la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1989), ratificada por nuestro país el 30 de noviembre de 1990. Esto supone un cambio de perspectiva en la concepción de la infancia, reconociendo a los niños y niñas como sujetos de derechos, que ha derivado en la instauración de un amparo jurídico que compromete a los Estados a promover e implementar las medidas necesarias para la protección y efectividad de los derechos reconocidos al colectivo infantil.

Desde este enfoque de los derechos de la infancia, partimos de la conceptualización del maltrato infantil intrafamiliar como "cualquier acción (física, sexual o emocional) u omisión no accidental en el trato hacia un menor, por parte de sus padres o cuidadores, que le ocasiona daño físico o psicológico y que amenaza su desarrollo tanto físico como psicológico" (Gracia y Musitu, 1993; cit. en Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014, p. 23). Esta definición se recoge en el *Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil en el ámbito familiar*, documento que constituye una guía en la que se establecen las directrices comunes para el abordaje de esta problemática desde los ámbitos social, educativo, sanitario, judicial y policial.

La legislación reguladora del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia establece que toda persona o autoridad, y especialmente los que por su profesión o función –sería el caso de maestras/os, pedagogas/os, psicopedagogas/os, educadoras/es sociales-, detecten una situación de maltrato, de riesgo o de desamparo de un menor, tienen la obligación de comunicarla a la autoridad o sus agentes más próximos (artículo 13, apartado 1 de la Ley Orgánica 1/1996; modificado por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, y por la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia). Además, en el *Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil en el ámbito familiar* (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014) se recoge el papel primordial de los profesionales del ámbito educativo en un primer nivel de detección de situaciones de maltrato infantil, en base a su trabajo y relación con los

menores, y también con sus familias, al tiempo que establece el procedimiento de actuación (ordinario o urgente) desde este contexto. En este sentido, Priegue y Cambeiro (2016) resaltan que los educadores realizan su labor profesional en un entorno en el que, con una formación adecuada, pueden abordar una detección precoz del maltrato infantil e identificar posibles casos de riesgo, por lo que la formación de los futuros profesionales de la educación se antoja imprescindible.

De hecho, uno de los principios en los que se inspira el sistema educativo español hace referencia a la educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos da la vida personal, familiar y social, y en especial del acoso escolar y ciberacoso, para ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia y discriminación y reaccionar frente a ella (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE); modificación artículo 1, apartado k de la LOE).

Del mismo modo, en la legislación educativa de carácter autonómico podemos encontrar referencias en este sentido, concretamente en las funciones del maestro/a tutor/a, recogidas en el artículo 81 del Decreto 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria, entre las que se incluye conocer los aspectos de la situación familiar y escolar que repercuten en el rendimiento académico de cada alumno/a (apartado d), además de informar al equipo docente de las características de las alumnas y alumnos de su grupo, en especial de los que presenten problemas específicos (apartado i).

Pero de las 15365 notificaciones realizadas en 2019 a través del Registro Unificado de Maltrato Infantil (RUMI), solo un 17,1% provenía del ámbito educativo, frente al 48,5% derivado de los Servicios Sociales (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020). Las explicaciones proporcionadas por la literatura científica non son uniformes, ya que algunos estudios concluyen que la formación del profesorado es nula, insuficiente o inadecuada (McKee, y Dillenburger, 2009; Weegar, y Romano, 2019), mientras que otros aluden a la falta de seguridad y confianza de los educadores a la hora de actuar (Ceballos et al., 2007). Así mismo, en investigaciones recientes también se ha considerado la representación social del maltrato que se produce en el seno familiar (Vega y Moro, 2013) y la existencia de mitos y falsas creencias por parte de los profesionales del ámbito socioeducativo (Pereda et al., 2012), que pueden actuar como obstáculos en la detección y abordaje de situaciones de riesgo o sospecha de maltrato.

En este trabajo, abordamos el análisis de las actitudes y creencias en torno al maltrato infantil intrafamiliar de los estudiantes de titulaciones de educación de las tres universidades gallegas, para lo que se utilizó una escala en la que se solicitaba al alumnado que indicase su grado de acuerdo con una serie de enunciados.

Método

En aras de lograr los objetivos propuestos, en el marco de un estudio exploratorio, fundamentalmente descriptivo y de metodología cuantitativa, se ha aplicado un cuestionario compuesto por 82 ítems distribuidos en ocho dimensiones: datos de identificación, formación sobre maltrato infantil, conocimiento sobre el maltrato infantil, contacto con casos de maltrato infantil en la familia, factores de riesgo del maltrato infantil en la familia, indicadores de maltrato infantil en la familia, creencias y actitudes, e interés académico hacia el maltrato infantil. Con una muestra de 584 alumnos y alumnas de las universidades de Santiago de Compostela (315), A Coruña (108) y Vigo (161), que cursaban el Grado de Maestra/o en Educación Infantil, Grado en Maestra/o de Educación Primaria, Grado en Educación Social y Grado en Pedagogía se consideraron los ítems que integraban la dimensión referida a las creencias y actitudes en torno al maltrato infantil (ítems 56-79). Los datos se codificaron en una matriz de datos y se analizaron utilizando el programa SPSS (versión 25).

La escala inicial constaba de 24 ítems, y se solicitaba al alumnado que indicase su grado de acuerdo con los enunciados propuestos en un rango de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). En primer lugar, se realizó el análisis psicométrico para alcanzar un modelo explicativo acerca de las creencias y actitudes respecto del maltrato infantil. Debido a que la correlación ítem-total no era significativa, y a que la fiabilidad de la escala aumentaba al suprimir algún ítem, se decidió eliminar los ítems 7 (ámbito escolar como lugar privilegiado de detección de situaciones de riesgo de maltrato en la familia); 11 (existencia en los centros educativos de un protocolo de denuncia del maltrato infantil en la familia); 15 (papel fundamental del profesorado en la detección y notificación del maltrato infantil intrafamiliar); 17 (maltrato infantil en la familia como delito); 18 (deber de cualquier persona de notificar ante una sospecha de maltrato intrafamiliar), 19 (la naturaleza humana impulsa los padres a cuidar y querer a sus hijos), 20 (los maltratadores responsabilizan del maltrato al menor), 21 (maltrato infantil en la familia por comisión o por omisión), 22 (diferentes consecuencias del maltrato intrafamiliar en los menores

según el sexo), y 23 (existencia de una mayor sensibilización social frente al maltrato infantil en la familia), por lo que la escala final quedó compuesta por 14 ítems.

Resultados

Con relación a los datos derivados de los estadísticos descriptivos, recogidos en la tabla 1, podemos observar que la creencia de que los progenitores que maltratan a sus hijos e hijas presentan problemas mentales, de alcoholismo o drogadicción (ítem 5), que el maltrato infantil es fundamentalmente físico (ítem 6), que disminuye a medida que aumenta la edad de los menores (ítem 10), que el abuso sexual es fácilmente reconocible (ítem 8), y que la mayor parte de los casos de maltrato infantil ocurren fuera del ámbito familiar (ítem 12) presentan las medias más altas. A su vez, el alumnado de la muestra considera que el maltrato emocional es tan grave como el físico, que el abuso sexual no está ligado al comportamiento inadaptado de las chicas, que el castigo físico no es una forma de educar, y que el maltrato intrafamiliar se produce en todas las clases sociales, tal y como muestran los ítems correspondientes a unas medias más bajas.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de creencias y actitudes en torno al maltrato infantil en la familia

	M	SD
1. El maltrato infantil en la familia es un fenómeno aislado	1.85	.641
2. El profesorado no debe intervenir ante la sospecha de maltrato infantil en la familia	1.29	.573
3. Los padres tienen el poder absoluto sobre sus hijos	1.52	.650
4. El maltrato infantil en la familia no existe en las clases sociales altas	1.26	.522
5. Los padres que maltratan a sus hijos tienen problemas mentales, de alcohol o de drogas	**2.01**	.787
6. El maltrato infantil en la familia es principalmente físico	**1.96**	.682
8. El abuso sexual es fácil de reconocer	**1.93**	.532
9. El castigo físico es una forma de educar	1.26	.550
10. El maltrato infantil en la familia disminuye a medida que aumenta la edad del menor	**1.94**	.659
12. La mayoría de los casos de maltrato infantil se producen fuera del ámbito familiar	**1.92**	.521
13. Los menores a menudo provocan y seducen a los adultos	1.32	.575
14. El maltrato emocional no es tan grave como el maltrato físico	1.24	.540
16. El abuso sexual solo afecta a chicas con comportamientos inadaptados	1.22	.514
24. El maltrato infantil en la familia es un asunto privado	1.35	.678

La dimensionalidad de la escala se determinó mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), siguiendo el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax. Las pruebas KMO = .80 y χ^2 (91) 1126.94, $p < .001$ informaron de una buena adecuación muestral y de la correlación significativa entre los ítems, respectivamente. La extracción inicial arrojó tres factores significativos que explican el 43.04% de la varianza, con una consistencia interna aceptable, con valores entre .68 y .58, tal y como se muestra en la tabla 2. Estos tres factores respecto de las creencias y actitudes en torno al maltrato infantil indican que el maltrato se produce por condicionantes de los padres, por condicionantes de los menores, y que se identifica el maltrato principalmente con maltrato físico y abuso sexual.

Tabla 2

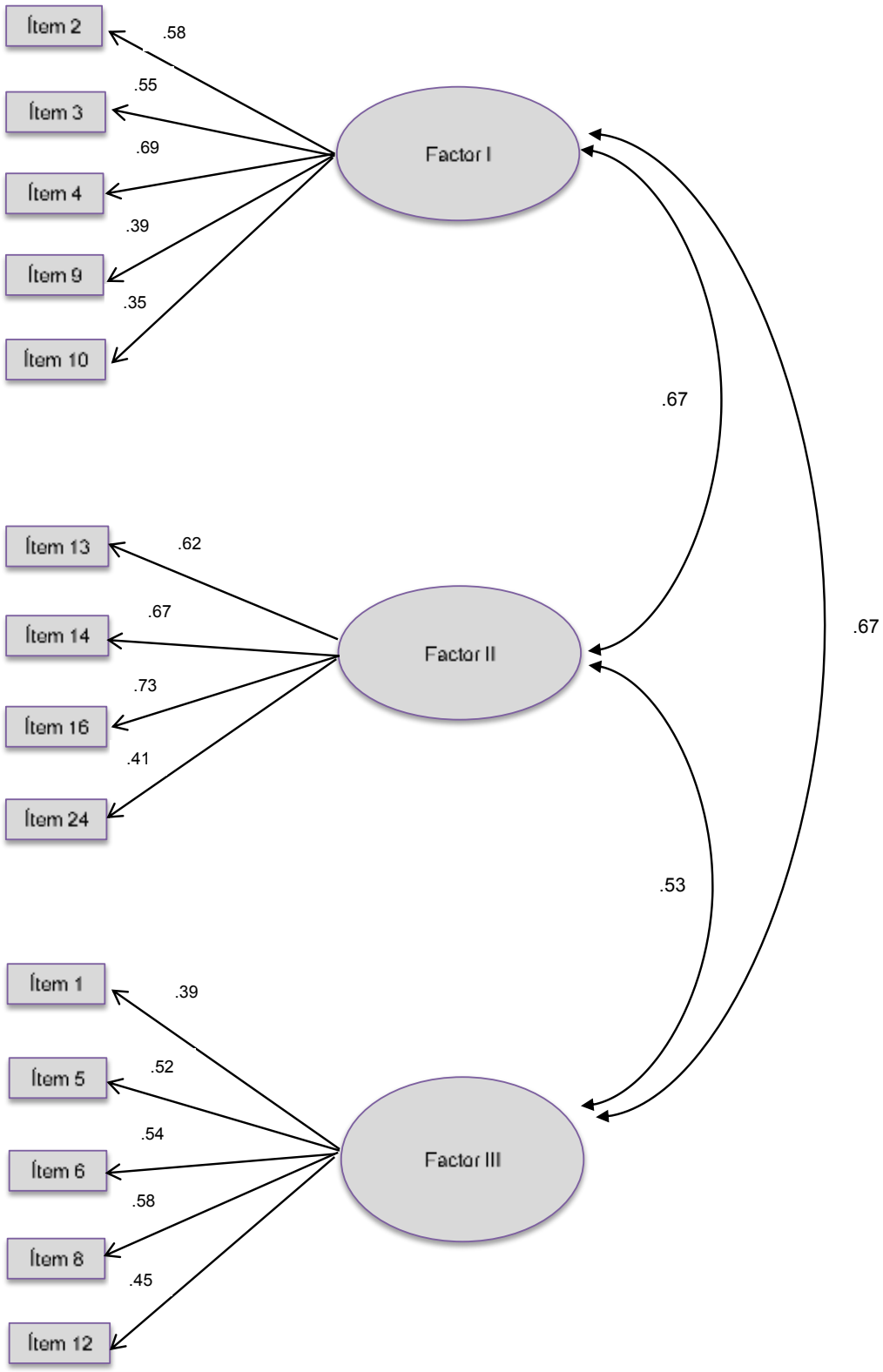
Ítems agrupados por factor. Solución rotada

	Factor I Condicionantes padres	Factor II Condicionantes menores	Factor III Maltrato = físico y abuso sexual
Ítem 4	.667		
Ítem 3	.614		
Ítem 9	.572		
Ítem 10	.561		
Ítem 2	.536		
Ítem 14		.732	
Ítem13		.730	
Ítem16		.702	
Ítem 24		.489	
Ítem 8			.657
Ítem 5			.593
Ítem 12			.553
Ítem 6			.518
Ítem 1			.440
	α = .61	α = .68	α = .58

Por último, se procedió a realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) por el método de máxima verosimilitud con los ítems significativos obtenido mediante el análisis psicométrico de la escala, cuya representación gráfica se puede observar en la figura 1, con la intención de proponer un modelo explicativo. Todos los pesos de regresión son significativos, como también lo es la covarianza entre factores ($p < .01$).

Figura 1

AFC de las creencias y actitudes sobre el maltrato infantil intrafamiliar



A tenor de los datos recogidos en la tabla 3, podemos afirmar que el modelo presentado ofrece un buen ajuste para explicar las actitudes y creencias en torno al maltrato infantil en la familia, tal como se despende de los valores de los indicadores: χ^2/gl=2.41 (valor inferior a 3); GFI=.99 (coeficiente de determinación cuyo valor debe ser próximo a 1); CFI=.92 (índice de ajuste comparativo; valores entre .90 y .95 indican un buen ajuste); RMSEA=.04 informa de la diferencia entre la matriz de correlaciones poblacional y la propuesta en el modelo de la muestra utilizada; valores inferiores a .08 señalan un buen ajuste; y SRMR=.04 informa de los residuales estandarizados, indicando un buen ajuste valores inferiores a 0.8. (Bentler, 1990; Bentler y Bonnet, 1980; Hu y Bentler, 1999; Steiger, 1990)

Tabla 3

Indicadores de bondad de ajuste del modelo

χ^2	*gl*	*p*	χ^2/gl	GFI	CFI	RMSEA [IC]	SRMR
178.39	74	.000	2.41	.96	.92	.04 [.04-.05]	.04

Discusión y conclusiones

Los resultados que se derivan del análisis factorial exploratorio muestran tres factores significativos en relación con las actitudes y creencias que sobre el maltrato infantil intrafamiliar posee el alumnado participante en la investigación. En primer lugar, consideran que los progenitores que maltratan o abusan de sus hijas e hijos presentan circunstancias que son las causantes del maltrato (desorden mental o problemas de abuso de sustancias), una (falsa) creencia que aún persiste y que coincide con los resultados de otros estudios como el de Pereda et al. (2012). También señalan condicionantes de los menores como posibles elementos favorecedores del maltrato, como que la frecuencia del maltrato disminuye a medida que aumenta la edad del hijo o hija. Sin embargo, los datos correspondientes a las notificaciones realizadas en 2019 muestran todo lo contrario, ya que los mayores porcentajes se sitúan en la etapa de la adolescencia, concretamente en el intervalo 11-17 años (53.4%). Finalmente, el alumnado de la muestra identifica el maltrato que se produce en el seno familiar con maltrato físico y abuso sexual, y como en la cuestión anterior, las notificaciones realizadas a través del RUMI no corroboran esta creencia, puesto que se corresponden mayoritariamente con casos de negligencia (44.3%) y maltrato emocional (30.0%). (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020)

Así, podemos concluir que aún persisten mitos y falsas creencias en torno al maltrato infantil intrafamiliar por parte del alumnado universitario de titulaciones de educación pertenecientes al Sistema Universitario de Galicia, lo que podría explicarse, en parte, por el hecho de que el 70.2% de los participantes afirmó no haber recibido formación relacionada con esta problemática. Es por ello que consideramos imprescindible que los planes de estudios de estos futuros profesionales de la educación incluyan contenidos -bien como materia específica, tema transversal, o bloque temático en alguna asignatura- sobre el maltrato infantil, y más específicamente el que acontece en el ámbito familiar, con el objeto de mejorar su preparación y competencia profesional en la detección, notificación, intervención y evaluación de situaciones de maltrato infantil.

Referencias

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*(2), 238-246. https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88,* 588-606.

Ceballos, E., Correa, N., Rodríguez, J., y Rodríguez, G. (2007). Estudio exploratorio del profesorado de educación infantil y primaria para la identificación del maltrato infantil desde la escuela. *Revista Qurriculum, 20,* 107-118. http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero20/ceballos.pdf

Decreto 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria. *Diario Oficial de Galicia, 206,* de 21 de octubre de 1996, 9267-9283. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1996/19961021/AnuncioAE7E_es.html

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A MultidisciplinaryJournal*, *6*(1), 1-55. http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado, 340,* de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf

McKee, B. E., & Dillenburger, K. (2009). Child abuse and neglect: Training needs of student teachers, Child abuse and neglect: Training needs of student teachers. *International Journal of Educational Research*, *48*(5), 320-330. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.03.002

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2020). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 22. Datos 2019.* Vicepresidencia Segunda del Gobierno. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/BOLETIN_22_final.pdf

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011). *Maltrato infantil en la familia en España*. Autor. https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/malt2011v4_total_100_acces.pdf

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil en el ámbito familiar*. Autor. https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/MaltratoInfantil_accesible.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. https://bit.ly/31hZHr8

Pereda, N., Arch, M., Guerra-González, R., Llerena, G., Berta-Alemany, M., Saccinto, E., y Gascón, E. (2012). Conocimientos y creencias sobre el abuso sexual infantil en estudiantes universitarios españoles. *Anales de psicología*, *28*(2), 524-531. https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.148801

Priegue, D., y Cambeiro, Mª C. (2016). Los conocimientos acerca del maltrato infantil de los futuros profesionales de la educación: un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación*, *27*(3), 1003-1019. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47152

Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modi®cation: an interval estimation approach. *Multivariate Behavioural Research, 25,* 173-180

Vega, Mª T., y Moro, L. (2013). La representación social de los malos tratos infantiles en la familia: Factores psicosociales que influyen en la percepción de las conductas de maltrato. *Psychosocial Intervention*, *22*, 7-14. https://doi.org/10.5093/in2013a2

Weegar, K., & Romano, E. (2019). Child Maltreatment Knowledge and Responses Among Teachers: A Training Needs Assesment. *School Mental Health*. *11*(4), 741-753. https://doi.org/10.1007/s12310-019-09317-1

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La formación de las figuras implicadas en la mentoría en la Universidad. La experiencia de MUFFIMOOC en la UDC

The training of the figures involved in mentoring at the University: MUFFIMOOC's experience at the UDC

Laura Rego-Agraso (https://orcid.org/0000-0002-1660-4939)*, María-Paula Ríos-de-Deus (https://orcid.org/0000-0002-7919-2185)*, María-José Mosquera-González (https://orcid.org/0000-0002-7667-1033)*, María-Luisa Rodicio-García (https://orcid.org/0000-0002-3944-1044)*, María Penado Abilleira (https://orcid.org/0000-0002-6527-0816)**

* Unidad de Investigación Formación y Orientación para la Vida (FORVI), Universidad de A Coruña, Galicia, ** Universidad Isabel I de Burgos, Castilla y León.

Resumen

En el año académico 2020/2021 se ha puesto en marcha en el marco del Plan de Acción Tutorial de la Universidade da Coruña (UDC) un *Massive Open Online Course* (MOOC) destinado a la formación de las figuras implicadas en la mentoría dentro del contexto universitario. Se trata de una propuesta formativa transversal diseñada por la unidad de investigación Formación y Orientación para la Vida (FORVI), dirigida a personas con interés en desarrollarse personal y profesionalmente en el marco de las *soft skills*, independientemente de su formación universitaria previa. Este MOOC, en el que se han inscrito un total de 492 personas, pretende dar respuesta a las necesidades formativas existentes entre profesorado y alumnado a la hora de poner en marcha un programa de mentoría, como metodología de orientación y acompañamiento en el marco universitario. Su diseño y publicación ha seguido un proceso marcado por 5 fases de trabajo que han tomado como punto de partida la II Convocatoria para la elaboración de MOOC-UDC (2018/2019). En esta comunicación se dan a conocer los resultados de la primera edición del curso *Mentoría en la Universidad: Formación de las Figuras Implicadas* (*MuffiMooc*). En primer lugar, se realiza una caracterización de las personas interesadas en la mentoría en el contexto universitario, atendiendo a sus rasgos identificativos y contextuales y, después se da información relevante relativa al seguimiento del curso que han realizado tanto profesorado como alumnado y datos relativos a la evaluación final del mismo.

Palavras-chave: mentoría. estudiantes, profesosado, educación superior, competencias

Abstract

In the academic year 2020/2021 a Massive Open Online Course (MOOC) was launched within the framework of the Tutorial Action Plan of the University of Coruña (UDC) aimed at training the figures involved in mentoring within the context academic. It is a transversal training proposal designed by the Research Unit Training and Orientation for Life (FORVI), aimed at people with an interest in developing personally and professionally within the framework of soft skills, regardless of their previous university training. This MOOC, in which a total of 492 people have registered, aims to respond to the training needs existing among teachers and students when launching a mentoring program, as a methodology for guidance and support in the university setting. Its design and publication has followed a process marked by 5 phases of work that have taken as a starting point the II Call for the development of MOOC-UDC (2018/2019). In this communication, the results of the first edition of the Mentoring course at the University: Training of Involved Figures (MuffiMooc) are disclosed. In the first place, a characterization of the people interested in mentoring in the university context is carried out, taking into account their identifying and contextual features and, later, relevant information is given regarding the follow-up of the course that both teachers and students have taken and data related to the final evaluation of the same.

Keywords: mentoring. students, teachers, higher education, competencies

La convergencia europea iniciada hace más de 20 años, abrió la puerta a idear y poner en marcha acciones que alentasen el objetivo que la vio nacer: poner al estudiante en el centro de proceso de aprendizaje (Declaración de Bolonia, 1999). Esto es algo que, pareciendo fácil, aglutina muchos factores que lo ralentizan: formación de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá de los contenidos de las diferentes asignaturas; movilización de todo tipo de recursos humanos y materiales; cambio en las inercias del sistema de educación superior; puesta en marcha de acciones diferentes metodológica y etiológicamente hablando, etc.

Una acción consensuada por todo el Espacio Europeo, ha sido el detonante para que las universidades pusieran el foco en el/la estudiante y revalorizase los Planes de Acción Tutorial como aglutinadores de todas las acciones dirigidas a la orientación y tutoría al alumnado. La acción tutorial se constituye en garante del desarrollo integral de este colectivo, abarcando aspectos académicos, profesionales y personales (Rodicio-García, et al., 2021; Ponce et al., 2018; Álvarez, 2013). Es en este contexto es en el que se habla de la mentoría como un recurso complementario a la acción tutorial que puede ayudar a ese desarrollo integral, involucrando a todos los agentes educativos.

En el curso académico 2020/21 se ha puesto en marcha en el marco del Plan de Acción Tutorial de la Universidade da Coruña (UDC) un *Massive Open Online Course* (MOOC) destinado a la formación de las figuras implicadas en la mentoría dentro del contexto universitario. Se trata de una propuesta formativa transversal diseñada por la unidad de investigación Formación y Orientación para la Vida (FORVI), dirigida a personas con interés en desarrollarse personal y profesionalmente en el marco de las *soft skills* (habilidades blandas), independientemente de su formación universitaria previa. Su diseño y publicación ha seguido un proceso marcado por cinco fases de trabajo que han tomado como punto de partida la II Convocatoria para la elaboración de MOOC-UDC (2018/19).

El objetivo de este trabajo es dar a conocer los resultados de la primera edición del curso *Mentoría en la Universidad: Formación de las Figuras Implicadas* (*MuffiMooc*), respecto del profesorado y del alumnado participantes en el mismo. En primer lugar, se realiza una caracterización de las personas interesadas en la mentoría en el contexto universitario, atendiendo a sus rasgos identificativos y contextuales y a continuación, se da información relevante relativa al seguimiento del Curso y datos relativos a la evaluación final del mismo.

Método

Participantes

Se han inscrito un total de 492 personas, de las cuales 322 (65.45%) lo han iniciado y 207 (42.07%) lo han finalizado. El 56.07% de las que lo han realizado son mujeres y el 43.93% son hombres; el rango de edad se encuentra entre los 35 y los 44 años (28.57%), los 25 y 34 (22.45%), seguido de los de 45-54 (18.37%). La mayoría de las personas que lo han cursado son de diferentes países latinoamericanos (57.82%) y de España (37.91%).

Procedimiento

En el mes de abril de 2021 el Curso se ofertó en la plataforma Miríadax por lo que a partir de ese momento la inscripción empezó a formalizarse, alcanzándose los/as 315 inscritos/as el primer día, 3 de mayo. Estaba planificado para ser desarrollado durante cuatro semanas, pero se prolongó dos semanas más, debido a la demanda existente.

Cada semana se abría uno de los cuatro módulos que lo componen, activándose los foros de debate correspondientes en cada uno de ellos. En concreto, se contó con los siguientes hilos de discusión:

Módulo 1. El EEES como escenario para la mentoría.

Hilo 1. Posibilidades y limitaciones de la mentoría en la Educación Superior.

Hilo 2. Características de la Educación Superior que hacen pertinente la mentoría.

Módulo 2. El proceso de mentoría.

Hilo 1. Análisis DAFO de competencias para la mentoría.

Hilo 2. Tipos de mentoría en ejemplos cotidianos.

Módulo 3. Competencias generales.

Cada competencia trabajada se contemplaba en un hilo en el que se pudiera reflexionar sobre el nivel de adquisición en dicha competencia, lo que sugiere la formación, etc. Las competencias trabajadas han sido: rapport, iniciativa, asertividad, empatía, motivación, autoconocimiento, escucha activa, trabajo en equipo, iniciativa, compromiso, liderazgo y retroalimentación efectiva.

Módulo 4. Competencias específicas.

Igual que en el módulo anterior, se abrieron hilos con cada competencia trabajada: sentido de la proporción, humor y prudencia, conocedora del contexto, comprometida con el aprendizaje,

cuestionamiento efectivo, interés en desarrollar a otras personas, gestión de equipos y seguimiento y evaluación.

Los foros eran consultados diariamente por la persona del equipo docente que ejercía de tutora del módulo, dando feedback y aportando nuevas líneas de discusión y debate. Además, se incluía un foro de *consultas generales* en las que plantear problemas técnicos relacionados con la plataforma o cualquier otra duda o pregunta al margen del contenido del curso.

Resultados

Se aportan los resultados de la implantación del curso, con lo que se da cuenta del primer objetivo de este trabajo, caracterizar a las personas que se han interesado por él y los aspectos ligados al contenido, con lo que se da cuenta de los otros dos objetivos: seguimiento y evaluación.

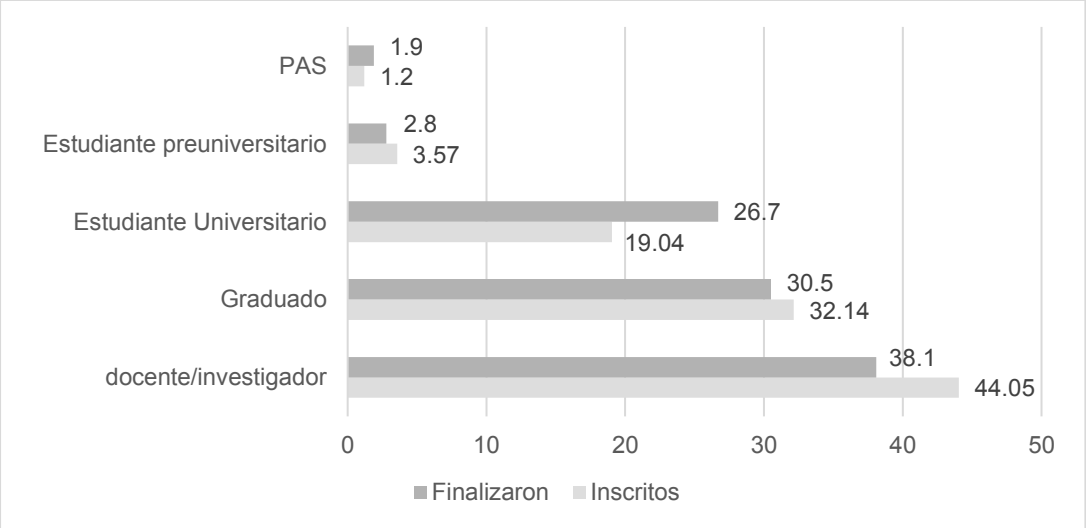
Estadísticas de implantación

Que esta formación haya tomado la forma de MOOC conlleva que la inscripción esté abierta desde mucho antes de su inicio y permanezca así hasta su finalización. Es por ello interesante reflejar los datos de inscripción y también los de finalización del curso, pues son datos que no coinciden, dado el carácter abierto de la formación.

El perfil de los participantes (Figura 1) es mayoritariamente de profesorado universitario, con un 44.05% de la inscripción, habiendo sido finalizado por un 38.1%. Le siguen estudiantes graduados con valores de 32.14% y 30.5% y estudiantes universitarios con valores de 19.04% y 26.7%, respectivamente.

Figura 1.

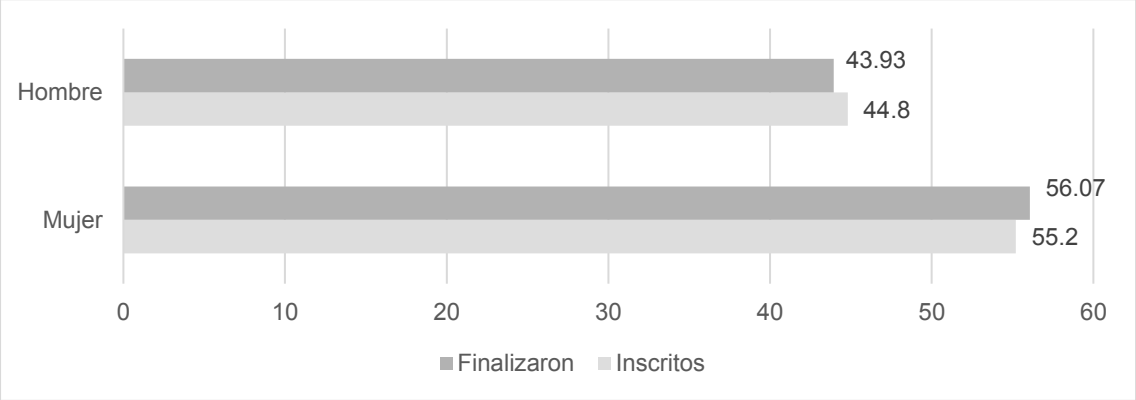
Perfil de los participantes



La distribución según el género está igualada, si bien es ligeramente superior la participación de mujeres que la de hombres, tal y como se muestra en la Figura 2.

Figura 2.

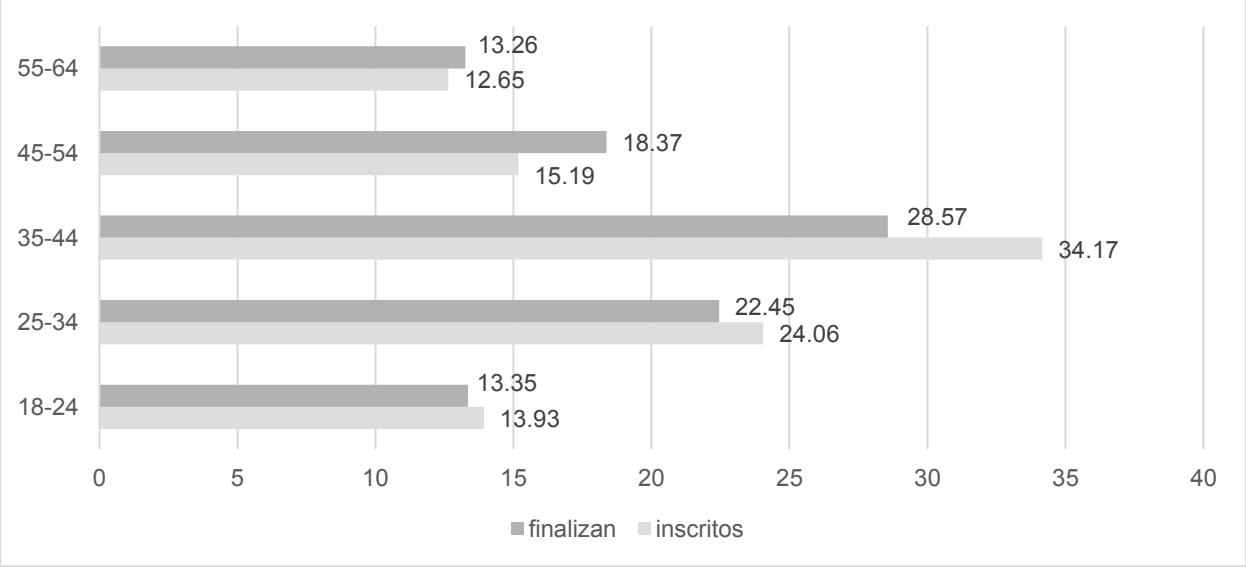
Distribución por género



En cuanto a la edad, son mayoría los/as que están en las franjas de edad intermedias, entre los 25 y 45 años, tal como se observa en la Figura 3.

Figura 3.

Distribución por rangos de edad



La mayoría de los/as participantes son de países latinoamericanos seguido de los/as españoles (Figura 4).

Figura 4.

Países de procedencia de los/as participantes

Aspectos ligados al contenido del curso

La implantación ha dejado evidencias claras del interés suscitado, con una tendencia ascendente de inscripciones y personas que lo fueron completando en tiempo y forma. Se pasó de 305 personas inscritas en el momento de empezar, a 492 en el momento del cierre. Al segundo día, 27 personas lo habían iniciado, cifra que ha aumentado a 195 en el ecuador del curso y que lleva a 207 personas que lo completaron con éxito.

Para la evaluación se realizó una toma de información antes-después, en donde se preguntaba por el conocimiento que tenían en mentoría, el nivel de desarrollo de competencias para la misma, así como el peso que le otorgaban a este desarrollo en la formación universitaria. Se respondía en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta. Algunos de los ítems valorados, se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

Conocimientos de mentoría

Ítems		Antes		Después	
		M	**D.T.**	**M**	**D.T.**
Sé qué significa participar en un proceso de mentoría	Estudiante	2.28	1.074	4.11	.942
	PDI	2.47	1.166	4.05	.881
Sé diferenciar la tutoría de la mentoría	Estudiante	2.19	1.148	4.15	.885
	PDI	2.48	1.268	4.13	.882
Sé cuáles son las figuras implicadas en un proceso de mentoría	Estudiante	2.06	1.165	4.32	.850
	PDI	2.03	1.093	4.34	.877
Conozco las fases del proceso de mentoría	Estudiante	1.51	.823	4.13	.898
	PDI	1.72	1.066	4.05	.916
Conozco los tipos de mentoría	Estudiante	1.40	.736	4.13	.916
	PDI	1.58	.943	4.09	.830
Sé identificar las ventajas de la mentoría frente a otros tipos de acompañamiento y ayuda	Estudiante	1.86	.976	4.10	.874
	PDI	1.93	1.094	4.08	.878
Identifico las competencias clave que deben tener las figuras implicadas en un proceso de mentoría	Estudiante	1.98	1.124	4.11	.858
	PDI	2.02	1.106	4.11	.875

La percepción general que muestran los/as participantes sobre las competencias es positiva, siendo el *rapport* la que obtiene puntuaciones más bajas, de 2.67 en el alumnado y 2.72 en el profesorado que sube a 3.82 y 3.72, respectivamente, una vez finalizado el curso. El resto de las competencias experimentan, también, una subida entre el "antes" y el "después", tal como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2.

Competencias para la mentoría

Ítems		Antes		Después	
		M	**D.T.**	**M**	**D.T.**
Sé realizar un buen rapport	Estudiante	2.67	1.173	3.82	.944
	PDI	2.72	1.247	3.72	.917
Tengo iniciativa	Estudiante	3.52	.998	4.16	.850
	PDI	3.72	.894	3.83	.985
Sé realizar un cuestionamiento efectivo	Estudiante	3.38	.975	4.06	.853
	PDI	3.54	.910	3.89	.857
Sé realizar escucha activa	Estudiante	3.90	.968	4.29	.782
	PDI	3.60	1.087	4.03	.835
Sé trabajar en equipo	Estudiante	3.93	.881	4.32	.799
	PDI	3.84	.813	3.94	.906
Soy una/un líder	Estudiante	2.91	1.145	3.61	1.063
	PDI	3.00	1.020	3.33	.927
Tengo interés en desarrollar a otros/as	Estudiante	3.95	1.011	4.39	.833
	PDI	4.14	.803	4.38	.787
Sé cómo gestionar equipos de trabajo	Estudiante	3.23	1.096	3.93	.896
	PDI	3.26	1.011	3.66	.912
Sé realizar seguimiento y evaluación de las acciones que emprendo	Estudiante	3.15	1.026	3.96	.814
	PDI	3.53	.938	3.83	.901

Finalmente, para la evaluación cualitativa del curso se solicitaba a los/as informantes, una opinión acerca del mismo y algunos de los testimonios recogidos, señalan que se trata de una propuesta formativa interesante por la forma y, sobre todo, por el contenido abordado: *"Pienso que sería interesante fomentar más formaciones de este tipo"*, *"Considero que desde la Universidad deben potenciar la formación en este ámbito"* y *"Se debe fomentar este tipo de formación porque mejoraríamos nuestras competencias hacia nuestra futura práctica profesional"*.

Discusión

El proceso de convergencia a Europa ha puesto de actualidad la mentoría como una forma de acompañamiento complementaria a la acción tutorial realizada por el profesorado, dentro de los Planes de Acción Tutorial de las universidades. En este trabajo se apuesta por ella dando valor a la formación del profesorado y alumnado para adoptar un rol dentro de este tipo de procesos, algo que está en línea con los trabajos de Perrone (2003) y Bryant y Terborg (2008).

La experiencia de elaboración y puesta en marcha de esta acción formativa pone de manifiesto, una vez más, que hay interés en ella, tanto a nivel nacional como internacional, algo que está en línea con los trabajos publicados en los últimos años sobre el tema (Merayo, Ruiz-

Requies y Ávalos, 2021; Hervás, 2021; Croda y Vallejo, 2021; Van Dam et al., 2018; Ponce et al., 2018 y Palmer et al., 2015), entre otros.

Algo que ha quedado de manifiesto es que con este curso se ha conseguido adentrar al alumnado y al profesorado en el campo de la mentoría, permitiéndoles entender qué es y qué significa lo que, sin duda, contribuirá a aumentar su implicación en proyectos de este tipo. Otro dato destacable es que los/as usuarios/as de esta formación son personas implicadas a nivel profesional y personal, con interés en desarrollar a otros/as y con capacidad para gestionar equipos de trabajo.

Referencias

Álvarez, P. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Qurriculum*, 26, 73-87.

Bryant, S. E. y Terborg, J. R. (2008). Impact of Peer Mentor Training on Creating and Sharing Organizational Knowledge. *Journal of Managerial Issues, 20*(1), 11-29.

Croda y Vallejo (2021). Experiencias de acompañamiento mediante mentoría entre pares. En M. Sánchez y M-E. Fonz. *Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios* (pp. 149-168). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, AC.

Declaración de Bolonia (1999). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (19 de junio de 1999). http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf.

Hervás, M. (2021). Experiencia de Aprendizaje-Servicio y Mentoría en la Universidad de Huelva y la Universidad de Granada. En D. Mayor y A. Granero (Eds.) (2021). *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 209-224). Octaedro.

Iglesias-Cortizas, M. J., Ríos-de-Deus, M. P. y Rodicio-García, M. L. (2018). Instrumento para identificar la percepción de los estudiantes universitarios sobre emociones que los perturban. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 5*(2), 133-141. https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.3598

Merayo, N., Ruiz-Requies, I. y Ávalos, N. (2021). Programa de orientación entre iguales en Educación Superior para la adquisición de competencias instrumentales. *REOP, 32*(1), 132-149. https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30745

Naciones Unidas (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf

Palmer, R., Hunt, A. N., Neal, M. y Wuetherick, B. (2015). Mentoring, undergraduate research and identity development: a conceptual review and research agenda. *Mentoring and Tutoring: partnership in Learneng, 23*(5), 411-426. https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1126165

Perrone, J. (2003). Creating a Mentoring Culture. Learn Steps for Establishing a Formal Mentoring System in Your Organization. *Healthcare Executive, 18*(3), 84-85. https://www.wict.org/mcs/chapters/chicago/Documents/Mentoring_Culture.pdf.

Ponce, S., García-Cabrero, B., Islas, D., Martínez, I., y Serna, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Revista Páginas de Educación, 11*(2), 215-235. https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635

Ríos-de-Deus, M.P.; Rodicio-García, M.L.; Iglesias-Cortizas, M.J.; Mosquera-González, M.J. y Penado, M. (2019). Avaliación da eficacia dun programa de competencias emocionais en estudantes universitarios. *EDUGA. Revista Galega do Ensino,* 77. http://www.edu.xunta.gal/eduga/1728/investigacion/avaliacion-da-eficacia-dun-programa-competencias-emocionais-estudantes

Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M.J., Rego-Agraso, L. y Penado, M. (2021). *Mentoría en la Universidad: Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM)*. http://hdl.handle.net/2183/27499

Van Dam, L., Smit, D., Wildschut, B., Branje, S. J. T., Rhodes, J. E., Assink, M. y Stams, G. J. J. M. (2018). Does natural mentoring matter? A multilevel meta-analysis on the association between natural mentoring and youth outcomes. *American Journal of Community Psychology, 62*(1-2), 203-220. https://doi.org/10.1002/ajcp.12248

Agradecimientos: Al Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa de la UDC por su apoyo técnico a la hora de realizar el MOOC.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊSDEPSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Fatores de evasão em um curso híbrido: professores em formação continuada

Dropout factors in a hybrid course: continuing education teachers

Eliana Alves Moreira Leite (https:// orcid.org/0000-0003-2087-1754)*,**, José Alberto Lencastre (https:// orcid.org/0000-0002-7884-5957)*, Bento Duarte Silva (https:// orcid.org/0000-0001-5394-5620)*, Hermínio Borges Neto (https:// orcid.org/0000-0003-4854-6953)**

* Universidade do Minho, **Universidade Federal do Ceará

Secretaria Municipal de Educação/Fortaleza-CE.

Autor de Contato: elimoreiraead@gmail.com

Resumo

Com a expansão dos cursos para formação de professores na modalidade de Educação à Distância (EaD), na perspectiva do ensino híbrido, aumenta a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos neste processo. Diante deste cenário, instituições que gerenciam estes cursos possuem vários desafios para atender esta complexidade, dentre estes, destaca-se a evasão. O presente trabalho tem como objetivo investigar possíveis fatores que influenciaram a evasão de professores da Educação Básica, a partir da percepção dos cursistas. Foram matriculados 133 professores numa especialização em Educação Ambiental, ofertada por uma universidade pública brasileira, com evasão de 40,6% dos professores. O percurso metodológico configura-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, e breve avaliação quantitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários online e entrevistas, com retorno de 21 respondentes (38,8%). O conteúdo das respostas foi dividido em fatores situacionais (questões pessoais) e institucionais (estrutura pedagógica e didática). Para os fatores situacionais, cita-se: conciliação das demandas de trabalho e curso, problemas de saúde, conflito de horários com outras atividades, dificuldade de deslocamento para aula presencial, falta de preparo tecnológico. Quanto aos fatores institucionais, aparecem: falta de proximidade com o professor-tutor, falta de interação, excesso de atividades, feedback tardio, não atendeu às expectativas. Os resultados alcançados apontam que os problemas situacionais foram aqueles que em maior escala levaram à evasão dos professores. Os fatores elencados podem servir de parâmetro para instituições que planejam cursos de formação em ensino híbrido, principalmente que possam atender aos cursistas para dirimir a problemática da evasão.

Palavras-chave: curso híbrido, educação à distância, evasão, fatores, formação de professores.

Abstract

With the expansion of courses for teacher training in the Distance Education (EaD) modality, from the perspective of hybrid education, the heterogeneity of the subjects involved in this process increases. Given this scenario, institutions that manage these courses haves ever all challenges to meet this complexity, among these, evasion stands out. The present work to investigate possible factors that influenced the evasion of Basic Education teachers, from the perception of the course participants. 133 teachers were enrolled in a specialization in Environmental Education, offered by a Brazilian public university, with a dropout rate of 40.6%. The methodological path is configured as a case study with a qualitative approach, and a brief quantitative assessment. The data collection instruments were an online questionnaire and an interview, with feedback from 21 respondents (38.8%). The content of the answers was divided into situational (personal issues) and institutional (pedagogical and didactic structure) factors. For situational factors, the following are cited: reconciliation of work and course demands, health problems, conflicting schedules with other activities, difficulty in moving to classrooms, lack of technological preparation. As for institutional factors: lack of proximity to the teacher-tutor, lack of interaction, excessive activities, late feedback, it did not meet expectations. The results achieved show that situational problems were those that, on a larger scale, led to teacher evasion. The listed factors can serve as a parameter for institutions that plan training courses in hybrid education, especially those that can serve students to solve the problem of dropout.

Keywords: hybrid course, distance education, dropout, factors, teacher in training.

Com a expansão de cursos na modalidade da Educação à Distância (EaD), na perspectiva do ensino híbrido ou pela educação online, amplia-se a heterogeneidade de cursistas, com diferentes características pessoais, sociais e demográficas. Diante deste complexo cenário, instituições, professores e equipes pedagógicas que gerenciam estes cursos possuem vários desafios a enfrentar, ressaltando a evasão como fator preocupante. Para tanto, seja em períodos recentes ou longínquos, questões relativas a esta temática permanecem vigentes, sendo um problema existente em qualquer curso, presencial, à distância ou híbrido. No cenário presencial, relativo a cursos de graduação, Tinto (1975) relacionou à evasão dos estudantes de Ensino Superior aos atributos pessoais, como características familiares, características individuais, experiências antes da entrada na faculdade e expectativas em relação a futuras realizações educacionais. Em se tratando da modalidade EaD, em contextos contemporâneos, face à disseminação das tecnologias digitais de comunicação e Informação (TDIC), ocorreu a oferta massiva de cursos deste tipo em contextos bastante variados e mais presentes na sociedade. De acordo com o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil (Censo EAD.br, 2018), as taxas de evasão permanecem preocupantes, embora tenha sido reduzida em 2018, em comparação a anos anteriores. Segundo o relatório, nas instituições que oferecem cursos regulamentados exclusivamente à distância (com fins lucrativos e as públicas, federais), em 88,2% delas são sabidos os motivos da evasão, mas estes não se apresentam com clareza. Por outro lado, quando os motivos são apontados com transparência podem fornecer subsídios relevantes para que as instituições façam mais investigações, na perspectiva de minimizar e prevenir esta situação. A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2019, p. 64) julga que “o excesso de oferta de cursos e o crescimento vertiginoso no número de matrículas, consequentemente, elevam a probabilidade de evasão”. Os dados do Censo EAD.br (2018) relativos à Educação Superior relatam que, em 2018, o número de vagas ofertadas em cursos de graduação presencial foi de 6.358.534 vagas, enquanto na modalidade à distância contabilizou 7.110.567 vagas. O Censo da Educação Superior ainda aponta que o número de ingressos, em cursos de graduação à distância, tem crescido substancialmente nos últimos anos, dobrando sua participação, no total de ingressantes, de 20% em 2008 para 40% em 2018. Nos últimos cinco anos, os ingressos nos cursos de graduação presenciais diminuíram 13%. (BRASIL, 2018, p. 18). No tocante aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, entre 2016 e 2019, também podemos observar um crescimento quase regular no período: em 2016, foram ofertados 1098 cursos; em 2017, a quantidade teve um aumento significativo, com oferta de 1788 cursos; e em 2019 a oferta foi de 1905 cursos para este nível (Censo EAD.br, 2018). Os valores numéricos relatam o crescimento da procura por maior qualificação profissional por meio de

cursos na modalidade EaD, seja na vertente do ensino híbrido ou com apoio da educação online. Por outro lado, também denotam mais cuidado com o planejamento pedagógico destes cursos, para que haja o devido aprendizado, a permanência dos cursistas e, sobretudo, para que diminuam os riscos de evasão. A partir da perspectiva da Educação à Distância online, Woodley e Simpson (2015) reportaram-se a esta questão, ao considerar que a evasão tem sido tratada como um problema periférico e apontam que este deveria ser o centro de toda atividade ou reportagem sobre EaD ou, como denominaram, de "o elefante na sala de aula". Com isso, percebe-se a existência de uma diversidade de motivos que podem levar à evasão (*dropout*). Diante de uma problemática tão complexa, o presente trabalho tem como objetivo investigar possíveis fatores que influenciaram a evasão de professores da Educação Básica, a partir da percepção dos cursistas não concludentes de uma especialização em Educação Ambiental, nível *lato sensu*, ofertada por uma universidade pública brasileira. O percurso metodológico configura-se como um estudo de caso com abordagem qualitativa e breve avaliação quantitativa. Os métodos usados para a coleta de dados foram aplicação de questionários online e entrevistas, realizadas por telefone. Os dados foram submetidos a um tratamento estatístico básico. Nas seções a seguir, serão discutidos estudos que apresentam pesquisas sobre evasão e trabalhos relacionados. Em seguida, abordam-se os procedimentos metodológicos, seguidos da análise e apresentação dos resultados e, ao final, as conclusões.

Estudos sobre evasão e trabalhos relacionados

A problemática da evasão preocupa e mobiliza as instituições responsáveis pela formação de estudantes, por diversos motivos. Dessa forma, optamos por investigar estudos e pesquisas que apresentam os fatores que podem ocasionar a evasão, assim como apresentam soluções que podem minimizar o problema. Moore e Kearsley (2008) apontam que a evasão na EaD é composta de um conjunto de fatores com maior probabilidade para desistência dos alunos, os quais citam: (i) quando os estudantes notam pequena relevância do curso para a formação profissional ou aos seus interesses pessoais; (ii) o curso que exige muito tempo e dedicação; (iii) pouca ou nenhuma interação com gestores e colegas do curso, que ficam muito isolados (2008, p. 187). Monteiro et al. (2016) argumentam que o design do curso na perspectiva do e-learning pode ter influências na questão da evasão (*dropout*). Pallof e Pratt (2004) defendem que a redução do abandono dos estudantes nos cursos de aprendizagem online é minimizada "se os alunos acreditarem que "estão nessa juntos", a possibilidade de retenção aumentará porque a sensação de isolamento diminuirá" (2004, p. 141). Ainda como uma tentativa de minimizar a evasão, instituições recorrem ao auxílio de instrumentos que podem alertar sobre a ausência dos estudantes em ambientes de aprendizagem online. Neste contexto,

Sales et al. (2012) apresentam um estudo sobre o instrumento de avaliação denominado Learning Vectors (LV), que gerencia a aprendizagem de estudantes no ambiente virtual, que pode ser preditiva para a evasão e encontrar possíveis soluções para minimizá-la, por meio do acompanhamento regulador e constante de presença e ausência nas aulas e também pela realização das atividades dos estudantes. Outros estudos que cabem destacar são os casos de evasão em cursos de formação de professores nível lato sensu. Neste contexto, Stiller e Bachmaier (2017) fizeram um estudo com professores de escolas primárias, secundárias e intermediárias, do Estado Federal de Alemão da Baviera, e as causas que encontraram para a desistência no curso: ausência de conhecimento prévio e domínio para o uso dos recursos do cenário virtual; motivação para a realização das atividades; atitudes positivas ou negativas para o uso do computador. Os autores consideraram que a aprendizagem de habilidades de gerenciamento e conhecimento prévio dos estudantes é um bom ponto de partida para intervir com soluções, para evitar o abandono no curso. Já Alberti e Pereira (2018) desenvolveram sua pesquisa com professores em formação para Educação Profissional, e refutaram a hipótese de que alunos já cursistas da modalidade EaD tenderiam a não evadir, pois os cursistas que permaneceram no curso foram os que tiveram ali o primeiro contato com a modalidade. Nobre et al. (2019) aplicaram questionários com professores evadidos de um curso sobre tecnologias digitais, e obtiveram os fatores: (i) falta de tempo para estudar; (ii) carga horária semanal de trabalho; (iii) complexidade das atividades; (iv) prazos de entrega das atividades; (v) e didática dos professores no ambiente virtual. Todas essas abordagens demonstram que a evasão tem sido investigada por meio de pesquisas, com aplicação de instrumentos aos cursistas, para que os dados coletados auxiliem instituições, equipes pedagógicas e professores a encontrar respostas fidedignas para a problemática da evasão. Os resultados são diversos em relação aos fatores, mas alguns são comuns, percebidos em nível nacional e internacional.

Procedimentos metodológicos

Considerando as condições propícias para este estudo e em função do problema investigado, optou-se pela natureza da pesquisa com abordagem qualitativa e breve apreciação quantitativa, com design de estudo de caso exploratório-descritivo (Yin, 2001). Segundo Moreira (2011), quando ocorre a combinação de uma abordagem qualitativa e quantitativa, "são aspectos que embora implementados de forma independentes, mas se focam em um mesmo objeto de estudo, buscando resultados convergentes" (2011, p. 110). De acordo com Yin (2001, p. 19) "o estudo de caso se caracteriza pela capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações". Numa pesquisa de investigação, por sua natureza, faz-se necessário que esta esteja devidamente ancorada por

procedimentos éticos que respeitem os participantes envolvidos, que voluntariamente se prontificaram a participar de um estudo. Deste modo, a presente pesquisa submeteu-se, por meio da Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo devidamente aprovada e protocolada sob o número CAAE: 03340818.9.0000.5054, obtendo parecer favorável com número de parecer 3.092.794.

Curso de Especialização em Educação Ambiental

O curso de especialização, com nível de pós-graduação *lato sensu*, ocorreu no período de 2017-2019, em sua primeira edição, sendo uma ação relacionada às metas relativas à formação continuada de professores, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). A matriz curricular é concebida por disciplinas obrigatórias, com carga horária geral de 432 horas/aula, dividida em 272 horas/aula em "salas ambientes virtuais" e 160 horas/aula em ambiente presencial, composta por sete disciplinas. O curso foi implementado em ensino híbrido (b-learning), planejado com cenários presenciais e virtuais. Os momentos presenciais ocorreram no campus da Universidade, considerado com infraestrutura suficiente para atender as necessidades dos cursistas. Para o ambiente virtual, foi utilizada a plataforma MOODLE, para a aplicação das estratégias e interações entre cursistas e professores-tutores.

Participantes - Professores-cursistas não concludentes

Os participantes da pesquisa são cinquenta e quatro professores-cursistas que não concluíram, com percentual de 40.4% da turma, entre os quais prevalece a maior incidência de professoras, nas áreas de Biologia (13), Saneamento Ambiental (4), Geografia (3) e Letras (3). Quanto aos professores, o maior quantitativo foi na área de Geografia, com oito professores. Segundo a ABED (2019), existe a predominância do gênero feminino na modalidade EaD. No tocante à moradia, os cursistas pesquisados tinham proximidade ao *campus* da Universidade, o que poderia ocasionar maior facilidade de acesso, para que comparecessem aos encontros presenciais. Contudo, isto se mostrou contraditório, pois 39 professores não concludentes, um percentual de 29.3%, moravam na cidade onde se localizava o *campus* ou em cidades próximas. Outro fator a ser considerado nesta análise é a distribuição dos cursistas por faixa etária, visto que aparece entre as problemáticas da evasão na modalidade EaD ou em cursos híbridos, cursistas com mais idade tendem a evadir mais, apontam indicativos na literatura. Porém, ao analisar os dados referentes às faixas etárias, a evasão ocorreu com mais intensidade nos intervalos de idades entre 20-29 anos (25.9%) e 30-39 anos (50%), enquanto para aqueles entre 40 e 59 anos a taxa de evasão foi de 24%. Destarte as situações de evasão que gradativamente ocorreram, a equipe pedagógica e os professores-tutores enviavam e-mails para os cursistas,

alertando para a necessidade da participação e interação no ambiente virtual. Outros dados coletados estão relacionados a ter feito outros cursos de formação na modalidade EaD ou não; se já possuíam cursos de pós-graduação; se exerciam a profissão docente na sala de aula ou tinham outra função na escola, como apresentado na tabela abaixo.

Tabela 1

Particularidades Profissionais dos Professores não concludentes

Fatores	SIM	Não	Não responderam
Formação em Cursos em EaD	11	14	29
Cursos de Pós-graduação	24	09	21
Professor em exercício	45	09	-

Observa-se que, relativo a não realização de cursos de formação na modalidade EaD, 25% do total dos cursistas não concludentes não havia tido a experiência, o que pode ter ocasionado desgaste para se apropriar do novo aprendizado, no que se refere a autonomia, fluência com as ferramentas do ambiente virtual e as estratégias de atividades. Um dado que merece atenção refere-se ao quantitativo de professores não concludentes que já eram especialistas (curso nível *lato sensu*), vinte e quatro cursistas, compondo 18% do total relativo aos professores matriculados no curso, dezenove mulheres e cinco homens que responderam à nossa pesquisa. Além disso, importa destacar ao fato que 45 professores (83.3%), dos 54 desistentes, estavam efetivamente em sala de aula. De acordo com Garcia e Bizzo (2013), às questões em relação ao tempo disponível para participar das atividades do curso, de modo a conciliar o curso e a família e/ou trabalho foram dificuldades que também se apresentaram em seus estudos.

Instrumentos de coleta

Os instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionário *online* e entrevistas, com o total de vinte e um respondentes (38.8%). Para o questionário, foram formuladas sete perguntas. A entrevista foi realizada por contato telefônico, com um contato prévio por *e-mail*, perguntando se poderia responder a uma questão sobre os motivos pelos quais não conseguiu concluir o curso. Não obteve-se contato telefônico com alguns dos cursistas por terem trocado o número, não atenderem ou não retornaram ligação. Da amostra, a conversa telefônica ocorreu com 15 professores (28%).

Apresentação e análise dos resultados

Para a coleta de dados, foi aplicado o questionário, que teve como primeira questão se o tempo era escasso para a quantidade de atividades, em que 50% dos cursistas afirmaram que

sim e 50% afirmaram que não. Na segunda questão, perguntou-se se tiveram dificuldades com os recursos digitais usados no ambiente virtual utilizados no curso. Nesta questão, 66.7% dos cursistas não apresentou dificuldades e 33.3% apontou ter dificuldades com o ambiente virtual e a utilização das ferramentas. O terceiro quesito indagou se houve adaptação a modalidade de Educação à Distância, onde 83.3% responderam que se adaptou e 16.7% disse que não.

No tocante a quarta questão, perguntou-se aos professores se tiveram dificuldades para realizar as atividades das disciplinas: se sim, deveria especificar os motivos, os quais poderiam optar entre pouco domínio com o computador; difícil acesso com a *internet;* o ambiente virtual dificultou esta realização; pouca orientação do professor-tutor e equipe pedagógica para realizar as atividades. Nesta questão, somente um cursista sentiu dificuldade, relacionando ao pouco domínio com o computador e com o ambiente virtual, o que dificultou a realização das atividades, enquanto os demais não alegaram dificuldades. De acordo com Alberti e Pereira (2018), o estudante que está envolvido num ambiente de aprendizagem que coloca as TDICs à sua disposição para o trabalho intelectual, precisa aprender a usar estes recursos para a organização dos seus estudos. Embora apenas um professor tenha apresentado esta dificuldade, a situação assemelha-se com as dúvidas de cursistas quanto às dificuldades de realizar atividades no ambiente virtual, que foi discutida no *Fórum de Expectativas* da disciplina *Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual*.

A quinta questão perguntou sobre as expectativas em relação ao curso, se estava de acordo com suas práticas profissionais, onde 50% afirmaram que sim e 50% não. Aqui, seria preciso mais investigação, para saber quais as expectativas dos cursistas que responderam "não". Para a sexta questão, reporta-se sobre os problemas que impediram a continuidade do curso, e 60% dos professores apontaram questões de saúde, 20% trouxeram questões profissionais e o restante (20%) não conseguiu conciliar as atividades do curso com as atividades profissionais. A sétima questão procurou saber se tiveram dificuldades para comparecer aos encontros presenciais, para 66.7% dos cursistas o deslocamento não foi uma dificuldade e 33.3% dos cursistas apresentaram dificuldades para o comparecimento presencial.

No que tange a entrevista, ocorreu por via telefônica, previamente agendada por email. Desta amostra, a conversa telefônica ocorreu com 15 professores (28%). Neste contato, indagou-se os motivos que os levaram não concluir o curso. As respostas obtidas foram divididas entre fatores pessoais e fatores institucionais, elencadas de acordo com a fala dos professores-cursistas não concludentes, como apresentado na Figura 1.

Figura 1

Quadro Fatores Pessoais e Institucionais

Fatores Pessoais	
- Dificuldades de conciliar o trabalho com as atividades do curso (Prof. A; Prof. E).	- (i) Problema de deslocamento para comparecer aos encontros presenciais; (ii) Muitas atividades e dificuldades de conciliar com o trabalho (Prof. D).
- (i) Estava concluindo outra especialização, precisou fazer a opção e escolheu a anterior; (ii) problema de deslocamento para comparecer aos encontros presenciais (Prof. I).	- Estava fazendo um curso preparatório para fazer um concurso, não sendo possível conciliar com as atividades do curso (Prof. J); - Estava cursando mestrado, não foi possível conciliar com as atividades do curso (Prof. M); - Não foi possível conciliar as atividades do curso com o trabalho (Prof. N).
- Dificuldades de conciliar o trabalho com o curso, devido os encontros presenciais aos sábados (Prof. B).	- Problemas de saúde na família (Prof. C; Prof. G; Prof. E); - (i) Problemas de saúde; (ii) Não conseguiu fazer o artigo final (TCC) (Prof. H).
Fatores Institucionais	
- Feedback demorado; pouca interação *online;* nos encontros presenciais as salas eram lotadas; falta de proximidade com o professor-tutor (Prof. A).	- Primeiro curso na modalidade EaD; dificuldades de cumprir os prazos na realização das tarefas (Prof. G).
- Não conseguia realizar as atividades por não saber interagir com as ferramentas adequadamente (Prof. L).	- Não foi possível realizar as atividades do ambiente virtual devido às atividades do trabalho (Prof. O).

Percebe-se que os fatores pessoais elencados pelos professores prevaleceram em algumas situações, apresentando semelhanças, como: as dificuldades de conciliar o trabalho com as atividades do curso, problemas de saúde, o deslocamento até ao *campus* para os encontros presenciais e pela realização de outros cursos. Tais motivos estão de acordo com as pesquisas de Oliveira et al. (2018), pois consideram que são motivos inesperados e que têm bastante importância na decisão de permanecer no curso, como os casos de saúde. Outro motivo citado, quanto à falta de tempo para conciliar as atividades do curso com o trabalho ou outras atividades, têm se confirmado como um fator fulcral para a permanência no curso.

Conclusões

A análise delineada neste percurso teve o intuito de obter relatos e dados diversos que pudessem trazer novos elementos e/ou confirmar os que foram considerados como motivos ou fatores que podem ter causado a desistência dos professores, como por exemplo, as dificuldades de conciliar a docência e o curso, a falta de adaptação às metodologias do curso, haja vista que no curso híbrido existe o desdobramento entre um ambiente virtual e presencial. Quanto à faixa etária predominante dos professores-cursistas não concludentes, entre 30 a 39 anos, e nas áreas de formação, em Biologia e Geografia, em que profissionais do gênero feminino prevaleceram, concorda-se com Araújo (2019) que o magistério ofertado para a Educação Básica ainda é predominantemente feminino. Além disso, as professoras citaram com mais ênfase os aspectos

dificultosos, em conciliar as atividades do curso com as atividades profissionais, bem como questões pessoais e familiares, o que agravou a evasão. Desse modo, os dados apresentados evidenciam semelhanças com outros estudos, em que os fatores pessoais têm sobressaído para a evasão. Destaca-se que a diversidade de professores com suas singularidades devem ser observadas para o desenho do curso híbrido. Lencastre (2017) sugere que, para a elaboração de um curso, é necessário conhecer o perfil de cada um, a sua origem, motivação, experiência anterior e as razões por que se inscreveram no curso.

Desse modo, conclui-se que a ocorrência da evasão afeta a continuidade de programas de formação, principalmente para professores, que necessitam de formação contínua e continuada, podendo acarretar restrições para a oferta destes cursos, pois também pode ser consideradas como desperdício de tempo, materiais, e recursos públicos.

Referências

Alberti, T. F.; Pereira, Z. B. S. (2018). Persistência e evasão em aprendizagem mediada por tecnologias de informação e comunicação. *Educação Unisinos*, *22*(4), 278-287. https://doi.org/10.4013/edu.2018.224.05

Araújo, A. C. U. (2015). *A feminização do magistério na educação à distância em perspectiva comparada: entre a professora tutora e a professora do passado.* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará].

Associação Brasileira de Educação à Distância. (2019). *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem à distância no Brasil 2018*. InterSaberes. http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf

Garcia, P. S.; Bizzo, N. (2013). Formação contínua à distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. *Cadernos de Pesquisa, 149*(43), 662-681. https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200014

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas.*

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)*.

Lencastre, J. A. (2017). Educação online: desenhar um curso híbrido centrado no estudante. In H. M. S. Felício, C. M. R. Silva, & A. L. S. Mariano (Org.), *Dimensões dos processos educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente* (2. ed., pp. 213-227). CRV.

Monteiro, S., Lencastre, J. A., Osório, A. J., & Silva, B. D. (2016). Reducing Attrition and Dropout in e-Learning: The development of a course design model. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Ed.), *Proceedings of iCERi2016 - 9th*

International Conference of Education, Research and Innovation (pp. 2440-2446). IATED - International Association of Technology, Education and Development.

Moore, M. G.; Kearsley, G. (2008). *Educação à distância: uma visão integrada*. Cengage Learning.

Moreira, M. A. (2011). *Metodologias de Pesquisa em Ensino.* Livraria da Física.

Nobre, I. A. M.; Nunes, V. B.; Passos, M. L. S. (2015). Selection Process and Dropout in a Distance Education Lato Sensu Post-Graduation Course. *US-China Education Review A, 5*(4), 286-292. https://doi.org/10.17265/2161-623X/2015.04.006

Oliveira, P. R.; Oesterreich, S. A.; Almeida, V. L. (2018). Evasão na pós-graduação à distância: evidências de um estudo no interior do Brasil. *Educação e Pesquisa, 44*(e165786), 1-20. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708165786

Palloff, R. M.; Pratt, K. (2004). *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online.* Artmed.

Sales, G. L.; Leite, E. A. M.; Joye, C. R. (2012). Gerenciamento da aprendizagem, evasão em EaD online e possíveis soluções: um estudo de caso no IFCE. *Revista Novas Tecnologias na Educação, 10*(3), 1-11. https://doi.org/10.22456/1679-1916.36382

Stiller, K. D.; Bachmaier, R. (2017). Dropout in an online training for trainee teachers. European Journal of Open, *Distance and E-Learning, 20*(1), 80-95. https://doi.org/10.1515/eurodl-2017-0005

Tinto, V. (1975) Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Woodley, A.; Simpson, O. (2015). Evasão: o elefante na sala. In O. Zawacki-Richter, T. Anderson (Org.). *Educação à distância online: construindo uma agenda de pesquisa* (pp. 473–498). Artesanato Educacional.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2. ed.). Bookmam.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Um olhar sobre a Formação Pedagógica dos Docentes do IFES

A Look at the Pedagogical Training of IFES Teachers

Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro (http://orcid.org/0000-0002-4461-6814)*,**,
Alfredo Bravo Marques Pinheiro (http://orcid.org/0000-0001-8993-5424)*,**
*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, **Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim e da Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de Cachoeiro de Itapemirim

Autor de contacto: deuceny@yahoo.com.br

Resumo

A formação pedagógica dos professores do Instituto Federal do Espírito Santo-IFES, em cursos da formação inicial daqueles docentes que, na grande maioria, são da área técnica e tecnológica, carece de uma construção sólida na dimensão pedagógica. Partimos da premissa de que a carência na formação didático-pedagógica pode resultar numa concepção unilateral de educação profissional, fundada numa racionalidade apenas técnica, direcionada para a reprodução do conhecimento e para inserção dos estudantes do mercado de trabalho. Consideramos a importância da formação pedagógica orientada para essas áreas, notadamente porque beneficiam a relação ensino/aprendizado, o crescimento profissional dos professores e, assim, o desenvolvimento organizacional do Instituto em seus diversos Campi. Isto nos levou a avançar em um estudo de caso envolvendo os docentes e gestores dos 21 dos 22 Instituto \Fedderal do Espírito Santo-IFES. O estudo, de natureza quantitativa, intentou conhecer as percepções dos docentes acerca da eficácia de sua formação inicial, as carências sentidas relativamente aos saberes pedagógicos para atuarem no campo específico do conhecimento de trabalho docente e analisar suas perspectivas de ensino e de desenvolvimento profissional. O levantamento dos dados se deu através de questionários elaborados para este fim, encaminhados via *on line* e os resultados tratados utilizando-se do programa *Statistical Package for Social Science(*SPSS) e, após analisados, apontam a necessidade de uma formação pedagógica e continuada para a Educação Técnica/ Tecnológica, alicerçada nas concepções de docência e desenvolvimento profissional, norteadas pelas necessidades e anseios dos professores, objetivando minorar as deficiências, superar a dicotomia existente entre conteúdo específico/conteúdo pedagógico, melhorando a qualidade do ensino da Educação Profissional.

Palavras-chave: Formação profissional, formação pedagógica, educação continuada.

Abstract

The pedagogical training of teachers at the Federal Institute of Espírito Santo-IFES, in initial training courses for those teachers who, in the vast majority, are from the technical and technological area, is not contemplated with a solid construction in the pedagogical dimension. We start from the premise that the lack of didactic-pedagogical training can result in a unilateral conception of professional education, based on a purely technical rationality, directed towards the reproduction of knowledge and insertion of students into the labor market. We consider the importance of pedagogical training aimed at these areas, notably because they benefit the teaching/learning relationship, the professional growth of teachers and, thus, the organizational development of the Institute in its various campuses. This led us to move forward with a case study involving teachers and managers from 21 of the 22 IFES. The study, of a quantitative nature, attempted to know the perceptions of teachers about the effectiveness of their initial training, the shortcomings felt in relation to pedagogical knowledge to act in the specific field of knowledge of teaching work and to analyze their perspectives of teaching and professional development. Data were collected through questionnaires designed for this purpose, sent online and the results treated using the Statistical Package for Social Science (SPSS) program and, after being analyzed, they point to the need for continuing pedagogical training for Technical/Technological Education, based on the conceptions of teaching and professional development, guided by the needs and aspirations of teachers, aiming to alleviate deficiencies, overcome the existing dichotomy between specific content/pedagogical content, improving the quality of teaching in Professional Education.

Keywords: Professional training, pedagogical training, continuing education.

Inicia-se este artigo envolvido nas questões pedagógicas que abarcam os professores do segmento técnico e tecnológico que, ao longo dos anos, modificadas por legislações que privilegiam mais o interesse das políticas governamentais e dos estabelecimentos de ensino, pouco se deram conta das dimensões individuais desses docentes.

Uma formação pedagógica deficiente, no âmbito da educação técnica e profissional, e o distanciamento da formação específica que não levam em conta as necessidades e anseios dos docentes, demonstram a importância de um preparo de qualidade integrando a composição didático-pedagógica na formação inicial e na continuada. A relevância delas para o desenvolvimento dos professores ainda é descuidada pelas Instituições formadoras e pelos próprios envolvidos no processo educativo (Fernandes, 2004) que crêem que o domínio da prática e do conhecimento específico supera a necessidade da formação didático-pedagógica (Abreu, 2009).

Essa dicotomia leva à reflexão sobre a propriedade dos modelos dos cursos pedagógicos orientados à área tecnológica e que, invariavelmente, direcionam os docentes a abdicarem da visão de que aquela formação os conduziriam ao desenvolvimento profissional enquanto docente, seja por sua formatação, seja pela linguagem em desconformidade com o setor (Pinheiro, 2017).

Os cursos de formação continuada são determinantes para a preparação de professores no aprimorar de suas competências específicas adquiridas na graduação, processando as alterações que ocorrem de maneira acelerada e os torna capacitados para a progressão profissional, para o desenvolvimento pessoal e aptos a se adequarem a uma realidade que se tem mostrado dinâmica e rigorosa.

Embasado na percepção da necessidade da introdução da formação pedagógica na construção do professor do segmento técnico e tecnológico, o presente artigo traz os resultados colhidos na investigação efetuada a partir de 21 Campi do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, que intentou compreender como os docentes se posicionam frente às exigências da função docente, suas perspectivas profissionais e a adequação das políticas educacionais às suas necessidades pedagógicas.

Tendo como alicerce as características de um estudo de caso - amplitude e profundidade de todo o fenômeno - (Stake, 2007; Yin 2006), desenvolveu-se a presente pesquisa buscando compreender como a falta de formação pedagógica e o desinteresse por tais cursos são percebidos pelos docentes que atuam naquele Instituto e as possíveis ações que poderiam desfazer a indiferença frente ao preparo pedagógico.

Com este enfoque, fez-se uso de abordagem quantitativa, fundamentada na frequência de surgimento do elemento (Bardin, 2009) - usando características de cada uma delas, apresentando uma melhor compreensão do fenômeno.

Esta abordagem foi baseada em questionário de elaboração própria, construído de acordo com a escala de Likert, composto por 75 questões, dividido em cinco blocos, envolvendo dados sociodemográficos, crenças e atitudes em ser professor, suporte dado ao ensino no IFES, experiências de desenvolvimento profissional e formação continuada. Enviado por sistema *on line* que, após o "de acordo" aposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e acesso à página em questão, contou com a participação de 111 (cento e onze) professores dos diversos Campi cujas respostas foram analisadas com a ajuda do *Statistical Package for Social Science*- SPSS. e que aqui são apresentados alguns aspectos relacionados ao tema em análise.

Resultados Apresentados

A formação pedagógica e a formação específica, a ausência de uma formação pedagógica efetiva, o não atendimento aos anseios e necessidades dos docentes na esfera da educação técnica e tecnológica e o desarranjo existente entre esses temas, nos remetem a estudo de diversos autores - Garcia (1999) e Perrenoud (2002), Nóvoa (1997), Day (1999), Shön, (1992) e Hargreaves (1992) - que pugnam por uma formação de qualidade que integre a preparação didático-pedagógica seja na formação inicial ou na continuada.

A educação e as transformações por que têm passado seu paradigma, nos intima na direção de perceber o quão complexo é o tema da formação de professores e, consequentemente, da obrigação do desenvolvimento desses atores.

A consonância da proposta de Tardif (2007) - educação como arte; como técnica; como interação e ação tradicional e a proposta de Sacristán (2014) concebendo quatro concepções de ensino como prática profissional - conhecimentos adquiridos com a experiência, a arte, o emprego da ciência e o empenho moral - confirmam as já difundidas multifunções imperiosas ao professor no desempenho de suas funções docentes.

A formação pedagógica no âmbito da formação dos professores da área técnica e tecnológica, como já afirmamos (Pinheiro, 2017), é deficiente porquanto os cursos de graduação desses professores não contemplam disciplinas que tratam das questões pedagógicas e/ou didáticas. Desta forma, a participação em cursos de formação que contemplem este tópico passa a ser

importante na construção da eficiência do lecionar, permitindo, e provendo de ferramentas adequadas, um desempenho mais eficaz na tarefa de ser professor.

Assim, entre as questões que foram levadas ao conhecimento dos docentes foi quanto à participação nos cursos de formação didático-pedagógica e, como resposta, 27 docentes afirmaram que foram feitos inúmeros cursos que tais, representando um percentual de 24,3%. Discordando, totalmente ou pouco, o valor atinge 60,2% e não souberam responder, 14,4%. A Tabela 1 apresenta os valores percentuais.

Tabela 1

Foram feitos inúmeros cursos de formação didático- pedagógica

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
discordo totalmente	32	28,8	28,8
discordo pouco	36	32,4	32,4
não sei responder	16	14,4	14,4
concordo bastante	20	18,0	18,0
concordo totalmente	7	6,3	6,3
Total	111	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria do investigador

Posição importante a relatar é que existe a facilidade de o IFES conceder afastamento para realização de cursos, obedecidas, é claro, algumas regras internas como, por exemplo, não exceder determinado número de ausentes por esse motivo.

Mantendo o direcionamento das questões anteriores, a Tabela 2 apresenta o resumo percentual das respostas quando indagados sobre quantos dias foram dedicados, nos últimos 4 anos, ao desenvolvimento profissional. O índice de 63,1% de respostas, indicou que foram de apenas, no máximo, 50 dias dedicados ao desenvolvimento profissional desses docentes.

Tabela 2

Quantos dias de desenvolvimento profissional

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
0 a 50	70	63,1	63,1
51 a 150	11	9,9	9,9
151 a 250	7	6,3	6,3
251 a 350	5	4,5	4,5
351 a 450	1	0,9	0,9
mais de 450	8	7,2	7,2
ião respondeu	9	8,1	8,1
Total	111	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria do investigador

Com a mesma orientação da Tabela 2, foram perguntados sobre quanto desses dias de desenvolvimento profissional tiveram que pagar às próprias expensas, se receberam algum suplemento salarial para tal e se houve superposição com o horário em que desenvolvia seu trabalho diário. Um total de 39 participantes, correspondendo a 35,1%, respondeu que nada pagaram de seus próprios recursos, enquanto 46,8% (52 participantes) pagaram parte com meios próprios. Apenas 18,0% dos respondentes tiveram todo o encargo oriundo de suas posses.

Por outro lado, 9,0% recebeu suplemento salarial enquanto que 91,0% não recebeu absolutamente nada, mas destes, 55,5% participou durante o horário normal de trabalho e 45,5% fora dele.

É importante notar que grande parcela não paga, ou pagou parte, pelo próprio desenvolvimento profissional, mas, de outra mão, saliente-se, o fizeram durante o horário de trabalho e, portanto, parece lógico, não terem recebido qualquer complemento em seus proventos.

Outra questão colocada foi sobre a necessidade de estar em constante atualização, cujos resultados percentuais estão representados na Tabela 3 apresentando 95,5% dos professores concordando bastante ou totalmente com a afirmação, número este bem significativo.

Tabela 3

É necessário estar em constante atualização.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
discordo totalmente	1	0,9	0,9
discordo pouco	2	1,8	1,8
não sei responder	2	1,8	1,8
concordo bastante	21	18,9	18,9
concordo totalmente	85	76,6	76,6
Total	111	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria do investigador

Estes resultados ainda são confirmados pelos professores quando nos deparamos com os percentuais dados à questão apresentada na Tabela 4, a respeito se a formação continuada acrescenta alguma coisa à sua formação enquanto professor. A maioria dos respondentes, 61,2%, compreende que a formação traz sim acréscimos ao mister de ser professor, todavia, há um percentual significativo que não soube responder ao questionamento, dado que pode manifestar certa incompreensão sobre a importância do tema.

Tabela 4

A formação continuada em nada tem acrescentado à tarefa de ser professor.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
discordo totalmente	45	40,5	40,5
discordo pouco	23	20,7	20,9
não sei responder	29	26,1	26,1
concordo bastante	8	7,2	7,2
concordo totalmente	6	5,4	5,4
Total	111	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria do investigador

Com um percentual de mais de 95% concordando sobre a importância de estar sempre atualizado (Tabela 3), parece não condizer com as respostas apresentadas na Tabela 2 porquanto 63,1%, correspondendo a 70 professores, dedicou no máximo, nos últimos 4 anos, 50 horas para seu próprio desenvolvimento profissional demonstrando que apesar da importância que percebem

da necessidade de se manterem atualizados, não destinaram horas em números expressivos para tal tarefa.

A Tabela 5, que exibe os percentuais apurados relativamente às respostas dos docentes quando questionados sobre a formação pedagógica sólida, apesar e um equilíbrio entre as respostas concordantes e as discordantes, leva a questionarmos de que maneira a formação pedagógica pode ser sólida se efetivamente não foram feitos cursos de formação para tal finalidade. Não é muito surpreendente os índices alcançados dado que na investigação do Doutoramento pelo pesquisador em um dos Campi, em 2017, esta situação se apresentou de maneira semelhante.

Tabela 5

*Minha formação pedagógica é sólida***.**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
discordo totalmente	15	13,5	13,5
discordo pouco	31	27,9	27,9
não sei responder	23	20,7	20,7
concordo bastante	26	23,4	23,4
concordo totalmente	16	14,4	14,4
Total	111	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria do investigador

Apesar dos percentuais apresentados nas Tabelas 4 e 5, quando indagados sobre o grau de importância que a formação continuada tem na melhora de sua formação pedagógica (Tabela 6), apuramos que 65,7% entendeu concordando, bastante ou totalmente, com a afirmativa e apenas 17,1% discordou. Se desconsiderarmos os que não souberam responder, o percentual de concordância se eleva para 79,3%, tornando um número bastante representativo.

Tabela 6

Melhoram a minha formação pedagógica.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
discordo totalmente	6	5,4	5,4
discordo pouco	13	11,7	11,7
não sei responder	19	17,1	17,1
concordo bastante	43	38,7	38,7
concordo totalmente	30	27,0	27,0
Total	111	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria do investigador

Além disso, entendem que, para seu desenvolvimento profissional, conforme constatamos, há a necessidade de aprofundar as técnicas didático-pedagógicas, pois 96,4%, equivalente a 107 professores, apresentou esta resposta, enquanto apenas 3,6% (4 docentes) não sentiram nenhuma necessidade, conforme registrado na Tabela 7.

Tabela 7

Cursos de formação continuada visando aprimorar práticas didático-pedagógicas

	Frequência válida	Porcentagem	Porcentagem
Não	78	70,3	70,3
sim nenhum impacto	4	3,6	3,6
sim pequeno impacto	5	4,5	4,5
sim impacto moderado	15	13,5	13,5
sim grande impacto	8	7,2	7,2
sim	1	0,9	0,9
Total	111	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria do investigador

Estas possíveis contradições apresentadas nas respostas foram identificadas por Pinheiro (2017) em seus estudos e nos levou a indagar qual poderia ser a razão, ou razões, causadoras da situação apresentada. Desta forma, foi-lhes indagado se existiam programas de formação continuada ofertada pelo Instituto e qual a participação desses docentes nesses programas.

Embora 54,0% dos docentes entendam que existem programas que são ofertados pelos IFES (Tabela 8), há uma parcela bastante representativa de 46% que discordou ou não soube responder. Estes percentuais podem representar um desconhecimento desses programas ou a falta de divulgação adequada, pelo Instituto, dos cursos disponibilizados a eles professores. Há aqui que ressaltar, como verificado anteriormente (Pinheiro 2017) que o IFES disponibiliza vários cursos de formação continuada através da Universidade Aberta do Brasil e que está ao dispor de toda a comunidade e não só aos docentes do IFES o que também pode levar a interpretação de que tais eventos não lhes são direcionados e, assim, serem responsáveis pelos percentuais diagnosticados.

Tabela 8

Existem programas de formação continuada ofertados pelo Instituto.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
discordo totalmente	11	9,9	9,9
discordo pouco	12	10,8	10,8
não sei responder	28	25,2	25,2
concordo bastante	43	38,7	38,7
concordo totalmente	17	15,3	15,3
Total	111	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria do investigador

Os percentuais obtidos na Tabela 8 podem servir de explicação para o que se apresenta na questão proposta em seguida, quanto à participação frequente em cursos de formação continuada oferecidos (Tabela 9), porquanto 63,0% discordou ou não soube responder e tendo apenas 41 professores (36,95%) concordando total ou parcialmente com a indagação.

Tabela 9

Participo frequentemente dos cursos de formação continuada oferecidos.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
discordo totalmente	30	27,0	27,0
discordo pouco	24	21,6	21,6
não sei responder	18	14,4	14,4
concordo bastante	31	27,9	27,9
concordo totalmente	10	9,0	9,0
Total	111	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria do investigador

Parece, pois, clara a correlação entre os percentuais encontrados nas Tabelas 8 e 9 e que podem ser confirmadas por meio do método de Qui-quadrado de Pearson conforme exposto na

Tabela 9

Correlação entre a Tabela 8 e a Tabela 9.

Valor	df	Significância Sig (2 lados)	
Qui-quadrado de Pearson	25,580	16	,060
Razão de verossimilhança.	26,724	16	,045
Associação linear por linear	3,219	1	,073
Número de casos válidos	111		

Fonte: Elaboração própria do investigador

Com o foco ainda no desenvolvimento profissional e formação continuada, foi indagado aos professores se a formação continuada que vem sendo oferecida pelo Instituto atende aos interesses destes professores e pode-se constatar, através da Tabela 10, que 39,6% dos que responderam ao questionário discordam da afirmativa e 27,9% não soube responder. É apresentado, ainda, na mesma Tabela 10, índice de 32,4% concordando.

Desta forma, considerando porcentagem de 67,5% discordando ou não sabendo responder, deonstra que os cursos de formação apresentados pelo IFES efetivamente não vêm ao

encontro das necessidades e anseios dos docentes razão porque pode ser explicada a pouca adesão aos cursos de formação oferecidos, diagnosticado na Tabela 8 com o valor percentual de 66,6% muito próximo, portanto daquele revelado na Tabela 10.

Tabela 10
A formação continuada oferecida vem ao encontro às minhas necessidades de docente.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
discordo totalmente	20	18,0	18,0
discordo pouco	24	21,6	21,6
não sei responder	31	27,9	27,9
concordo bastante	33	29,7	29,7
concordo totalmente	3	2,7	2,7
Total	111	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria do investigado

Conclusão

A política adotada pelo Governo Federal, onde se insere o IFES, abre a possibilidade para que os docentes possam se dedicar, dentro de certas condições e normas, à participação em cursos que possibilitam o seu desenvolvimento enquanto professores. Por outro lado, a informação de que, apesar de a legislação prever, mais da metade não obteve qualquer tipo de subvenção extra para sua formação, embora alguns o tenham feito em horário de trabalho. Esta possibilidade também está prevista em seu regulamento, mas os docentes têm tido alguma dificuldade em ver esta situação como uma forma de suplementação salarial indireta, mesmo que não sejam obrigados a repor as aulas/horários faltantes.

Apesar da importância dada à formação profissional pelos docentes do IFES, e apesar do Instituto apresentar alguma oferta formativa, os docentes, de uma forma geral, não têm frequentado cursos, daí podermos dizer que não consideram a formação necessária para a superação de lacunas eventualmente presentes durante sua formação acadêmica, fundamentais para o bom desempenho em sala de aula enquanto especialista em sua área de atuação. Outras possibilidades que se apresentam sugerem que, embora ofertados, há falta de divulgação por parte da Instituição; há o equívoco de interpretação dos docentes de que mesmo desenvolvidos pela UAB são oferecidos pelo IFES; ou, ainda, o que se torna mais importante, que os cursos oferecidos não se adequam às necessidades e anseios postulados pelos docentes.

Apesar do conhecimento dos aspectos positivos que a formação continuada propicia, na lucidez ao perceberem que, muitas vezes, sentem falta de preparação especializada para enfrentar, de maneira mais qualificada e eficaz, os obstáculos que se apresentam, a formação continuada, envolvendo a formação pedagógica, sofre uma resistência por parte dos docentes, numa luta velada entre saber específico e o saber pedagógico. Esse entrelaçar antagônico acaba por imiscuir-se na própria formação, afastando-os da necessária complementação profissional a que poderiam estar se beneficiando.

Referências

Abreu, G. R. (2009). Resignificação da formação de professor de ensino técnico profissional: Por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. Revista Profissão docente on line. Uberaba, 9(21),114-132. Disponível em http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/.

Bardin L. (2009). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Fernandes, C. M. (2004). *Formadores para a formação profissional.* Disponível em:< http://www.cefetsp.br>.

Garcia, C. M. (1992). *A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In A. Nóvoa (Coord.), Os professores e sua formação (pp.51-76). Lisboa: Dom Quixote.

Hargreaves, A. (1992). *Cultures of teaching: A focus for change*. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), Understanding teacher development (pp. 216-240). New York: Teachers College Press.

Nóvoa, A. (1999). *A formação de professores e a profissão docente*. In A. Nóvoa (Org.), Os professores e sua formação (pp. 9-23). Lisboa: Dom Quixote.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Armed.

Pinheiro, A.B.M (2017). *Concepções de Ensino e Desenvolvimento Profissional dos Docentes do Instituto Federal IFES Campus Cachoeiro de Itapemirim*. *Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade em Formação de Professores.* Coimbra.

Sacristán, J. G. (2014). *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In A. Nóvoa, D. Hameline, J. G. Sacristán, J. M. Esteve, P. Woods & M. H. Cavaco (Orgs.), Profissão professor (pp. 63–92). Porto: Porto Editora.

Schön, D. A. (1992). *Educating the eflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Stake, R. E. (2007). A arte da investigação com estudo de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tardif, M. (2007*). Saberes docentes e formação profissional* (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Yin, R. K. (2006). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Influência(s) da pandemia na formação inicial de professores: o caso dos estágios pedagógicos

Influence(s) of the pandemic on initial teacher education: the case of pedagogical internships

Elza Mesquita (https://orcid.org/0000-0001-5986-0839)*, Ilda Freire-Ribeiro (https://orcid.org/0000-0003-1033-8614)**, Angelina Sanches (https://orcid.org/0000-0003-1211-1915)*

*Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, **Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança

Este trabalho foi apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05777/2020.

Autor de contacto: Elza Mesquita elza@ipb.pt

Resumo

Os momentos de estágio pedagógico assumem particular importância na formação inicial dos professores, pelo conhecimento vivencial da escola e do(s) processo(s) de ensino e aprendizagem, e pela ação reflexiva e investigativa que lhes possibilitam desenvolver, ajudando-os a tornarem-se capazes de promover mudanças significativas e de inovação pedagógica. Em tempos de pandemia associados à COVID-19, e vivenciada nos anos letivos de 2019/2020 e de 2020/2021, recorreu-se a práticas de ensino não presencial, levando a que os estágios pedagógicos e a supervisão dos mesmos se debatessem com diversas vicissitudes, que exigiram a sua superação e (re)adaptação. São objetivos deste estudo: (i) conhecer experiências, no que concerne às práticas e procedimentos supervisivos promovidos para superar os constrangimentos que o confinamento produziu; (ii) compreender como é que se operaram mudanças ao nível da formação inicial de professores aos olhos de quem supervisiona os estudantes/futuros professores no âmbito da Iniciação à Prática Profissional e da Prática de Ensino Supervisionada; (iii) identificar indicadores que ajudem a repensar as estratégias de supervisão. A recolha de dados decorreu através da inquirição por questionário de docentes de uma instituição de ensino superior, ligados a práticas de supervisão pedagógica no Curso de Licenciatura em Educação Básica e em cursos de mestrados profissionalizantes para o ensino. Segundo os resultados os docentes viram-se confrontados com um processo complexo, mas que foi sendo superado de modo a que os estudantes não ficassem lesados ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: formação inicial, supervisão pedagógica, pandemia Covid-19, estágio pedagógico

Abstract

The moments of pedagogical internship are particularly important in the initial training of teachers, due to the experiential knowledge of the school and the processes of teaching and learning, and the reflective and investigative action that enable them to develop, helping them to become if capable of promoting significant changes and pedagogical innovation. In times of pandemic associated with COVID-19, and experienced in the school years of 2019/2020 and 2020/2021, non-presential teaching practices were resorted to, leading to the pedagogical internships and their supervision to debate with several vicissitudes, which required its overcoming and (re)adaptation. The objectives of this study are: (i) to learn about experiences concerning the supervisory practices and procedures promoted to overcome the constraints that confinement produced; (ii) understand how changes were made in terms of initial teacher training in the eyes of those who supervise students/future teachers within the scope of Initiation to Professional Practice and Supervised Teaching Practice; (iii) identify indicators that help to rethink supervision strategies. Data collection took place through a questionnaire survey of teachers from a higher education institution, linked to pedagogical supervision practices in the Licentiate Degree in Basic Education and professional masters' courses for teaching. According to the results, teachers were faced with a complex process, but it was overcome so that students would not be harmed in terms of learning and professional development.

Keywords: initial training, pedagogical supervision, Covid-19 pandemic, pedagogical internship

Considerando o ambiente de incerteza e de complexidade que carateriza o mundo atual, devido à pandemia causada pelo SARS-CoV-2, e as suas implicações na vida das escolas, torna-se importante centrar a reflexão sobre como é que estes processos se apresentam ao nível da formação dos futuros professores. Como afirma Estrela (2010), "a profissão docente é por natureza delicada e complexa e, por isso, certamente nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la" (p.6). Admite-se que "a formação é um momento chave para o desenvolvimento profissional do educador/professor" e, por tal, sublinha-se "a importância de investir nesse processo de modo a favorecer uma construção identitária ética e socialmente responsável, no contexto de complexidade e incerteza que caracteriza hoje as sociedades" (Sanches, 2019, p. 147). Todavia essa complexidade tem vindo a aumentar nos últimos tempos e tornou-se mais evidente nos dois últimos anos, contribuindo para a situação de risco e de receio gerado pela pandemia, à escala planetária. Como refere o atual secretário de Estado Adjunto e da Educação português – João Costa (2020) – "de repente, sem termos tempo para nos preparamos, o campo lexical da escola alterou-se e passou a incluir palavras como aula síncrona, distanciamento, plataforma, Covid19, máscara, chat, online, gel…" e "de um dia para o outro, as escolas fecharam-se e o sistema educativo viu-se alterado não por vontade, mas por imposição" (p.4). Na mesma linha, um estudo sobre o impacto da COVID-19 no ensino à distância, desenvolvido por Dietrich et al. (2020) refere que aprendemos mais sobre esta tipologia de ensino em dois meses do que nos últimos dez anos. Assim, e se é verdade que da parte do poder central e das escolas foram sendo produzidas orientações e recursos para apoiar o trabalho de professores e dos estudantes, tal processo não esteve isento de dúvidas, preocupações e ensaio de modos alternativos de fazer e de aprender. Em Portugal, ativado o plano educativo de contingência, no ano letivo 2019/2020, iniciou-se a partir de 16 de março de 2020, o ensino à distância, com recurso a plataformas *online*, entendido como uma solução possível para continuar a assegurar a resposta formativa em desenvolvimento. Retomado um regime de ensino no ano letivo seguinte (2020/2021), baseado em práticas de ensino e aprendizagem mistas, ou seja, com uma componente presencial e outra à distância (*blended learning*) e, consoante as situações, as medidas de prevenção implementadas fizeram com que ao nível do ensino superior se recorresse a regimes diversos de aulas, entre os quais o sistema *online*. As instituições tiveram de reajustar e adaptar as atividades letivas, mas também as atividades de iniciação à prática profissional e supervisão das mesmas, suscitando desafios e constrangimentos. Um estudo realizado em Portugal por Flores, Machado, Alves e Vieira (2021) a 2369 professores de todos os níveis de ensino, pretendeu compreender o modo como os professores portugueses se adaptaram aos contextos de ensino à distância face à

pandemia e concluiu que os docentes, "tiveram que lidar com um conjunto complexo de dificuldades relacionado com o trânsito abrupto para um 'ensino remoto de emergência'" implicando "a criação de condições de acesso aos alunos, à reorganização da escola e do trabalho docente" bem como "à adaptação do processo de ensino e aprendizagem" (p.5).

Num outro estudo, Gusso et al. (2020) sublinham que da suspensão das aulas presenciais nas universidades decorreu a necessidade de desenvolvimento de formas alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de ferramentas digitais. Essas tentativas, nas palavras dos autores, "acabam por expor diversas ('novas') problemáticas" como por exemplo "a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planeamento de atividades em 'meios digitais')"; "a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores"; "o descontentamento dos estudantes"; e, entre outros, "o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias" (p.4).

É de considerar que a realidade da formação/supervisão *online*, embora possibilite o encontro visual, inviabiliza uma pedagogia de proximidade e de presença, obrigando a ensinar e a aprender através de recursos digitais, envolvendo computadores, internet e plataformas digitais a que, estudantes e docentes/supervisores, nem sempre têm acesso nas melhores condições. Por outro lado, exige fazer uma gestão cuidadosa do que é do domínio pessoal, familiar, escolar e profissional, considerando que o contexto de aula, enquanto atividade letiva ou supervisiva formal, concretiza-se em contexto familiar, tornando a atividade docente mais vulnerável e mais imprevisível e também invadiu o espaço familiar dos atores envolvidos. Contudo, corroborando Gusso et al. (2020) é relevante que esta nova situação envolva oportunidades para planear o desenvolvimento de aprendizagens inovadoras que se estendam muito para além da mera repetição de conteúdos. Este momento pode ser canalizado "para mudar a própria concepção de ensino e das atividades dela resultantes" (p.10), apostando-se num ensino centrado nos estudantes e no seu envolvimento mais ativo no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, importa fortalecer as experiências positivas que se vivenciaram, conjugando-as com iniciativas de inovação pedagógica.

Reconhecendo as potencialidades e os desafios que o processo supervisivo apresenta, o distanciamento social exigido ou recomendado no período de pandemia, limitou, de certa forma, as oportunidades de observação, colaboração e de reflexão, deixando muito aquém "a orientação atual [da supervisão] para uma dimensão formativa e colaborativa" (Sanches, 2019, p.149). Na verdade, "o entendimento deste processo tende, na atualidade, para a assunção de uma orientação reflexiva e colaborativa, na qual o questionamento, a participação e a responsabilização dos diferentes intervenientes assumem importância" (Mesquita,

Sanches, & Freire-Ribeiro, 2020, p.310). Assim, e sobretudo neste momento em que se privilegiam práticas de ensino não presencial, a supervisão, como sublinha Rocha (2020), "debateu-se e debate-se com diversas contingências em termos de exequibilidade e eficácia" (p. 93). Importa que os supervisores da instituição de ensino superior possam observar, ainda que à distância, o quotidiano das práticas de iniciação à prática profissional, para que melhor possam desafiar os estudantes a uma reflexão mais ampla e aprofundada sobre a sua ação educativa e contextos em que se integram. Para ser proporcionado o necessário apoio na conceção de planos de trabalho e avaliação do desempenho do estudante é importante dispor de dados sobre esses processos. No ensino *online*, a supervisão, exercida em ambiente virtual, assume necessariamente outros contornos, não deixando, no entanto, de proporcionar "mais uma via em relação ao desenvolvimento profissional dos docentes e ao seu compromisso com a qualidade dos processos de ensino" (Henriques, Gaspar & Massano, 2018, p.34). O supervisor deve continuar a apoiar e a facilitar a integração dos estudantes nos contextos de estágio, proporcionando-lhe a necessária segurança e apoio para aprender e se desenvolver, favorecendo esse processo, procurando que se promova uma ação educativa de qualidade, de modo a proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem. Assim, a supervisão no ensino em ambiente virtual deveria contemplar o conhecimento da pedagogia subjacente, a seleção das didáticas adequadas a essa pedagogia e a capacidade de reflexão sobre as práticas. (Henriques, Gaspar & Massano, 2018).

Opções metodológicas e análise dos dados

No presente estudo elaborou-se um inquérito por questionário *online*, baseado num conjunto de referenciais teóricos relativos ao ensino, aprendizagem e supervisão pedagógica, e que recaiu sobre a experiência de ensino à distância em tempos de pandemia. O instrumento de recolha de dados integrava questões abertas e fechadas e incluía quatro secções: (i) caracterização pessoal e profissional, (ii) perceções sobre a lecionação e supervisão à distância (período de confinamento), (iii) desenvolvimento das atividades de (iniciação à) prática profissional e iv) regime de supervisão à distância. Para a análise dos dados houve necessidade de recorrer a métodos estatísticos para se fazer a análise e interpretação dos resultados que foram inseridos numa base de dados informatizada e processados no programa de estatística *Statistical Package for the Social Sciences IBM (SPSS) 23*. Assim, foi efetuada a estatística descritiva, também designada por análise exploratória de dados ou análise preliminar de dados, utilizando-se nomeadamente medidas de tendência central, como a média e medidas de dispersão através do desvio padrão e as frequências absolutas. Participaram no estudo dez docentes que lecionam Unidades Curriculares que exigem práticas

de supervisão pedagógica. A maioria, 70% são do sexo feminino e metade tem entre 51 e 60 anos; 90% possuem o doutoramento; 80% estão na categoria de professor adjunto e 50% apresentam tempo de serviço entre 31 a 40 anos. No que diz respeito a cargos desempenhados observa-se que dois docentes são membros de uma comissão de curso; quatro de uma comissão científica e dois são diretores de um curso.

Perceções sobre a lecionação e supervisão à distância (período de confinamento)

No que diz respeito à avaliação acerca da experiência global do ensino-aprendizagem à distância, um dos docentes classificou como "nada positiva" e justificou com a seguinte afirmação: *Na formação de Educadores/Professores este modelo é infrutífero e não resulta científica e, sobretudo, pedagogicamente.* Três docentes avaliaram a experiência como "pouco positiva", argumentando: *No caso de estágios pedagógicos, o acompanhamento in loco é fundamental*; *Em supervisão o acompanhamento dos estudantes em contexto é muito importante* e *As interações proporcionadas pelo ensino remoto são bem menos significativas quando comparadas às verificadas no ensino presencial. A presença física é fundamental no processo de ensino e aprendizagem.* Um dos docentes referiu que *Não foi positiva nem negativa, foi sim uma forma de manter o contacto com os estudantes*. Por outro lado, metade dos docentes que participaram no estudo avaliou a experiência como "positiva" dado que: *Foi possível realizar as atividades ainda que reinventadas*; *Satisfatória dada a situação a que todos professores rapidamente tiveram que se adaptar* e *O número reduzido de alunos por turma fez com que a experiência fosse positiva, havendo empenhamento por parte dos alunos na resolução das tarefas propostas.* Relativamente ao cenário que os docentes encontraram para o ensino *online*, conforme se expressa na tabela 1, verifica-se que a maioria (60%) concordou com a adequação das ferramentas disponíveis para apoio ao ensino *online* como resposta à nova realidade. No que concerne às modalidades de ensino à distância permitirem criar condições favoráveis à aprendizagem dos estudantes, 40% dos docentes estava de acordo. A maioria dos docentes (80%) concordou que os professores sentiram necessidade de aceder a formação em metodologias de ensino à distância, assim como a maioria dos inquiridos, 90% consentiu que a gestão do tempo de trabalho e lazer foi afetada pela situação de confinamento do país. Por outro lado, metade dos inquiridos demonstrou concordância com o facto de os professores terem usufruído da oportunidade de desenvolverem novas competências profissionais.

Tabela 1

Caraterização do cenário para o ensino online

	Respostas					$\bar{X} \pm s$
	DT	**D**	**NCND**	**C**	**CT**	
	n (%)	**n (%)**	**n (%)**	**n (%)**	**n (%)**	
As ferramentas disponíveis para apoio ao ensino *online* (recursos tecnológicos, plataformas digitais…) apresentaram-se adequadas para resposta à nova realidade.	0 (0%)	1 (10%)	3 (30%)	6 (60%)	0 (0%)	3.5±0.707
As modalidades de ensino à distância permitiram criar condições favoráveis à aprendizagem dos estudantes (motivação, apoio, interação…)	1 (10%)	3 (30%)	2 (20%)	4 (40%)	0 (0%)	2.9±1.101
Os professores sentiram necessidade de aceder a formação em metodologias de ensino online (ferramentas pedagógicas, estratégias, didáticas, conteúdos, metodologias de avaliação).	0 (0%)	1 (10%)	1 (10%)	7 (70%)	1 (10%)	3.8±0.789
A gestão do tempo de trabalho e de lazer dos professores foi afetada pela situação de confinamento social.	0 (0%)	0 (0%)	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)	4.4±0.699
Os professores usufruíram de oportunidades de desenvolverem novas competências profissionais.	0 (0%)	0 (0%)	5 (50%)	4 (40%)	1 (10%)	3.6±0.699

DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; NCND – Não concordo, nem discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; $\bar{X}$ – média; s – desvio padrão;

De referir que em termos médios o valor teoricamente esperado é três, uma vez que a escala utilizada varia entre um e cinco, assim sendo sempre que o valor médio obtido ultrapassa o teórico significa que existe concordância com a afirmação feita. Assim sendo, observa-se que no item relativo à afetação do tempo de trabalho e lazer a média foi de 4.4±0.699 o que revela elevada concordância, assim como no item relativo às oportunidades dos professores desenvolverem novas competências, 3.6±0.699. Não se verifica, em termos médios, concordância no item "As modalidades de ensino à distância permitiram criar condições favoráveis à aprendizagem dos estudantes (motivação, apoio, interação…)", 2.9±1.101.

Perceções acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem *online*

Na tabela 2 apresenta-se a caraterização da participação e envolvimento dos estudantes no ensino e aprendizagem à distância. Os docentes inquiridos responderam numa escala de um a cinco de acordo com a sua concordância com a afirmação.

Tabela 2

Caraterização da participação e envolvimento dos estudantes

	Respostas					$\bar{X} \pm s$
	DT	**D**	**NCND**	**C**	**CT**	
	n (%)	**n (%)**	**n (%)**	**n (%)**	**n (%)**	
A participação dos estudantes foi ajustada aos recursos tecnológicos de que dispunham.	0 (0%)	1 (10%)	1 (10%)	8 (80%)	0 (0%)	3.7±0.675
A conjugação de sessões síncronas e assíncronas permitiram assegurar o envolvimento dos estudantes, na concretização do plano de formação.	0 (0%)	2 (20%)	3 (30%)	5 (50%)	0 (0%)	3.3±0.823
Os estudantes manifestaram-se motivados com o ensino à distância.	1 (10%)	3 (30%)	4 (40%)	2 (20%)	0 (0%)	2.7±0.949
As sessões síncronas e assíncronas respeitaram os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, promovendo a flexibilidade na execução das tarefas a realizar.	0 (0%)	4 (40%)	3 (30%)	2 (20%)	1 (10%)	3±1.054
As oportunidades de interação professor-estudantes ficaram limitadas com o ensino à distância.	0 (0%)	2 (20%)	2 (20%)	4 (40%)	2 (20%)	3.6±1.054
O trabalho em conjunto e a relação entre os estudantes foram assegurados, ainda que com os necessários reajustes.	0 (0%)	2 (20%)	1 (10%)	7 (70%)	0 (0%)	3.5±0.85

DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; NCND – Não concordo, nem discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; $\bar{X}$ – média; s – desvio padrão;

Como se observa na tabela 2, relativamente à participação dos estudantes, tendo em consideração os recursos tecnológicos de que dispunham, a maioria dos docentes (80%) concordou. No que diz respeito ao sucesso da conjugação das sessões síncronas e assíncronas no envolvimento dos estudantes na concretização do plano de formação verificou-se que metade dos docentes concorda. Por outro lado, verifica-se que somente dois docentes defenderam que os estudantes manifestaram motivação com o ensino à distância. Quanto ao facto de as sessões síncronas e assíncronas respeitarem os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes verifica-se que 40% dos docentes discorda desta afirmação. Relativamente à limitação de interação professor-estudante com o ensino à distância observa-se que 60% dos docentes concorda que houve essa limitação. Verifica-se ainda que 70% dos docentes defende que o trabalho em conjunto e a relação entre estudantes foram assegurados, ainda que com os necessários reajustes. Na tabela 3 apresenta-se a caraterização do processo de avaliação realizado no período do ensino-aprendizagem à distância. Novamente os docentes participantes no estudo respondem numa escala de um a cinco de acordo com o seu grau de concordância com a afirmação. Em termos médios quanto mais elevado o valor, maior a concordância, sendo o valor médio esperado três.

Tabela 3

Caraterização do processo de avaliação

	Respostas					$\bar{X} \pm s$
	DT	**D**	**NCND**	**C**	**CT**	
	n (%)	**n (%)**	**n (%)**	**n (%)**	**n (%)**	
O processo de avaliação exigiu reajuste dos elementos e procedimentos.	0 (0%)	1 (10%)	0 (0%)	8 (80%)	1 (10%)	3.9±0.738
Houve necessidade de reajuste dos resultados de aprendizagem/competências previstos.	0 (0%)	2 (20%)	3 (30%)	5 (50%)	0 (0%)	3.3±0.823
A avaliação no ensino *online* tornou-se num processo mais exigente e complexo.	0 (0%)	2 (20%)	0 (0%)	6 (60%)	1 (10%)	3.6±0.966
A situação de confinamento afetou a realização de trabalhos de pesquisa, em curso.	0 (0%)	1 (10%)	1 (10%)	6 (60%)	2 (20%)	3.9±0.876
A garantia de fiabilidade na avaliação à distância suscitou maior preocupação.	0 (0%)	1 (10%)	2 (20%)	5 (50%)	2 (20%)	3.8±0.919

DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; NCND – Não concordo, nem discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; $\bar{X}$ – média; s – desvio padrão;

Como se observa nos dados da tabela, relativamente ao facto de o processo de avaliação ter exigido reajuste dos elementos e dos procedimentos, 90% dos docentes estava de acordo, daí se ter obtido um valor médio de 3.9±0.738. Também se verifica que a maioria, 70% defende que a avaliação no ensino *online* tornou-se num processo mais exigente e complexo. Observa-se que 80% dos docentes concorda que a situação de confinamento afetou a realização de trabalhos de pesquisa e 70% defende que a garantia de fiabilidade na avaliação à distância suscitou maior preocupação.

Desenvolvimento das atividades de (iniciação à) prática profissional

Dos dez docentes inquiridos, dois docentes supervisionaram alunos da licenciatura, três docentes orientaram alunos de mestrado no estágio e cinco docentes supervisionaram alunos de ambos os ciclos de ensino. Caracterizaram-se também as modalidades de ensino utilizadas e em que anos letivos. Observa-se que o teletrabalho foi utilizado pela maioria dos docentes em ambos os anos letivos (2019/2020 e 2020/2021); a prática simulada foi utilizada por quatro docentes em 2019/2020 e também por quatro docentes em 2020/2021; a maioria dos docentes recorreu ao regime misto em 2019/2020 e houve cinco docentes que em 2019/2020 recorreram a outra modalidade de ensino. Nas outras modalidades de prática de ensino utilizadas os docentes referiram: *pesquisa arquivista*; *seminários*; *visionamento de vídeos*; *visitas virtuais*; e *saídas de campo virtuais*.

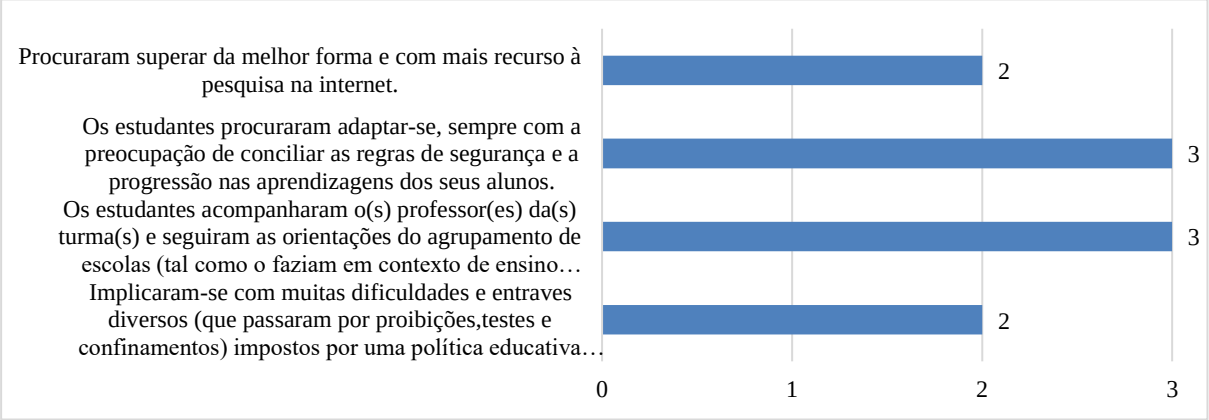
Os resultados apontaram também para algumas formas de superação que os docentes encontraram para apoiar os estudantes no regime de supervisão à distância. Quatro dos docentes referiram a comunicação constante e próxima com os estudantes (*criando grupos nas redes sociais para o efeito*); dois docentes falaram em *momentos conjuntos e sessões*

individuais; outros dois docentes responderam que se conseguiu, *mas com muitas limitações*; um docente centrou a supervisão na *planificação da prática letiva* e outro docente disse que *não foi possível fazer o acompanhamento*, salientando que *foram dois anos de grave prejuízo*.

No gráfico da figura 1 apresentam-se as formas de integração dos estudantes no período em estudo do ponto de vista dos docentes supervisores. De modo geral, os docentes afirmam que os estudantes procuram adaptar-se às condições: ora acompanhando os professores da turma e seguindo as orientações, ora com mais recurso à pesquisa na internet e utilização de plataformas digitais.

Figura 1

Formas de integração dos estudantes



Os docentes foram questionados relativamente ao facto de a possibilidade da supervisão pedagógica dos estudantes em situação de estágio nos contextos ter ficado comprometida durante o período de confinamento. Três dos docentes responderam que, tal não aconteceu, pois o trabalho foi desenvolvido com a devida adaptação às circunstâncias. A maioria dos docentes respondeu que a supervisão ficou comprometida, argumentando que com a quase ausência do ambiente de sala de aula; ausência de supervisão presencial e falta de proximidade na supervisão. Na tabela 4 apresentam-se as avaliações dos docentes supervisores participantes no estudo relativas a algumas situações dos estágios. A avaliação é feita numa escala de um (muito baixa) a cinco (muito alta), logo quanto mais elevado o valor médio obtido maior a pontuação atribuída.

Tabela 4

Caraterização da orientação de estágios

	Respostas					$\bar{X} \pm s$
	MB n (%)	**B** n (%)	**M** n (%)	**A** n (%)	**MA** n (%)	
A implementação do plano de ensino à distância garantiu condições para a realização do estágio dos estudantes nos contextos de trabalho.	1 (10%)	2 (20%)	4 (40%)	3 (30%)	0 (0%)	2.9±0.994
Importância da orientação/supervisão do trabalho educativo a desenvolver pelos estudantes em contexto de estágio.	1 (10%)	0 (0%)	3 (30%)	5 (50%)	1 (10%)	3.5±1.08
Possibilidades de observação e acompanhamento do desempenho profissional dos estudantes, por parte do supervisor da instituição de formação.	4 (40%)	3 (30%)	1 (10%)	1 (10%)	1 (10%)	2.2±1.398
Envolvimento dos estudantes no ensino à distância por parte dos professores das instituições cooperantes.	0 (0%)	1 (10%)	3 (30%)	5 (50%)	1 (10%)	3.6±0.843
Autonomia dos estudantes na promoção de estratégias consentâneas com o ensino à distância.	0 (0%)	2 (20%)	5 (50%)	2 (20%)	1 (10%)	3.2±0.919
Oportunidades de cooperação e supervisão entre pares.	1 (10%)	3 (30%)	2 (20%)	4 (40%)	0 (0%)	2.9±1.101
Oportunidades de reflexão em grupo.	1 (10%)	0 (0%)	2 (20%)	6 (60%)	1 (10%)	3.6±1.075

MB – Muito Baixo; B – Baixo; M – Médio; A – Alto; MA – Muito Alto; $\bar{X}$ – média;s – desvio padrão;

O item "A implementação do plano de ensino à distância garantiu condições para a realização do estágio dos estudantes nos contextos de trabalho" foi avaliado com média de 2.9±0.994 ficando aquém de satisfatório para os docentes inquiridos. Por outro lado, a "Importância da orientação/supervisão do trabalho educativo a desenvolver pelos estudantes em contexto de estágio" foi média/alta, 3.5±1.08. A avaliação do item "Possibilidades de observação e acompanhamento do desempenho profissional dos estudantes, por parte do supervisor da instituição de formação" foi baixa no entender dos docentes, pois o valor médio obtido foi de 2.2±1.398. Por outro lado, o "Envolvimento dos estudantes no ensino à distância por parte dos professores das instituições cooperantes" e as "Oportunidades de reflexão em grupo" foram médias/altas, enquanto as "Oportunidades de cooperação e supervisão entre pares" foi baixa. No que se trata a sugestões que possam ajudar a melhorar o ensino à distância destacam-se os seguintes discursos: *O modelo deve ser pensado para incluir momentos de ensino à distância, devidamente planeados e como forma de otimizar alguns procedimentos (reuniões e apresentações)*; *Maior interação entre o professor orientador – o aluno – e o supervisor institucional*; e *Recurso a gravação em vídeo das aulas/atividades do aluno estagiário*.

Considerações finais

A situação de pandemia vivenciada nos últimos dois anos letivos exigiu uma rápida adaptação da escola à realidade. Neste estudo, os dados apontam para uma opinião positiva

em relação ao modo como foi superada a situação de contingência, dada a impossibilidade de realização do estágio em contexto presencial. Salienta-se que os supervisores se viram confrontados com um processo complexo, mas que foi sendo superado de modo que os estudantes não ficassem lesados ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. O recurso às ferramentas digitais foi outra realidade que os professores afirmam ter utilizado, viabilizando desta forma uma proposta de ensino à distância (*blended learning*) inovadora, contribuindo para a construção do diálogo em tempo real e permitindo um acompanhamento mais próximo. As modalidades de ensino evidenciadas pelos inquiridos foram a prática simulada e o regime misto (presencial e online) embora tenha havido referência a outras modalidades de prática como: pesquisa arquivista; seminários; visionamento de vídeos; visitas virtuais e saídas de campo virtuais. No entanto, e nas palavras dos inquiridos o processo de supervisão ficou um pouco comprometido, pois durante o período de confinamento houve quase ausência total do ambiente de sala de aula (embora se mantivesse o apoio à escola em casa, por exemplo); foi notória uma ausência de supervisão presencial e falta de proximidade na supervisão.

Referências

Costa, J. (2020). Prefácio. Em J. M. Alves, & I. Cabral (Eds.), *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: Entre o caos e a redenção* (pp. 4-6). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychené, J., Bessière, Y., Alfenore, S., ... & Sperandio, M. (2020). Attempts, Successes, and Failures of Distance Learning in the Time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2448-2457.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões éticas e afetivas*. Areal Editores.

Flores, M. A. F., Machado, E. A., Alves, M. P., & Aguiar Vieira, D. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: Um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, *34*(1). https://doi.org/10.21814/rpe.21108.

Gusso, H. L., Archer A., Luiz F., Sahão F., Luca G., Henklain M., Panosso M., Kienen N., Beltramello O., & Gonçalves V. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade* [online]. 2020, v. 41, e238957. https://doi.org/10.1590/ES.238957>.

Henriques, S., Gaspar, M. I., & Massano, M. L. (2018). Supervisão no ensino superior online: Que práticas? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *52-1*, 27-41.

Mesquita, E., Sanches, A., & Freire-Ribeiro, I. (mai./ago. 2020). Contributos da supervisão pedagógica para a formação docente em Portugal. *Instrumento. Revista de estudo e pesquisa em educação, v. 22 n.º 2: A supervisão em contextos de formação: alguns estudos em Portugal*, 301-321. https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/issue/view/1455.

Rocha, J. M. O. (2020). A supervisão pedagógica em tempos de pandemia. Em J. C. Machado (Coord.), *II Congresso nacional e I Internacional de Supervisão: Políticas e Práticas* (pp. 93-95). Universidade de Aveiro.

Sanches, A. (2019). A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. Em E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (Orgs.), *Prática de ensino supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 147-163). Fundação Manuel Leão.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Práticas docentes em artes visuais na formação inicial de educadores e professores de crianças (0 aos 12 anos)

Visual arts teaching practices in teacher education programmes for childhood educators and elementary school teachers (0 to 12 years old)

Ana Sousa (https://orcid.org/0000-0002-7071-9737)*, Mónica Oliveira (https://orcid.org/0000-0002-4982-7477)*, Rosa Iavelberg (https://orcid.org/0000-0003-1273-5955)**

*Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA), **Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação

Este trabalho é financiado por fundos portugueses através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia I.P., no âmbito do projeto UIDB/04042/2020 e por fundos brasileiros, através da FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Autor de contacto: Ana Sousa: a.sousa@belasartes.ulisboa.pt

Resumo

O estudo que ora apresentamos visa contribuir para um entendimento mais profundo das experiências em artes visuais proporcionadas aos futuros educadores e professores de crianças (0 aos 12 anos), no âmbito da sua formação inicial, em Portugal e no Brasil. De natureza qualitativa, assente no método de estudo de caso múltiplo, esta investigação recorre a um questionário aplicado a 20 formadores, com duas categorias: percepções das artes visuais e práticas docentes. A triangulação dos resultados aponta para uma oscilação entre discursos formalista-cognitivos e expressivo-psicanalíticos, aquando da análise das concepções subjacentes aos propósitos das artes visuais (primeira questão) e aos fatores justificativos da sua aprendizagem na infância (segunda questão) apresentados, que logo foi contrabalançada pelas práticas eminentemente sócio-construtivistas, algumas delas com traços pós-modernistas, descritas pelos formadores. De acordo com as metodologias ativas e colaborativas, assentes na reflexão e no diálogo (e até mesmo na investigação na e sobre a prática), a que maioria dos formadores recorre na sua prática docente, em unidades curriculares de artes visuais de cursos de formação inicial no Brasil e em Portugal, o perfil de educador/professor promovido inscreve-se num paradigma reflexivo, crítico e socialmente comprometido.

Palavras-chave: formação de professores, práticas docentes, artes visuais, didática, infância

Abstract

This study aims to contribute to a deeper understanding of the experiences in visual arts offered to future educators and teachers of children (0 to 12 years old), as part of their initial training, in Portugal and Brazil. Qualitative and based on the multiple case study method, this research uses a questionnaire with the purpose of assessing two types of data: the perceptions of visual arts and the teaching practices of teacher educators. The triangulation of the results points to an oscillation between formalist-cognitive and expressive-psychoanalytic discourses, when analyzing the concepts underlying the purposes of the visual arts (first question) and the justifying factors of their childhood learning (second question) presented, which it was soon counterbalanced by the eminently socio-constructivist practices, some of them with post-modernist traits, described by the teacher educators. According to the active and collaborative methodologies, based on reflection and dialogue (and even on action-research and research on practice), which most teacher educators use in their teaching practices in visual arts curricular units from initial training courses in Brazil and Portugal, the profile of educator/teacher promoted is part of a reflective, critical and socially committed paradigm.

Keywords: teacher education, teaching practices, visual arts, didactic, childhood

Enquanto formadoras de professores em cursos de ensino superior, mais concretamente, enquanto responsáveis pela formação em artes visuais daqueles que irão actuar na educação das crianças (0 a 12 anos), no ensino pré-escolar e no ensino básico/fundamental, estamos conscientes da discrepância entre as práticas artísticas contemporâneas e as práticas educativas das artes visuais nas escolas (Oliveira, 2015). Rachel Mason (2001) denuncia este "fosso" como algo por resolver na formação de professores e Ricardo Marín Viadel (1998) questiona o paradoxo de todos os anos serem editados novos manuais escolares e os exercícios neles propostos corresponderem frequentemente a práticas artísticas com séculos de existência. Dan Lortie (1975) evidencia ainda o peso das experiências escolares prévias dos futuros educadores e professores, que tendem a replicar passivamente as práticas que observaram e viveram, enquanto alunos, durante incontáveis horas nos ciclos anteriores de ensino. Destas horas, fazem igualmente parte as da sua formação inicial, designadamente nas disciplinas de artes visuais, aqui analisadas.

Perguntamo-nos se a formação proporcionada nesta área aos futuros educadores de infância e professores de crianças (0 a 12 anos), nas universidades, tem acompanhado, não só as práticas artísticas contemporâneas, mas também a investigação em educação artística, uma preocupação igualmente expressa por especialistas neste campo, desde o final do século passado: "Os professores iniciantes devem estar conscientes da variedade de métodos e estratégias formativas que correntemente fazem parte do campo da educação artística" (Grauer, 1997, p. 78); "é esperado que os novos professores (...) tragam consigo um conhecimento atualizado e as melhores práticas (...) os cursos devem mudar e melhorar de modo paralelo às transformações temáticas e intencionais da educação artística" (Day, 1997, p. ix). Por "melhores práticas" entendemos, não as práticas culminantes em qualquer paradigma da educação artística, mas sim as práticas mais próximas e conectadas com a vivência das artes visuais na docência e na investigação sobre a docência.

A forma tradicional do ensino e a ideia de um currículo nacional universal, sem a devida consideração pela diversidade das culturas e dos contextos educativos, têm privado muitos estudantes da possibilidade de construção do seu papel em formação permanente, por meio de aprendizagens com sentido. A Base Nacional Comum Curricular obrigatória, que rege o currículo da Educação Básica (0 a 12 anos) no Brasil, dá pouca margem para o trabalho com os conteúdos emergentes nas salas de aula e, acima de tudo, propõe recortes padronizados a todos os estados, desconsiderando as pluralidades regionais. Esse ideário curricular é contraditório porque despreza as culturas que os estudantes trazem consigo, ou seja, não emprega como ponto de partida as suas aprendizagens e os temas que as instigam. Já em

Portugal, embora as Orientações Curriculares e as Aprendizagens Essenciais sejam documentos abertos e bastante flexíveis, prestando-se a adaptações e a uma vasta diversidade de opções didáticas, a verdade é que a generalidade dos educadores de infância e, especialmente, dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, devido às lacunas da sua formação, carecem de conhecimentos fundamentais em artes visuais (Sousa, 2018), pelo que esperam instruções precisas de "como ensinar".

Assim, no sentido de contribuirmos para uma reflexão colaborativa (Nóvoa, 2001) que ajude, não só a ultrapassar o mencionado "fosso" (Mason, 2001) entre arte contemporânea e "arte escolar" (Efland, 1976), mas também a interromper o ciclo de práticas educativas naturalizadas e responder aos atuais desafios da educação artística nas nossas cada vez mais complexas e plurais sociedades, pareceu-nos pertinente encetar um levantamento do estado da arte da formação em artes visuais proporcionada nesses cursos, focado na relação entre percepções e práticas (Grauer, 1998; Rocha, 2001) dos seus formadores.

Neste artigo, começamos por enquadrar a investigação sobre os formadores de professores, algo relativamente recente, para logo apresentar o método e a discussão dos resultados deste estudo, com enfoque em três questões colocadas aos formadores: i) Qual o propósito das artes visuais? ii) "Que fatores justificam a pertinência das artes visuais na educação (0-12 anos)? iii) Que relação pedagógica é estabelecida com os estudantes e através de que metodologias? Para isso, tomaremos como lentes os paradigmas da formação de professores (Zeichner, 1983) e da educação artística (Efland, 1995).

Um olhar investigativo sobre quem ensina a ensinar

"Por um período significativo, o cenário da formação não conseguiu ocupar-se, tal como deveria, da formação dos seus formadores. Imperava o entendimento de que, sendo o professor o profissional do ensino, consequentemente, qualquer professor poderia ensinar a ensinar" (Pessôa, Pereira, Vieira e Almeida, 2014, p. 133). De acordo com os mesmos autores, tem sido ignorado o facto de que, tão fundamental como 'aprender a ensinar', é 'aprender a ensinar a ensinar', condição essencial ao desenvolvimento profissional dos formadores, que se traduz no processo formativo dos estudantes.

Por conseguinte, parece-nos relevante indagar, não só a formação de quem ensina a ensinar, mas também as percepções sobre artes visuais subjacentes às práticas pedagógicas que, explícita ou implicitamente, são transmitidas aos estudantes, futuros educadores de infância e/ou professores de crianças (0 aos 12 anos), e constituem um "currículo oculto" (Torres Santomé, 2005) na sua formação, que acaba, muitas vezes, por ser replicado e perpetuado em ciclos de práticas que dificilmente se rompem.

> (...) embora existam muitos fatores que influenciam o ensino da arte em qualquer país, um dos mais reveladores é o modo como os professores são educados. O que aprendem sobre a natureza da arte e sobre a educação e inclusivamente os processos que experimentam na sua própria formação refletem-se no sentido que dão ao seu ensino. (Barkan, 1965, p. 15)

Coloca-se então a questão: "Como desocultar esse currículo?" Será possível aceder às ideologias subjacentes às práticas dos responsáveis pela formação em artes visuais de educadores de infância e professores de crianças (0 a 12 anos) através da análise dos conteúdos que abordam nas suas aulas? Ou será mais pertinente observar os autores e as obras que privilegiam na seleção bibliográfica, que implica evidentemente um posicionamento relativamente ao tipo de educação artística que valorizam? Porém, como nem sempre o que dizemos acompanha o que fazemos, não é certamente despropositado debruçarmo-nos sobre as didáticas dos formadores. E como o que praticamos enquanto professores não é normalmente desvinculado do que vivemos como alunos, filhos e seres sociais, surge também a necessidade de trazer as experiências dos formadores à equação. Os resultados da nossa investigação surgem assim da triangulação dos "ingredientes" que concorrem para o *modus operandi* dos formadores, que potencialmente irão influenciar as práticas dos estudantes.

> Os projetos curriculares, os conteúdos de ensino, os materiais didáticos, os modelos organizativos das instituições, as condutas dos estudantes e dos professores, entre outros aspectos, não são algo que possamos contemplar como questões técnicas e neutras, à margem das ideologias (Torres Santomé, 2005, p. 14).

Método

Para esta investigação optou-se por uma abordagem de tipo qualitativo (Denzin e Lincoln, 2012; Flick, 2015), assente no método de estudo de caso múltiplo (Katayama, 2014), que consistiu num exame detalhado das respostas a um questionário por um conjunto de sujeitos, que proporcionaram descrições pormenorizadas da sua realidade de trabalho, permitindo uma compreensão mais global da problemática em causa.

Participantes

Todos os formadores inquiridos assinaram o consentimento informado, livre e esclarecido para participar na investigação, no qual constavam as condições de participação no estudo. Foi-lhes garantido o anonimato e, por uma questão de confidencialidade, utilizou-se a sigla P (P1, P2, P3...), inicial de professor, para fazer corresponder os excertos aos respetivos sujeitos, sem os identificar. Participaram no estudo 20 docentes do ensino superior, 10 do Brasil e 10 de Portugal, que lecionam disciplinas de artes visuais em cursos de formação inicial de professores. Assente no critério da diversidade, a amostra abarcou diferentes regiões de ambos os países (no Brasil: norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste e, em Portugal, norte, centro e

sul), bem como as instituições de ensino superior que as representam, quer públicas (80%), quer privadas (20%).

Quanto à caracterização dos participantes, 70% é do sexo feminino e 30% é do sexo masculino. A média de idade nas mulheres é de 54 anos e nos homens 44 anos. Neste estudo, procurou-se, não só a representatividade de várias gerações, mas também de diversos graus de experiência docente, pelo que participaram, tanto formadores com 20 ou mais anos de serviço (60%), como formadores com 12 ou menos anos (40%). No que respeita às habilitações académicas, é de sublinhar que 70% dos formadores participantes é licenciado em artes plásticas, visuais ou afins, 15% é licenciado em educação artística ou educação visual, 5% em letras e 10% não designou a área do seu curso. Quanto à formação pós-graduada, 36,8% professores realizaram o mestrado na área das artes visuais; 31,5% na área da educação artística; 15,7% na área da educação geral, 10,5% não mencionam a designação da área do curso e 5% não possui o grau de mestre. Já no que diz respeito ao doutoramento, 37% realizaram-no na área das artes visuais; 25% na área da educação artística; 20% na área da educação geral. 10% dos professores não colocam a área do curso e 10% não possui doutoramento. Ainda de salientar que 10% concluíram o pós-doutoramento.

Todos os professores lecionam em licenciaturas, 80% lecionam ainda em mestrados e 15% lecionam em licenciaturas, mestrados e em doutoramentos.

Instrumentos e procedimentos

No que respeita à técnica de recolha de dados, foi elaborado um questionário, desenhado com base na literatura sobre o tema e foi sujeito a validação de conteúdo. Cada resposta foi avaliada de acordo com a sua clareza, adequação, abrangência, representatividade e pertinência. O guião do questionário dividiu-se em três partes: A) Caraterização dos participantes; B) Perceções dos professores sobre as artes visuais e o seu ensino; C) Operacionalização da educação artística (visual) na formação de professores.

Análise de dados

Quanto à análise dos dados, procedeu-se a uma codificação das temáticas emergentes (Bardin, 2006), com o intuito de descobrir padrões de significado, utilizando-se o método indutivo. Depois de transcritas todas as respostas e estar constituído o corpo do trabalho, foi realizada uma leitura flutuante (Bardin, 2006), de forma a encontrar pontos convergentes entre as respostas. Criou-se uma grelha de análise na qual foram a) definidas as categorias e subcategorias; b) definidas as unidades de registo, ou seja, excertos das respostas que poderiam ser utilizadas na redação do texto, como exemplos; e c) identificadas unidades de enumeração,

ou seja, em quantas entrevistas aparece determinado conteúdo. Por último, estes dados foram objeto de uma análise qualitativa, suscetível de permitir inferências.

Resultados

Sobre o propósito das artes visuais

A partir das respostas à segunda questão da parte B - "Assente no seu percurso pessoal e profissional, qual acredita ser o propósito das artes visuais?" - foi possível aferir o sentido que os formadores atribuem às artes visuais. Entre os vários propósitos apontados, a maioria (85%) privilegia a cognição, revelando um entendimento das artes visuais enquanto "área do conhecimento" (P8), a partir da qual é possível: emitir "discurso"(P2); "despertar um olhar crítico"(P4); "alargar as capacidades para ver, sentir e compreender o mundo visual"(P6); "conhecer outras histórias, ver determinados fenômenos de outra perspectiva, deslocar-se entre diferentes quadros interpretativos"(P9); "ampliar o entendimento de diferentes culturas e visões de mundo"(P10); "perceber camadas profundas e muito complexas (...) expandir o próprio pensamento racional"(P16); "criar significados (...) forma e conteúdo jamais se separam"(P18); "pensar sobre problemáticas contemporâneas"(P19). Para 25% o propósito cognitivo surge associado ao desenvolvimento do pensamento crítico, considerado "a base da estruturação de indivíduos completos, flexíveis e livres" (P5), da qual depende a sua "autonomia"(P4), leia-se emancipação, "numa sociedade mediatizada, onde os sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas se multiplicam"(P19). Porém, embora sejam mencionadas "contradições, injustiças e ineficiências dos sistemas que nos regem" (P16) e "problemáticas" como a "desigualdade de género, racismo e pobreza" (P19), apenas 10% defendem o propósito interventivo, revelando um entendimento das artes visuais como forma de posicionamento, com vista à mudança social: "discurso, engajamento"(P2); "compreender e dar sentido ao que nos rodeia, transformarmos o meio" (P13).

É de salientar que 20% enfatiza o propósito *auto-expressivo* das artes visuais: "comunicar/expressar com o mundo, consigo mesmo e com os outros"(P1); "construir a nossa sensibilidade e revelar a nossa capacidade subjetiva de nos comunicarmos"(P7); "o principal propósito tem a ver com a amplitude expressiva (...) proporciona um ser humano mais conectado consigo mesmo e com o mundo em que vive"(P10); "educar a vontade para realizar objetos únicos (...) criar resiliência emocional e desenvolver uma relação com processos intuitivos"(P12). Dentro do mesmo paradigma *expressivo-psicanalítico* da educação artística (Efland, 1990), o desenvolvimento da "sensibilidade estética", enquanto propósito central das artes visuais, é evocado por uma formadora (5%): "despertar para a beleza e a harmonia das obras na natureza e na arte. Cultivar a sintonia com a beleza, desenvolver a valor da experiência

estética"(P12); sendo mencionado por outra (5%): "As artes visuais são fundamentais para desenvolver a sensibilidade estética (...)"(P5), mas como pré-requisito para o desenvolvimento do "pensamento crítico e da criatividade". Uma terceira formadora (P6) valoriza igualmente a "experiência estética", integrado-a no "domínio percetual", um entre quatro, por si referidos (percetual, histórico/cultural, analítico/crítico e produtivo/expressivo).

A coexistência de vários propósitos para as artes visuais emerge na resposta desta e de outra formadora (10%), que refere várias funções: histórica, política, científica, comunicacional e cultural para as artes visuais (P14), o que inferimos como uma aproximação ao movimento disciplinar da educação artística (DBAE).

Sobre a pertinência das artes visuais na educação

Se no ponto anterior, a ênfase atribuída às artes visuais como expressão foi moderada (20%), ao afunilar-se a questão para o contexto educativo numa faixa etária específica - "Elenque dois fatores que justifiquem a pertinência das artes visuais na educação (0-12 anos)", esta tendência aumentou substancialmente, correspondendo o maior conjunto de respostas convergentes (50%) ao paradigma *expressivo-psicanalítico*. Porém, se 25% elencam fatores que se relacionam estritamente com esta abordagem, outros 25% mencionam a sensibilidade estética, emocional ou pessoal ou associam-na a um dos fatores, não assumindo um lugar exclusivo. Na segunda subcategoria, destacamos "Penso que um primeiro fator seria de ordem cognitiva, em sentido amplo, contemplando o desenvolvimento da sensibilidade e das emoções, enquanto outro seria de ordem cultural, contemplando a relação dos sujeitos em desenvolvimento com múltiplas alteridades."(P9). Na primeira subcategoria, a pertinência das artes visuais, numa perspetiva *auto-expressiva*, é sintetizada do seguinte modo: "a possibilidade de exercer autoria (...) e alcançar resultados singulares"(P1), sendo também mencionado como fator justificativo "o conhecimento de nós próprios"(P2). Sublinhamos ainda a assertividade das respostas abaixo transcritas, nas quais a livre expressão, sem recurso a sistemas que a condicionem, é vivamente defendida, num entendimento das artes visuais como propulsoras do desenvolvimento integral, com foco nas emoções e na subjetividade:

> 1. (...) Não faz sentido, portanto, privar a criança da possibilidade de se desenvolver de maneira integral (...) 2. A escola precisa dar mais atenção às necessidades de ordem emocional de seus alunos. Privar crianças de conhecer recursos expressivos disponíveis (...) é uma concepção de educação que separa o desenvolvimento da racionalidade do desenvolvimento emocional e estético.(P10)

> Quando falamos de formação infantil, percebo que muitas escolas buscam formatar as crianças para a realidade atual. (...) Por mais que teorias, pensamentos e governos, e sistemas, em geral, busquem explicar e resolver os problemas de seu tempo, o tempo muda (...) a arte deve possibilitar ao indivíduo um olhar atento sobre a realidade, através da percepção do mundo e não da percepção dos mecanismos que explicam o mundo. (...) O segundo aspecto é a

importância da arte preservar aspectos de percepção e criação comuns na infância, mas que são perdidas conforme crescemos, em decorrência de sistemas de controle (...) A arte deveria preservar na infância a habilidade humana natural de ser curioso, e entender que a solução de uma questão pode variar, dependendo do local em que se olha para ela.(P14)

No contraponto, encontram-se as respostas de alguns formadores (40%), que valorizam precisamente uma estrutura cognitiva proporcionada por sistemas e teorias, que podem ser enquadradas, quer num paradigma *formalista-cognitivo* (Efland, 1995), quer em abordagens sócio-construtivistas mais recentes, contextualizadoras e críticas, como a triangular ou a educação pela cultura visual. Integram esta subcategoria respostas como: "Aquisição duma linguagem específica (...) Aprender a dar sentido à imagem (...)"(P14); "Construir conhecimento nas linguagens artísticas. Conhecer as diversas manifestações artísticas e estéticas."(P17). Ainda dentro do mesmo entendimento, o propósito democratizante desses sistemas e teorias evidencia-se em três respostas (15%), nas quais a perspetiva *formalista-cognitiva*, igualmente valorizada, não é a única a ser evocada: "A educação artística permite às crianças acederem à cultura e ao conhecimento (...)"(P5); "(...) As artes visuais e as suas práticas de ensino têm ainda o propósito de democratizar o acesso ao património histórico e cultural, no sentido de contribuir para um melhor entendimento do mundo e da identidade do indivíduo."(P11); "1- O conhecimento artístico sistematizado não prescinde da educação escolar intencionalmente organizada e de reais oportunidades para os educandos apreciarem e produzirem arte. (...)"(P18). Num entendimento intermédio, há ainda quem sugira começar com uma abordagem assente na "expressão gráfica infantil" livre e, posteriormente, "(...) já mais próximo dos 12 anos, o conhecimento e interpretação dos sistemas de signos e símbolos, de forma a preparar a criança/jovem para uma sociedade mediatizada (...)"(P19). Com o propósito de aprender a viver neste tipo de sociedade, apenas duas respostas (10%) evidenciam a pertinência das artes visuais sob uma dimensão crítica, com vista ao questionamento e posicionamento. Uma delas evoca um perfil reflexivo: "(...) [contrariar] os estereótipos, (...) [através] do desenvolvimento do olhar e da vivência constante com imagens da arte. Tudo isso contribuirá para a formação crítica e reflexiva dos alunos."(P4). A outra alerta-nos para a necessidade de desconstruir os discursos, para melhor compreender as linhas ideológicas que lhes são subjacentes e assumir uma posição política:

1. Vivemos em um mundo saturado de imagens, motivo pelo qual se faz imprescindível a pertinência das Artes Visuais para ajudar na compreensão dos conflitos, discursos e engajamentos inerentes a elas; 2. As Artes Visuais na educação podem agregar práticas que ajudam no questionamento dos dilemas de nossos tempos e fortalecem subjetividades em prol da liberdade, da equidade e de uma sociedade de baixa entropia. (P2)

Esta visão das artes visuais com potencial transformador, de cada sujeito e do mundo em que habita e pode intervir, encontra-se igualmente presente no segundo factor elencado numa das respostas, já mencionada: "O ato criativo (...) integra, simbolicamente, passado, presente e futuro e as dimensões individual e coletiva, propiciando a quem o experimenta a ultrapassagem da realidade imediata e a invenção de outras realidades."(P18)

Sobre a relação pedagógica e opções metodológicas

Ao analisarmos as respostas à questão - "Defina o papel que assume na relação pedagógica que estabelece com os seus estudantes, especificando as metodologias a que recorre." - chegamos à conclusão que a grande maioria (90%) dos formadores desenvolve práticas que se inscrevem num paradigma sócio-construtivista. Quase metade (45%) defende um perfil reflexivo de professor, chegando muitos (40%) a descrever atividades que implicam os estudantes na construção do conhecimento, assumindo-se como investigadores: "incentivo de pesquisas sobre tópicos complementares"(P8), "atividades de leitura e reflexão (...) elaboração de um artigo sobre um dos temas abordados" (P17) e "pequenos projetos de investigação, centrados na metodologia de Art Based Research"(P19).

Embora apenas cerca de um terço (30%) declare explicitamente assumir o papel de mediador, a verdade é que a descrição das atividades desenvolvidas leva-nos a considerar que a maioria age enquanto tal, recorrendo a metodologias ativas de aprendizagem, "de modo a proporcionar uma efetiva participação dos alunos na construção do conhecimento". Entre estas encontram-se a discussão ou debate que sucede a leitura de textos ou a exposição de conteúdos (20%), a reflexão e mobilização de conteúdos a partir da prática artística (20%), o diálogo (15%), a problematização (5%), a aula invertida (5%) e a cartografia na construção da identidade docente (5%). Numa perspetiva *pragmática-reconstrutora*, é mencionada a metodologia de trabalho de projeto (15%), e ainda "o PBL (problem based learning) (...) a partir de problemas identificados pelas alunas"(P19) e "a metodologia inovadora de aprendizagem de serviço (APS), que reforça a ligação dos estudantes, académicos e comunidades"(P6). Ainda que não aplique tal metodologia, a ligação à comunidade é igualmente evocada por uma segunda formadora, quando refere "promover uma educação que valorize o património e as artes, por considerar essencial à construção da consciência e do sentimento de pertença e de identidade cultural."(P5)

Apenas dois formadores (10%) mencionam uma relação próxima com os estudantes. Uma delas, portuguesa, refere ser "companheira, através de uma abordagem aberta, negociada e de apoio"(P6), o outro, brasileiro, vai mais longe ao definir-se como "o professor que acolhe

(...) de sentimento e afeto mesmo, fomentando assim a construção de amizade e respeito mútuo", pois "só assim é possível traçar parâmetros e possibilidades de interação"(P15).

Por último, é de destacar que dois formadores (10%) defendem que as opções metodológicas dependem de vários fatores. Um deles assume "[dar] respostas diferentes conforme a situação"(P9), apresentando como condicionantes a tipologia e natureza das unidades curriculares, "a quantidade de alunos da turma", a intencionalidade de cada momento da aula e os próprios alunos. A outra formadora declara que "as metodologias são diversificadas e adaptadas, em cada ano letivo, ao contexto/grupo com quem [trabalha]"(P11).

Discussão

Focando-nos em apenas três das oito questões de resposta aberta que integram o instrumento elaborado no âmbito deste projeto de investigação, é curioso reparar como os discursos dos formadores mudam, quando transitam da perspetiva mais abstrata e global do propósito das artes visuais, para a pertinência concreta da sua aprendizagem num grupo etário específico (as crianças, dos 0 aos 12 anos). Assim, se nas respostas à primeira questão, tenderam a assumir um entendimento das artes visuais como domínio do conhecimento, nas respostas à segunda, os argumentos oscilaram entre a preservação da expressão natural da criança, assente na descoberta, com vista ao autoconhecimento (então em maioria: 35%) e a benéfica proximidade a universos e repertórios artísticos, desde tenra idade (25%). No meio termo, houve ainda quem propusesse a articulação destas duas vias (10%), concebidas como complementares, coexistindo no tempo das aulas ou sendo trabalhadas de um modo sequencial na formação das crianças, primeiro a expressão livre, depois a aproximação gradual às artes visuais cultivadas (Iavelberg, 2021).

Porém, se chegar a esta conclusão nos pareceu um pouco paradoxal, mas simultaneamente compreensível, os resultados aferidos a partir da terceira questão contrabalancearam alguns dos discursos subjacentes às questões anteriormente analisadas: as práticas docentes dos formadores, em ambos os países, revelaram-se eminentemente sócio-construtivistas, algumas com traços pós-modernistas, o que nos intrigou quanto ao impacto do "currículo oculto" que constitui o exemplo das práticas dos formadores, nas práticas a desenvolver pelos formandos, seus estudantes, como futuros educadores e professores de crianças (0 aos 12 anos). O que pesará mais: O que dizem? Ou o que fazem? Nesse sentido, é com alguma expectativa que ansiamos pelos resultados que emergirão da análise das respostas às outras questões que integram o questionário (elaborado no âmbito de um projeto maior que o espaço reservado à escrita deste artigo) e serão partilhados no decorrer da investigação, em publicações futuras.

Referências

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo.* Edições 70.

Barkan, M. (1965). The education of European art teachers. *Journal of Art Education, 18*(6), pp. 9-15.

Day, M. (1997). *Preparing teachers of art*. National Art Education Association.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.

Efland, A. D. (1976). The school art style: a functional analysis. S*tudies in Art Education*, *17*(2), pp. 37-44.

Efland, A. D. (1995). Change in the conceptions of art teaching. In R. W. Neperud (Ed.), *Context, content and community in art education: beyond post modernism* (pp. 25-40). Teachers College Press.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

Grauer, K. (1997). Walking the talk: the challenge of pedagogical content in art teacher education. In R. Irwin & K. Grauer (Eds.), *Readings in Canadian Art Teacher Education* (pp. 73-80). Canadian Society for Education through Art.

Grauer, K. (1998). Beliefs of pre-service teachers towards art education. *Studies in Art Education, 39*(4), pp. 350-370.

Iavelberg, R. (2021). *O desenho cultivado das crianças: prática e formação de educadores*. 3.ª edição. Zouk.

Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación qualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV.

Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. University of Chicago Press.

Marín-Viadel, R. (1998). Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la educación artística. In F. Hernandez & M. Ricart (Coord.), *Actas da III Jornadas d'História de l'Educació Artística* (pp. 23-37). Impressions Belles Arts.

Mason, R. (2004). Working topic: training of teachers/professors: ideas for discussion. Documento de trabalho. UNESCO, LEA International.

Nóvoa, A. (2001). Entrevista intitulada O professor pesquisador e reflexivo. Programa *Salto para o futuro*, TVEscola Brasil, 13 de setembro.

Oliveira, M. (2015). A arte contemporânea para uma pedagogia crítica. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

Pessôa, L. C., Pereira, A. L., Vieira, A. L. S. F. & Almeida, L. R. (2014). O trabalho colaborativo na formação de formadores: Perspectivas para o desenvolvimento profissional no

contexto de atuação. In M. A. Flores & C. Coutinho (Orgs.), *Formação e Trabalho Docente: Tendências e Desafios Atuais*, vol. 1. De Facto Editores.

Rocha, M. (2001). *Educação em arte - concepções e práticas: um estudo sobre o acto educativo de professores do 2º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação e Desenvolvimento, apresentada à Universidade Nova de Lisboa pela Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Sousa, A. (2018). "Desenho como uma criança de 5 anos" Traços e traumas na formação de educadoras de infância / professoras do primeiro ciclo. *Revista Matéria-Prima*, *6*(3), pp. 119-132.

Torres-Santomé, J. (2005). *El curriculum oculto.* 8.ª edição. Morata.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, *34*(3), pp. 3-9.

Agradecimentos: Agradecemos aos 20 formadores, responsáveis pela lecionação de unidades curriculares de artes visuais a estudantes que irão actuar na educação das crianças (0 a 12 anos), que aceitaram voluntariamente colaborar neste estudo.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Innovación y mejora de la práctica docente en Formación Profesional en la sociedad del siglo XXI

Innovation and improvement of the Teaching Practice in Vocational Training in the society of the XXI century

Antonio Fabregat-Pitarch (https://orcid.org/0000-0003-3684-7222)*, Isabel M. Gallardo-Fernández (https://orcid.org/0000-0001-7505-5469)**, Miriam E. Aguasanta-Regalado (https://orcid.org/0000-0003-2917-4111)**

*Escuelas de Artesanos de Valencia,**Universitat de Valencia

Autor de contacto: Antonio Fabregat-Pitarch, antoniofabregat@escuelasdeartesanos.com

Resumo

Nuestra aportación se enmarca en un trabajo más amplio en torno al tema de la autonomía profesional desde la innovación y mejora de la práctica docente. Se trata de reflexionar sobre las tareas docentes cotidianas y, además, tomar conciencia de la relevancia de las acciones formativas del profesorado para la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En nuestra tarea diaria tratamos de asumir nuevos retos como parte de nuestra autonomía profesional para que la mejora educativa en la institución escolar sea una constante. Tomamos como referente el marco legislativo y curricular de la nueva Ley de Educación donde se destaca que la educación es el principal pilar para garantizar el bienestar individual y colectivo, la igualdad de oportunidades y la ciudadanía democrática. La metodología se plantea desde un enfoque cualitativo y de análisis de contenido. Como docentes somos conscientes que la complejidad y problemática actual de la sociedad demanda cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ante esa realidad, asumimos que el profesorado en activo necesita seguir formándose y, contar con herramientas y estrategias para dar una respuesta adecuada a estos cambios. Los resultados de este estudio apuntan que es necesario establecer mayor cantidad y variedad de oportunidades de *desarrollo profesional docente,* así como una planificación contextualizada y diversa, ya que la formación permanente no puede ser un hecho individual y al margen de las aulas. El profesorado de Formación Profesional juega un papel relevante en la mejora de los logros académicos y en la calidad de la enseñanza.

Palabras clave: Innovación pedagógica, Formación profesional, práctica pedagógica, autonomia

Abstract

Our contribution is part of a broader work around the issue of professional autonomy from innovation and improvement of teaching practice. It is about reflecting on the daily teaching tasks and, in addition, becoming aware of the relevance of the training actions of the teaching staff for the continuous improvement of the teaching-learning processes. In our daily work we try to take on new challenges as part of our professional autonomy so that educational improvement in the school institution is a constant. We take as a reference the legislative and curricular framework of the new Education Law where it stands out that education is the main pillar to guarantee individual and collective well-being, equal opportunities and democratic citizenship. The methodology is proposed from a qualitative approach and content analysis. As teachers we are aware that the complexity and current problem of society demands changes in the teaching-learning processes. Given this reality, we assume that active teachers need to continue training and have tools and strategies to provide an adequate response to these changes. The results of this study indicate that it is necessary to establish a greater number and variety of opportunities for teacher professional development, as well as contextualized and diverse planning, since permanent training cannot be an individual event and outside the classroom. Vocational Training teachers play a relevant role in improving academic achievement and the quality of teaching.

Keywords: Pedagogical innovation, Vocational training, pedagogical practice, autonomy

La educación verdadera es praxis,
reflexión y acción del hombre sobre el mundo
para transformarlo (Freire, 2009).

La sociedad actual está provocando transformaciones de manera acelerada en el comportamiento de las personas, todo ello generado, entre otros, por: los avances en la ciencia y las tecnologías de la comunicación e información (TIC); las crecientes desigualdades socioeconómicas; los modelos económicos de los países desarrollados que hacen insostenibles el planeta; la globalización económica; el desarrollo de la logística internacional y, además, los problemas medioambientales actuales. Teniendo en cuenta las características de la sociedad del Siglo XXI y como profesionales de la educación hace falta reflexionar y tomar conciencia sobre los retos y oportunidades que puede aportar la educación para formar ciudadanos competentes, críticos, responsables y comprometidos social y profesionalmente.

Esta aportación se enmarca en un trabajo más amplio en torno al tema de la autonomía profesional desde la innovación y mejora de la práctica docente (Fabregat y Gallardo, 2014). En este estudio se reflexiona sobre las tareas docentes cotidianas y, además, se toma conciencia de la relevancia de las acciones formativas del profesorado para la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En nuestra tarea diaria tratamos de asumir nuevos retos como parte de la autonomía profesional para que la mejora educativa en la institución escolar sea una constante (Gairín, 2005).

Asumimos con Pérez Gómez et al., (1999: 429) que "la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica; es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende".

Ante la complejidad que vivimos en las aulas de Formación profesional (FP) nos surgen algunas preguntas: ¿Cómo potenciar la formación de personas competentes en FP para el mundo laboral? ¿Qué propuestas pedagógicas implementamos con el nexo común de la sostenibilidad? ¿Cómo desarrollar una cultura sostenible en los centros de FP? ¿Cómo garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad en nuestras aulas? ¿Qué habilidades son necesarias para adaptarse a la sociedad del S. XXI?

Ante estas preguntas, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre la práctica educativa como compromiso de acción personal para lograr y garantizar un aprendizaje contextualizado y de calidad.

- Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia para diseñar prácticas basadas en una cultura sostenible.

Los centros de enseñanza no pueden obviar el contexto social en que están inmersos ni los desafíos del desarrollo sostenible y los problemas globales de la sociedad como la marginación, la pobreza, las desigualdades económicas, sociales y culturales, el racismo, la violencia de género y los conflictos (Santos Guerra, 2019).

Por todo ello, se plantea la necesidad de innovar desde la docencia para modificar y mejorar las prácticas pedagógicas. La innovación docente pretende asumir que se puede mejorar el currículo oficial escolar y, por lo tanto, reflexionar sobre los contenidos y objetivos a impartir, revisando, planificando, reconstruyendo y mejorando el currículum que ofrecen los centros educativos. Se ha de dar prioridad al aprendizaje por encima de la enseñanza. Integrar el uso de las tecnologías como instrumento facilitador de la investigación en el aula para construir contenidos por parte del alumnado que mejoren la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Area, 2017). También, habrá que innovar en la evaluación, introduciendo instrumentos y criterios que tengan en cuenta todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los profesionales de la educación, asumimos el poder de transformación de la educación contribuyendo a que las personas aprendan a pensar por sí mismas pensando en los demás, a tener espíritu crítico y capacidad de imaginar y soñar (Jover, 2013).

Método

En el desarrollo de esta investigación tomamos como referente los siguientes interrogantes: ¿Cómo potenciar la formación de personas competentes en FP para un mundo laboral en constante evolución? ¿Qué propuestas pedagógicas implementamos con el nexo común de la sostenibilidad? ¿Cómo garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje sostenible en nuestras aulas? ¿Qué habilidades docentes son necesarias para adaptarse a la sociedad del S. XXI?

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1986) y Tójar (2006), la metodología se plantea desde un enfoque cualitativo. Asimismo, el análisis de contenido permite la identificación y explicación de las representaciones mentales que dan sentido a la comunicación (Bardin, 1991).

Esta aportación se concreta en una propuesta basada en el desarrollo competencial del alumnado lo que supone un elemento clave en la implementación del Curriculum en FP.

Fundamentamos la práctica docente en favorecer el desarrollo personal de manera compartida y colaborativa; estimular la cooperación y apoyo mutuo entre el profesorado; provocar experiencias y vivencias conjuntas que hagan aflorar sentimientos positivos; la interacción comunicativa entre el profesorado trabajando en seminarios en pequeño y gran grupo. Se trata de aprender de los demás y con los demás (Arnaiz, 2003; Bruner, 2000; Mercer, 1998 y Wells, 2003).

La implementación del currículo en FP supone concebir el aula como un espacio privilegiado para potenciar la autonomía personal, en el que se confíe en las capacidades del alumnado y donde las tareas estén cargadas de intencionalidad educativa. Concebimos el aprendizaje como un proceso constructivo en el que los aprendices forman representaciones personales del contenido y elaboran nuevas estructuras mentales. Por lo que el papel del profesor consiste en guiar, orientar, acompañar, facilitar y potenciar los esfuerzos de aprendizaje que el alumno realiza. No podemos obviar el valor del diálogo en el aula, que permite la construcción de conocimiento conjunto y la metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje. Todo ello constituye la esencia de una enseñanza-aprendizaje relevante y con sentido (Edwards y Mercer, 1998; Woods, 2011).

El *cambio metodológico* que hemos iniciado en las aulas de FP tiene como referente el aprendizaje *colaborativo* que se convierte en una de las claves de estas prácticas, ya que la ayuda entre iguales hace que cada alumno/a pueda avanzar y superar las dificultades a las que tenga que hacer frente. Los *contenidos* pasan a segundo plano, mientras que el *proceso* se convierte en protagonista como estrategia para conseguir el objetivo principal que es el desarrollo de la competencia profesional y al mismo tiempo desarrollar capacidades de comunicación y cooperación (Gimeno, 2010).

Nuestras experiencias se centran en un currículum interpretado por los profesores buscando el sentido de la praxis, usando los conocimientos prácticos reflexivos del profesorado para interpretar el currículum y dar forma a la práctica adaptando y tomando decisiones acertadas de lo que se enseña como plantea Marrero Acosta (2010) en *Saberes e Incertidumbres sobre el currículum*.

Somos conscientes de la complejidad que supone caminar hacia el nuevo paradigma, pero consideramos que los docentes tenemos la responsabilidad de educar para garantizar el bienestar individual y colectivo, la igualdad de oportunidades y la ciudadanía democrática. Desde el compromiso docente optamos por una educación de calidad, equitativa, justa e igualitaria por lo

que seguimos caminando y aprendiendo durante la vivencia del recorrido (Bauman, 2007; Morin, 2020; Williamson, 2019).

Resultados

Afrontamos el análisis de resultados dando respuesta a las diferentes preguntas planteadas.

¿Cómo potenciar la formación de personas competentes en FP para un mundo laboral en constante evolución?

Según el Informe de prospección y detección de necesidades formativas 2020 del Ministerio de Trabajo y Economía Social del Gobierno de España y teniendo en cuenta la ratio entre demandantes solicitantes de una ocupación y el número de contratos registrados en ella, aunque la ratio era alta, se infiere que en algunas ocupaciones existe una inadecuación de las competencias de los demandantes y carencias en su formación, por lo que se recomienda programar la formación conducente a mejorar la empleabilidad y adecuar su perfil profesional a los requerimientos del mercado laboral.

Consideramos necesario, por una parte, programar acciones formativas dirigidas a facilitar la obtención de los certificados de profesionalidad. Por otro lado, consolidar los procesos que permiten el reconocimiento de la acreditación de la profesionalidad de los trabajadores con experiencia y, además, hace falta potenciar en España la Formación Profesional Dual como formación reglada, colaborando y cooperando el sistema educativo reglado con las empresas. Igualmente, en las diferentes titulaciones de FP se deben implementar más contenidos prácticos actualizados con el objetivo de dar más coherencia entre lo que se hace en los centros educativos y las prácticas desarrolladas en la empresa. Es decir, se requiere más práctica y más actualizada.

¿Qué habilidades son necesarias para adaptarse a la sociedad del S. XXI?

Las competencias transversales son el rasgo diferenciador que aporta el discente cuando se incorpora a un puesto de trabajo. En la actualidad, la habilidad de tomar decisiones analizando el problema es una de las competencias más demandadas por los empleadores.

También es necesario ser responsable, comprometido con el trabajo y con buenas habilidades de comunicación interpersonal, tanto oral como escrita, así como, saber dar y recibir instrucciones de forma clara y precisa. Además, saber negociar y gestionar las discusiones, evitando y encontrando áreas de acuerdo en un conflicto sin perder la visión objetiva para llegar a acuerdos no es tarea fácil, pero desde los centros educativos debemos potenciar la conciliación y gestión de conflictos.

Como habilidades básicas hay que destacar ser flexible, adaptarse a los diferentes desafíos y ser capaz de afrontar las dificultades con actitud positiva. Además, hay que saber dar prioridad y distinguir entre tareas importantes y urgentes, es decir, saber gestionar el tiempo. También otras cualidades muy valoradas es saber liderar y al mismo tiempo motivar a los demás.

De igual modo, es preciso reconocer los propios errores en vez de culpar a los demás en tanto que muestra la capacidad de responsabilidad e integridad de la persona. Saber enfrentarse a la incertidumbre es una cualidad esencial en estos tiempos tan complejos (Morin, 2020).

¿Qué propuestas pedagógicas implementamos con el nexo común de la sostenibilidad?

Teniendo como referente la Agenda 2030 (ONU, 2015), la implementación del currículo en FP supone concebir el aula como un espacio privilegiado para potenciar la autonomía personal, en el que se confíe en las capacidades del alumnado y donde las tareas estén cargadas de intencionalidad educativa. Concebimos el aprendizaje como un proceso constructivo en el que los aprendices forman representaciones personales del contenido y elaboran nuevas estructuras mentales. Por lo que el papel del profesor consiste en guiar, orientar, acompañar, facilitar y potenciar los esfuerzos de aprendizaje que el alumno realiza. No podemos obviar el valor del diálogo en el aula, que permite la construcción de conocimiento conjunto y la metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje (Wells, 2003). Todo ello constituye la esencia de una enseñanza-aprendizaje relevante y con sentido (Edwards y Mercer, 1998; Woods, 2011).

Trabajar desde sus conocimientos previos hace participar activamente al alumnado, ya que comprende lo que hace, por qué lo hace y para qué lo hace. La idea básica se fundamenta en que el aprendizaje es un proceso activo sobre el cual el discente construye su conocimiento sobre lo que ya sabía y que poco a poco va modificando su estructura mental (Mercer, 1998).

En las aulas de FP hemos implementado *diferentes proyectos* en torno a “Una mirada hacia las diferentes culturas desde el comercio justo"; “Implementación de prácticas inclusivas en formación profesional”; “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo en el entorno de trabajo”; “Formación para el mundo del trabajo desde la resolución de problemas en gestión de stocks”; “El valor educativo de las TIC en un aula de formación profesional”; “Construir la autonomía profesional desde la innovación y mejora de la práctica docente”; ”Cultura emprendedora basada en valores éticos y sociales”; “Aprendizaje con dispositivos móviles en formación profesional”.

¿Cómo desarrollar una cultura sostenible en los centros de FP?

Los desafíos del sistema educativo para una Educación de calidad con equidad propuestos por la LOMLOE (2020) se concretan, por una parte, en modernizar la FP y mejorar sus tasas de escolarización y titulación. Por otra, nos plantea modernizar la profesión docente para liderar la innovación curricular y didáctica. Evidentemente, el profesorado de FP juega un papel relevante en la mejora de los logros académicos y en la calidad de la enseñanza.

En consecuencia, ante estos desafíos nos planteamos: ¿Qué retos tiene el profesorado de FP? ¿Cómo contribuimos desde la educación a la sostenibilidad?

Asumimos que contribuir a la educación hacia la sostenibilidad es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Arnaiz, 2003).

La autonomía profesional docente representa la capacidad de obrar, desarrollarse, tomar decisiones y para ello tendrán que fijar unos objetivos, organizar sus actividades y adecuarlas en función a las normativas vigentes. El docente autónomo sabe a dónde va, cómo quiere llegar y elige el medio adecuado (Pérez Gómez et al., 1999).

Ante todos estos retos, el profesorado de FP, ha de caminar hacia un nuevo paradigma de la educación, obviando los paradigmas de aprendizaje tradicional y memorísticos y avanzar en su práctica docente hacia el diseño de actividades reflexivas e interpretativas (Fullan, 2020; Van Manen, 2010). La sociedad del siglo XXI va más allá de los saberes, es decir, requiere competencias y como plantea Aguerrondo (1999), una competencia es un *saber hacer*, con *saber* y con *conciencia*. Si nuestro propósito es formar personas competentes para el mundo laboral, es decir, que sepan resolver problemas actuales, se requerirá por un lado varios saberes teóricos y prácticos, y además, creatividad y reflexión.

El nuevo paradigma de la educación está basado en un modelo educativo que supone fomento del dialogo, el trabajo colaborativo y cooperativo utilizando las tecnologías y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender y a su vez, ayudar al alumnado a desarrollar sus capacidades (Wells, 2003; Williamson, 2019). En este sentido, hemos realizado los siguientes proyectos: “Educación para la ciudadanía: propuesta de iniciativa emprendedora en formación profesional”; “Cultura emprendedora y alfabetización digital en formación profesional”.

Nuestras experiencias van más allá del currículum establecido y nos centramos en un currículum interpretado por los profesores buscando el sentido de la praxis, usando los conocimientos prácticos reflexivos del profesorado para interpretar el currículum y dar forma a la

práctica adaptando y tomando decisiones acertadas de lo que se enseña como plantea Marrero Acosta (2010) en *Saberes e Incertidumbres sobre el currículum*.

En consecuencia, para educar en un desarrollo y estilos de vida saludables hemos diseñado e implementado actividades de aula y proyectos innovadores interdisciplinares tales como: "Gestión del currículum en un aula de formación profesional para la construcción de códigos éticos"; "Participación, solidaridad y cooperación para desarrollar prácticas inclusivas en formación profesional". Todas estas actividades de aula tienen como referente la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible con el propósito de transformar nuestro mundo (ONU, 2015).

¿Cómo garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje sostenible en nuestras aulas?

Somos conscientes de la complejidad que supone caminar hacia el nuevo paradigma, pero consideramos que es nuestra responsabilidad educar para garantizar el bienestar individual y colectivo, la igualdad de oportunidades y la ciudadanía democrática. Los principios pedagógicos que deben orientar las propuestas de los centros han de estar presididas por el principio de inclusión educativa con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado. Sin obviar que, en el contexto actual las tecnologías están presentes en cada espacio y sector productivo, incidiendo así en los procesos de producción cultural y consumo de información (Area, 2017).

Discusión

Como se ha planteado anteriormente, en la escuela confluyen muchas variables dado que existe un cruce de culturas y diversidades y se dan diferentes formas de ser y estar. En palabras de Pérez Gómez (2019, p. 9) "será imprescindible organizar el curriculum de formación en torno a casos, situaciones, problemas y proyectos". Es decir, comenzar el aprendizaje por el territorito en vez de por el mapa, con la pregunta en vez de con la respuesta, asumir el principio pedagógico *primero las vivencias y después las formalizaciones.*

Nuestra experiencia de investigación camina hacia la indagación narrativa asumiendo con Contreras (2017) que la mejora de la práctica docente comienza por una formación continua del profesional docente. Se trata de formarse para formar e implementar estrategias de innovación experimentando y reflexionando sobre la práctica educativa (Schön, 1998).

La formación permanente del profesorado está vinculada a las necesidades específicas del propio docente y a las necesidades del centro educativo. En este sentido, desde la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, de la Comunidad Valenciana se establece el

Plan bienal de formación permanente del profesorado correspondiente a los cursos 2020- 2021 y 2021-2022 que define las líneas estratégicas de la formación del profesorado vinculada a la FP (Resolución de 21 de mayo de 2020).

En todo nuestro recorrido profesional y personal hemos aprendido que el desarrollo de la autonomía debe entenderse como un medio puesto a disposición de los centros y el profesorado para su propio desarrollo. Asimismo, se destaca *el compromiso docente vinculado a la autonomía.* Partimos de la base que la docencia no puede ser un trabajo de improvisación dada la naturaleza de su importancia social. De ahí la relevancia de la Formación y Actualización del Profesorado, que si bien siempre es importante lo es más aun cuando la realidad social y escolar es tan problemática y compleja como la que actualmente vivimos (Morin, 2020).

Es un hecho que los docentes actuales se enfrentan con un contexto complejo y problemático (Morin, 2001). Asumimos con Bruner (2000) que "la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes" (p. 12).

Ante la pandemia que estamos viviendo, día a día asistimos a una serie de cambios radicales y la tarea socializadora de la educación no puede ser cumplida sin una renovación permanente de sus contenidos y sus métodos. Y en este aspecto es fundamental la formación de los docentes y su compromiso con la transformación de lo que nos rodea. El docente ha de ser es un impulsor de la curiosidad.

La discusión, el debate y la indagación serán estrategias metodológicas fundamentales para que los docentes podamos caminar hacia la *indagación narrativa*, apoyándonos en análisis de referentes teóricos y prácticos, evidencias de innovación docente y otras fuentes diversas (Angrosino, 2012; Contreras, 2017; Rodríguez et al.,2020; Santos, 2019).

En este planteamiento en torno al tema de la autonomía profesional desde la innovación y mejora de la práctica docente, la argumentación constituye una estrategia de enseñanza válida en nuestras prácticas en tanto que provoca el dialogo y la reelaboración del conocimiento (Wells, 2003).

Referências

Aguerrondo, I. (1999). *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI . Programas. Desarrollo Escolar y Administración Educativa*. http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante.* Madrid: Morata.

Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC, 16*(2), 13-28.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos.* Aljibe.

Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido.* Ediciones Akal

Bauman, Z. (2007). *Modernidad líquida.* Fondo de cultura económica.

Bruner, J. (2000). *La educación puerta de la cultura*. Visor

Contreras, J. (Coord.,) (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Morata

Edwards, D. y Mercer, N. (1998). *El conocimiento compartido.* Paidós.

Fabregat, A. y Gallardo, I. M. (2014). Participación del alumnado y construcción de saberes en Formación Profesional en Atas do *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (pp. 1148- 1160).

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata

Gairin, J. (Coord,) (2005). *La descentralización educativa:¿una solución o un problema?* Ciss Praxis.

Gimeno, J. [Comp.] (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Morata.

Jover, D. (2013). El poder de la educación para transformar la sociedad. En G. de Castro y B. Román (eds.), *Cambio social y cooperación en el siglo XXI (Vol. 2). El reto de la equidad dentro de los límites ecológicos* (pp. 82-94). Educo. Icaria Editorial.

LOMLOE, 2020). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf

Marrero Acosta, J. (2010). El currículum interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.228-236). Ediciones Morata.

Mercer, N. (1998). *La construcción guiada del conocimiento.* Paidós.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Recuperado de http://incual.mecd.es/oferta-formativa-referida-al-cncp

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

Morin, E. (2020). *Cambiemos de vía. Lecciones de la Pandemia.* Paidós

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU

Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17 http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497

Pérez Gómez, A. I.; Barquín Ruiz, J.& Angulo Rasco, F. (Comp.) (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Ediciones Akal.

Resolución de 21 de mayo de 2020, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional. Plan bienal de formación permanente del profesorado cursos 2020-2021 y 2021-2022. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana nº 8823 de 29 de mayo de 2020.

Rodríguez, C.; Saforcada y Campos-Martínez, J. (2020). *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local.*Morata

Santos Guerra, M. A. (2019). *La escuela que aprende*. Morata

Santos, B.S. (2020). *Justicias entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Taylor, S. J.; y Bogdan R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación.* Paidós Studio

Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar.* La Muralla.

Van Manen, M. (2010). *El tono en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

Wells, G. (2003). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Paidós

Williamson, B. (2019). *El futuro del curriculum. La educación y el conocimiento en la era digital*. Morata

Woods, P. (2011). *La escuela por dentro.* Ministerio de Educación y Ciencia.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Competencias de los tutores/as de las organizaciones colaboradoras en el Prácticum de Educación desde la percepción del alumnado

Competitions of the tutors/ace of the organisations collaborators in the Practices of Education from the perception of the students

María del Rosario Castro González (https://orcid.org/0000-0002-3251-1142), Margarita Valcarce Fernández (https://orcid.org/0000-0002-1690-785X), Guillén Lamas Valcarce (https://orcid.org/0000-0001-8801-0825)
Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Vigo

Autor de contacto: María del Rosario Castro González, mariadelrosario.castro@usc.es

Resumen

Este trabajo se centra en las competencias de los tutores y tutoras de las instituciones colaboradoras en el Prácticum de Educación, en reconocer las que utilizan a través de la percepción de sus conductas por parte del alumnado. Se ha preguntado por su desempeño actual a los/las estudiantes han realizado su período de prácticas de tercero y cuarto de los Grados de Educación Social, Educación Infantil y Primaria en el curso 2020-2021, en la Universidad de Santiago de Compostela. La metodología empleada es de carácter cuantitativo-descriptivo y se ha utilizado como instrumento un cuestionario enviado a través de *Google Forms,* hecho *ad hoc* para esta investigación. En él se han incluido 21 competencias organizadas en dos bloques: seis en torno a la profesionalidad y quince sobre la acción tutorial. En esta comunicación se avanzan los resultados de los 30 cuestionarios cubiertos hasta el 30 de julio de 2021. Del análisis efectuado se concluye que deben reforzarse las competencias relacionadas con el estudio previo del programa por parte del tutor/a, el manejo de la acogida del alumnado y aquellas que afectan a la relación con la Universidad.

Palabras-chave: Prácticum, supervisión de prácticas, acción tutorial, servicios de apoyo académico, competencias.

Abstract

This work focuses on the competences of the tutors of the collaborating institutions in the Education Practicum, to recognize the ones they use through the perception of the behaviours by students. It has been asked about their current performance to the students have completed their third and fourth years Practicum of the Social Education, Nursery and Primary Education degrees in the academic year 2020-2021, at the University of Santiago de Compostela. The methodology used is quantitative-descriptive and it has been used as a tool a questionnaire sent through Google Forms, made ad hoc for this research. Into it has been included 21 competences organised in two blocks: six on professionalism and fifteen on tutorial action. This communication advances the results of the 30 questionnaires covered up to the 30 of July 2021. From the analysis carried out, it is concluded that the competences related to the previous study of the programme by the tutor, the management of the reception of students and those, which affect the relationship with the University, should be strengthened.

Keywords: Practicum, supervision of practices, tutorial action, academic support services, competences

La conciliación de los sistemas universitarios, iniciada en 1999 con la Declaración de Bolonia, supone una nueva trayectoria de gran relevancia en la construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior, actualmente muy avanzada, dando lugar al desarrollo de diversas normativas nacionales y autonómicas, que sucesivamente han ido creando el marco formal para su implementación.

En este nuevo contexto las relaciones entre la universidad y los escenarios de trabajo vinculados con las titulaciones adquieren un valor esencial, al emerger también la educación y formación basadas en competencias como uno de los principales desafíos de este período. Esto afectará a la concepción del currículo, a las metodologías de aprendizaje y a la evaluación, entre otros aspectos, de las enseñanzas universitarias.

Por nuestra parte nos hemos interesado en estudiar aspectos inherentes al Prácticum de Educación, que pone al alumnado en contacto con la realidad social e institucional de la profesión. Se ha considerado este periodo de aprendizaje especialmente importante por lo que supone para que aprendan a integrar lo académico y lo profesional, reconocer el perfil y competencias de la profesión y proyectar la identidad profesional, así como iniciar la gestación de un proyecto profesional propio.

Sin embargo, no son estas cuestiones, todas de gran profundidad, las que se abordan en esta comunicación. Este trabajo se centra en una de las figuras profesionales implicadas en la gestión, desarrollo y evaluación de este periodo de prácticas, y en su formación desde la percepción del alumnado, nos referimos a los tutores y tutoras de las instituciones y entidades receptoras de alumnado.

Se ha intentado el acercamiento a la acción de estos/as profesionales a través de la percepción y valoración que hace el alumnado de su profesionalidad y acción tutorial, intuyendo que abordar el análisis de sus necesidades formativas es una tarea compleja que requeriría una investigación más amplia, dada la diversidad de organizaciones y sus diferentes misiones, características y múltiples perfiles profesionales de tutores y tutoras, además del carácter puntual de las tareas de orientación.

Reconocer el desempeño actual, por parte de alumnos y alumnas que realizaron el Prácticum, ha proporcionado conclusiones útiles para orientar a la Universidad hacia el desarrollo de programas específicos destinados a la formación de estos tutores y tutoras, en la perspectiva de

pronosticar una mejora cualitativa del desarrollo del Prácticum, como consecuencia del impacto de la formación en la labor tutorial.

La presente comunicación se propone describir el proceso y mostrar los resultados obtenidos en una estrategia de identificación de las competencias de los tutores y tutoras del Prácticum de Educación, basada en la evaluación de su desempeño por parte del alumnado de los Grados de Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria. Para ello se ha aplicado un cuestionario *ad hoc* a través de *Google Forms,* sobre dos grupos de competencias: las relacionadas con la profesionalidad y las relacionadas con la acción tutorial.

El Prácticum, en la Reforma de los Planes de Estudio universitarios, se reconoce como "aquelas prácticas obrigatorias relacionadas coa súa futura profesión durante o período de formación. Nelas, o alumno deberá integrar o aprendido en todas as materias da titulación e transferir o aprendido a unha realidade profesional relacionada en maior ou menor medida" (Valcarce, 2008, pp. 103-104).

Zabalza y Sabucedo (1998) abordan cuestiones fundamentales que dan sentido a nuestro trabajo al focalizar sobre el/la tutor/a y la tutoría en la formación práctica de los/las estudiantes universitarios/as con fines profesionalizantes, diferenciándola de la acción docente al atribuirle características propias.

Esta investigación se fundamenta en dos dimensiones: la primera, la importancia del Prácticum en la formación inicial en la Universidad, su concepción y gestión. En las titulaciones de Educación es una asignatura troncal con especial significado y reconocimiento por parte del alumnado, su larga tradición ha dejado una gran diversidad de experiencias y documentos que han contribuido a su mejora longitudinal en la evolución del sistema universitario.

Castilla (2007) evoca el proyecto Tuning sobre la estructura de la Educación Superior para explicar la relevancia de tender puentes entre la Universidad y los/las futuros/as empleadores/as y profundizar en la importancia de reforzar el protagonismo del Prácticum como contexto de la formación que permitirá adquirir las competencias profesionales que demanda el mercado laboral y, lo mismo que Tejada, toma de Bunk el concepto de competencia y tipos.

Tejada (2007) afirma que "la integración de conocimientos experienciales y prácticas" (p. 38) adquiere una relevancia especial en la formación inicial en la Universidad, si consideramos su rol de "preparar a los alumnos para ejercer una profesión" (p. 38). Unido a la importancia que otorga el alumnado a este período de su vida académica, suma a sus fortalezas la de convertirse en

un tiempo "privilegiado de inicio a la socialización profesional" (p. 39) y de adquisición de competencias profesionales. Ambos dominios se caracterizan por una gran complejidad que, en el contexto universitario, aumenta como consecuencia de la brecha existente entre el sistema educativo y sociolaboral.

Este mismo autor, menciona tres aspectos como fundamentales en la concepción del Prácticum por competencias: su justificación psicopedagógica, las implicaciones metodológico-organizativas, y las evaluativas. A su vez, fundamenta sus reflexiones en la teoría de Bunk (1994) quien relaciona la transmisión de competencias con la acción.

Para organizar bien este periodo de aprendizaje propone centrar los esfuerzos en las estrategias metodológicas, los actores, los medios y recursos, y los centros de trabajo.

Esta investigación focaliza sobre los tutores/as como actores principales de los centros de trabajo, cuya mediación tiene características propias y merece ser estudiada de manera particular. Concretamente, interesan aquellas competencias que pueden percibirse a través de la interacción con el alumnado a su cargo.

La segunda dimensión, se sitúa en los/las agentes que forman parte del Prácticum; en su desarrollo estos/as comparten tarea con la finalidad de conseguir los mejores resultados, después de haber evolucionado desde la concepción de un aprendizaje basado en conocimientos a un aprendizaje basado en competencias. En los procesos de transmisión de los saberes especificados en el programa de la materia dos figuras resultan clave y ambas son esenciales en la orientación del alumnado, nos referimos a quienes ejercen la tutoría en el centro de trabajo y en la Universidad. "La naturaleza formativa del PRÁCTICUM depende, justamente, del ejercicio de la tutoría que lleve anexa. Sin tutoría no hay PRÁCTICUM" (Zabalza y Sabucedo, 1998, p. 21).

Herrero (2007) pone de manifiesto las tareas y funciones del tutor/a en la fase de desarrollo, diferenciándolo del profesor/a en la Universidad, y concluye que deben contemplarse en el programa de la materia. A nuestro juicio resulta insuficiente para considerar hasta donde es competente o no esta figura profesional.

Martín-Cuadrado, González-Fernández, Méndez-Zaballos y Malik-Liévano (2020) citando a Zabalza (2016) aluden a la importancia de

> crear un contexto o espacio colaborativo en el que la comunicación entre ambas figuras tutoriales fluya y se convierta en un escenario en el que se mezcle el aprendizaje teórico y

> práctico, de tal forma que el/la estudiante pueda construir un conocimiento basado en la reflexión y la valoración de su experiencia. (p. 178)

y explican la relación triádica (Figura 1) que se establece entre ambos tutores/as y los/las estudiantes.

Figura 1

La triada formativa en las universidades presenciales

Nota: Tomado de Martín-Cuadrado, González-Fernández, Méndez-Zaballos y Malik-Liévano (2020, p. 180)

Anteriormente, Blázquez (2005) pone de manifiesto la importancia de la figura profesional del tutor/a de los centros de prácticas en los procesos de aprendizaje que integran la teoría y la práctica, en un proceso interactivo conjunto con los/las estudiantes, y dice que "no puede relegarse a un papel marginal o secundario en cualquier programa de formación de profesionales que se

precie" (p. 1198) y enfatiza sobre el significado de la triada formulada por Martín-Cuadrado, González-Fernández, Méndez-Zaballos y Malik-Liévano en la Figura 1 (2020, p. 180). Por su parte, Villa y Poblete (2004, p. 4), enumeran como responsabilidades del tutor profesional o del centro de trabajo:

- Informar al estudiante a su llegada a la organización sobre las tareas y responsabilidades que se esperan de él y que están especificadas en el Plan de prácticas.
- Calendario, horario, normas de prevención, etc.
- Dirigir y asesorar al estudiante en sus actividades dentro del Centro de trabajo.
- Realizar el seguimiento del estudiante en el puesto de trabajo.
- Evaluar el comportamiento y aprovechamiento de las prácticas por parte del estudiante, con el fin de realizar una evaluación final.

Sin embargo, la enumeración de estas responsabilidades generales, puede resultar insuficiente para la concreción de los saberes competenciales que moviliza o debe movilizar este/a profesional.

Método

El objetivo general es saber qué competencias emplean los/las tutores/as de los centros de trabajo del Prácticum en el ejercicio de su función tutorial, concretamente las que se relacionan con su profesionalidad, y las que movilizan para el ejercicio específico de la acción tutorial.

Se ha elegido una metodología cuantitativa-descriptiva. Se ha proporcionado un cuestionario elaborado a partir de la consulta bibliográfica sobre el tema y la experiencia propia como docentes de Prácticum, estructurado en tres bloques:

- *Bloque 1*: Información académica de los/las informantes:
  - Sexo
  - Titulación
  - Prácticum
- *Bloque 2*: Competencias del tutor/a relacionadas con la profesionalidad
  - Competencia 1. Se había informado sobre la titulación
  - Competencia 2. Se interesó por mi aprendizaje
  - Competencia 3. Había explorado antes de mi llegada el programa de la materia
  - Competencia 4. Dedicó tiempo a escucharme
  - Competencia 5. Se anticipó a mis necesidades

  - Competencia 6. Conocía la profesión
  - Competencia 7. Utilizó un estilo de comunicación asertivo
- *Bloque 3*. Competencias del tutor/a relacionadas con la acción tutorial
  - Elaboró un Plan de Acogida
  - Elaboró conmigo un Plan de Prácticas
  - Informó al equipo de compañeros/as del Plan de Prácticas
  - Coordinó el equipo en el que me integré
  - Me orientó acerca de las implicaciones de la profesión
  - Facilitó la integración del alumno/alumna en la organización
  - Revisó diariamente o semanalmente la agenda de mis actividades
  - Resolvió mis dudas
  - Intermedió para resolver mis dificultades con el resto del equipo
  - Informó al tutor/a de la universidad de mi evolución más allá de los informes obligatorios
  - Mantuvo reuniones periódicas conmigo para ayudarme a reconocer mis progresos
  - Facilitó la colaboración entre su organización y la universidad
  - Cumplimentó dentro de los plazos la documentación de la Universidad que le había entregado al inicio, sin pedírsela
  - Realizó una evaluación de mi aprendizaje precisa y objetiva

El procedimiento seguido después de la elaboración del instrumento ha consistido en proporcionar al alumnado el cuestionario a través de *Google Forms*, en el que se puede elegir en cada bloque entre 5 opciones (1 Nunca, 2 Algunas veces, 3 Bastantes veces, 4 Casi siempre, 5 Siempre) para valorar la frecuencia percibida de cada una de las competencias propuestas y que hemos considerado que deben estar presentes en el ejercicio de la función tutorial en los centros de trabajo de las prácticas.

La población de estudio son los tutores/as de los centros de prácticas de las titulaciones de los Grados universitarios de Educación Social, Educación Primaria y Educación Infantil. Los informantes han sido 252 alumnos/as de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, de los Grados de Educación Social (100), Educación Primaria (76) y Educación Infantil (76) del curso 2020-2021. Se trata de una muestra no probabilística y de

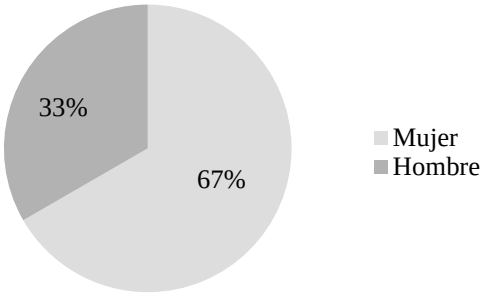
conveniencia. En esta comunicación se presenta un primer avance de la investigación a partir del análisis de los 30 cuestionarios cubiertos hasta el 30 julio.

Resultados

El número de respuestas obtenidas corresponde en su mayoría a mujeres (Figura 2). Debe tenerse en cuenta que esta situación es acorde con el perfil mayoritario del alumnado de estas titulaciones.

Figura 2

Sexo de los/as participantes



Nota. Elaboración propia

Respondió, sobre todo, alumnado del Grado de Educación Social que ha realizado el Prácticum I (Tablas 1 y 2).

Tabla 1

Titulación que cursa el alumnado

Titulación	Respostas
Grado de Educación Social	18
Grado de Educación Primaria	9
Grado de Educación Infantil	3
Total	30

Nota. Elaboración propia

Tabla 2

Número de alumnado que realizó cada Prácticum

Titulación	Prácticum I	Prácticum II
Grado de Educación Social	11	7
Grado de Educación Primaria	9	
Grado de Educación Infantil	3	
Total	23	7

Nota. Elaboración propia

En la tabla 3 se reflejan una serie de competencias del profesorado valoradas desde el punto de vista del alumnado, siendo las mejor calificadas la comunicación asertiva, el tiempo de escucha y el interés en el aprendizaje. Desde una visión general, todas las competencias incluidas en la tabla han sido valoradas muy positivamente, obteniendo los puntos más altos de la escala. Comentar, a modo de excepciones o matices, las 9 personas que consideran que sus profesores y profesoras del Prácticum habían explorado "algo" el programa de la materia antes de conocerse, lo cual supone casi un tercio de la muestra analizada.

Tabla 3

Valoración de las competencias relacionadas con la profesionalidad

Competencia	1	2	3	4	5
Se había informado sobre la titulación	2	0	6	5	17
Se interesó por mi aprendizaje	0	2	5	4	19
Había explorado antes de mi llegada el programa de la materia	3	0	9	3	15
Dedicó tiempo a escucharme	1	2	2	5	20
Se anticipó a mis necesidades	3	1	4	9	13
Conocía la profesión	1	1	2	8	18
Utilizó un estilo de comunicación asertivo	1	0	4	5	20

Nota. Elaboración propia

La tabla 4 muestra una serie de competencias propias de la acción tutorial del profesorado, donde los valores están más dispersos, pero como en la tabla anterior, la mayoría de las respuestas se ubican en los valores más altos de la escala, siendo la evalución del aprendizaje precisa y objetiva, la facilitación de la integración del/la alumno/a en la organización, la resolución de dudas y la cumplimentación de la documentación de la Universidad en los plazos, las más valoradas. Destacar algunas competencias valoradas medianamente como la elaboración de un Plan de

Acogida, el informar al tutor/a de la Universidad de mi evolución más allá de los informes obligatorios, y el facilitar la colaboración entre la organización y la Universidad.

Tabla 4

Valoración de las competencias relacionadas con la acción tutorial

Competencia	1	2	3	4	5
Elaboró un Plan de Acogida	2	4	10	1	13
Elaboró conmigo un Plan de Prácticas	1	3	5	10	11
Informó al equipo de compañeros/as del Plan de Prácticas	2	4	4	4	16
Coordinó el equipo en el que me integré	4	1	3	5	17
Me orientó acerca de las implicaciones de la profesión	4	0	3	7	16
Facilitó la integración del alumno/alumna en la organización	2	0	4	5	19
Revisó diariamente o semanalmente la agenda de mis actividades	4	0	5	6	15
Resolvió mis dudas	0	1	2	8	19
Intermedió para resolver mis dificultades con el resto del equipo	2	1	2	7	18
Informó al tutor/a de la universidad de mi evolución más allá de los informes obligatorios	4	1	7	7	11
Mantuvo reuniones periódicas conmigo para ayudarme a reconocer mis progresos	2	3	6	2	17
Facilitó la colaboración entre su organización y la universidad	2	2	7	4	15
Cumplimentó dentro de los plazos la documentación de la Universidad que le había entregado al inicio, sin pedírsela	2	1	2	6	19
Realizó una evaluación de mi aprendizaje precisa y objetiva	2	0	4	3	21

Nota. Elaboración propia

Por lo que respecta a comentarios adicionales, no se ha constatado ninguno que merezca mención por su interés para la investigación.

Discusión

Con respecto a nuestro primer objetivo acerca de las competencias que utilizan los/las tutores/as de los Centros de Trabajo del Prácticum de Educación Social y Educación Primaria e Infantil en relación a la profesionalidad, siendo éstas de carácter transversal, los/as estudiantes perciben que todas las propuestas son desempeñadas altamente por la mayoría de los/as tutores/as. Resulta sorprendente que la exploración previa del programa que reciben de la Universidad, a juicio del alumnado, sea menos utilizada.

Si tenemos en cuenta el segundo objetivo, el referido a aquellas competencias que movilizan para el ejercicio específico de la acción tutorial, las que parecen utilizarse menos son las que corresponden a la recepción y acogida del/la estudiante, y a la comunicación universidad-centro de trabajo.

Referencias

Blázquez, F. (2005). Las importantes funciones del tutor del centro de prácticas. En M. L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid, & M. Raposo (Coords.). *El Prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas* (pp.1197-1198). Unidixital, S.L.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

Castilla, T. (2007). El Prácticum de los profesionales de la psicopedagogía ante el reto de la convergencia europea, desde un modelo de formación por competencias. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed, L. Iglesias, M. Muradas y M. Zabalza (Coords.) (2007), *El Prácticum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior* (pp. 281-295). Imprenta Universitaria.

Herrero, M. L. (2007). El Prácticum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed, L. Iglesias, M. Muradas y M. Zabalza, (Coords.) (2007), *El Prácticum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior* (pp. 511-516). Imprenta Universitaria.

Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez-Zabal, L. & Malik-Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia tutorial. *Prisma Social*, 28, 177-200. https://revistaprismasocial.es/article/view/3385

Tejada, J. (2007). El trabajo por competencias en el Prácticum: como organizarlo y como evaluarlo. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed, L. Iglesias, M. Muradas y M. Zabalza, (Coords.) (2007), *El Prácticum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior* (pp. 37-61). Imprenta Universitaria.

Valcarce, M. (2008). Visión alternativa ás prácticas da materia. En Universidade de Vigo, *Prácticas innovadoras en aulas universitarias* (pp. 97-111). Tórculo Artes Gráficas, S.A.

Villa, A. y Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, *8*(2), 2-19. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19601/19087

Zabalza, M. A. y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas. En M. A. Zabalza (Ed.), *Los tutores en el Prácticum*. (Tomo I) (pp. 17-63). ICE Universidade de Santiago de Compostela.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Os programas de innovación educativa na Comunidade Autónoma de Galicia

Educational innovation programs in the autonomous community of Galicia

Margarita Valcarce Fernández (https://orcid.org/0000-0002-1690-785X), María del Rosario Castro González (https://orcid.org/0000-0002-3251-1142), Guillén Lamas Valcarce (https://orcid.org/0000-0001-8801-0825)
Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de Vigo

Autor de contacto: Margarita Valcarce Fernández, margot.valcarce@usc.es

Resumo

Os continuos cambios que se están a producir na sociedade esixen á educación enfrontarse a novos retos, obrigando ás institucións educativas a dar resposta aos mesmos. Non se trata de provocar cambios puntuais nin fortuítos, senón que se pretende a transformación da educación para axustala ás demandas dunha sociedade diferente, e de cara a anticiparse ás necesidades futuras. A Administración educativa da Comunidade Autónoma de Galicia puxo en marcha, nos últimos anos, diferentes programas de innovación educativa, referidos a aspectos como a didáctica, os procesos, a tecnoloxía, a formación do profesorado, etc., cinco dos cales son obxecto de estudo neste traballo. Despois de identificalos a través da súa primeira convocatoria, o obxectivo é valorar elementos innovadores en varios programas de nova creación no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia. Para isto construíuse unha matriz de rexistro de evidencias, utilizando os criterios do *Decálogo de un proyecto innovador*. *Diez criterios que debe cumplir un proyecto innovador* (Telefónica Fundación, s.d.). Da interpretación das valoracións recollidas na matriz conclúese que a Administración educativa debería facer fincapé, nas convocatorias dos programas de innovación, nos seguintes criterios: *experiencias de aprendizaxe colaborativa*, *experiencias de aprendizaxe auténtica*, e a *avaliación como ferramenta de aprendizaxe*.

Palabras-chave: innovación educativa, programa, proxecto, ensino-aprendizaxe, metodoloxía.

Abstract

The continuing changes taking place in a society require education to face new challenges, work with further educational institutions to respond to it. It is not about creating occasional or incidental changes, but that pretends the transformation of education to adjust it to the demands of a different society, in anticipation of future needs. The educational administration of the autonomous community of Galicia launched, in the last few years, different educational innovation programmes, relating to aspects such as teaching, processes, technology, teacher training, etc. five of which are the subject of study of this work. After identifying them through their first call, the objective is to value innovative elements on several newly created programmes of the autonomous community of Galicia. For that, an evidence record matrix is built, using the approaches of *Decálogo de un proyecto innovador. Diez criterios que debe cumplir un proyecto innovador* (Telefónica Fundation, s.d.). Of the interpretation of the assesment in the matrix is concluded that the Educational administration should emphasize on innovation programmes calls, on the following criteria: collaborative learning experiences, authentic learning experiencies and the evaluation as a learning tool.

Keywords: educational innovation, programme, project, teaching-learning, methodology

Tejada (1998) considera a innovación dentro do contexto educativo, apartándose doutras disciplinas que tamén coñecen da importancia do termo, como unha acción introdutoria dunha novidade no sistema educativo, modificando a súa estrutura e as súas operacións, de maneira que se crean melloras nos resultados educativos. Pola súa parte, Rosales, na entrada no Dicionario Galego de Pedagoxía (Caride e Trillo, 2010, p. 354) defínea como "a introdución de cambios para a mellora".

Rosales (1991) tamén afirma que o papel do profesorado e a escola soe entenderse como axentes de transmisión do coñecemento dentro do espazo onde se realiza esta actividade, pero ambos non son considerados como medios de innovación educativa. No seu lugar, predomina a crenza de que é a tecnoloxía a fonte de innovación principal, desde hai varias décadas e na actualidade, posto que supuxo unha renovación nas metodoloxías, recursos e técnicas de ensinanza nos centros educativos, engadindo novos materiais para impartir a docencia e para a aprendizaxe do alumnado.

A escola é unha institución social, un axente de socialización que precisa de persoas para levar a cabo as súas funcións de transmisión e ensinanza. Polo tanto, non se pode destinar toda a innovación a recursos tecnolóxicos ou dixitais, senón que é preciso levar a cabo ese proceso conxuntamente empezando polo profesorado como axente instrutor destes cambios ou innovacións, sen quitarlles a importancia que merecen no sistema educativo.

Neste traballo asóciase a innovación á transformación da escola a través da introdución de novos modos de facer, dos que se podería obter o coñecemento que se precisa para liderar reformas necesarias e adaptalas ás demandas e dinamismo da sociedade actual.

Ademais, a innovación debe responder a unha planificación intencional e sistemática, que afecte á tecnoloxía, á didáctica, á pedagoxía, á orientación e titoría, aos procesos, persoas, relacións/interaccións, contidos, e organización escolar. Os resultados da innovación non son a meta, senón que a meta é o proceso.

Neste contexto, dende a Administración educativa, póñense en marcha diferentes programas de innovación educativa que son obxecto de estudo deste traballo. O obxectivo do mesmo é valorar elementos innovadores en varios programas de nova creación no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia.

Dentro das iniciativas de innovación promovidas existen niveis de planificación diferentes: plans, proxectos, programas e premios. A este respecto cabe dicir que acostuma producirse unha

certa confusión no uso destes termos, ao consideralos sinónimos (Merino, 1997). Desde un punto de vista operativo pode afirmarse que cada un contén aos seguintes. Así, é obxectivo do plan marcar "las líneas generales de acción y el cauce estratégico por el que discurran los programas y proyectos" (p. 160). Polo que respecta ao programa, Medina (1983) citado en Merino (1997) defíneo como

> Proyecto de acción en el que aparecen explicitados con un orden secuencial y coherente los *objetivos* educativos, los *contenidos* de enseñanza, las *actividades* que se van a realizar... en función del tiempo y otros factores. El programa constituye el eje de la actividad escolar. (p. 160)

Este mesmo autor establece como elementos distintivos entre plan e programa a formulación, o marco, e a execución.

Por outra parte, se pretendemos diferenciar aos anteriores do proxecto, Merino (1997, p. 162), establece que este é a "unidad de acción más concreta en el proceso planificador que trata de dar respuesta a las necesidades, problemas o alternativas más inmediatas y concretas".

Polo que respecta aos programas de innovación educativa analizados nesta comunicación, son os que se amosan na Táboa 2, e que se describen brevemente a continuación.

Táboa 2

Programas de innovación educativa seleccionados

Denominación	Inicio
Club de Ciencia	2016/17
Introdución á robótica educativa en primaria	2017/18
Espazos Maker	2018/19
Club de Letras	2019/20
OBSERVA_ACCIÓN	2019/20

Nota. Elaboración propia

Programa de Innovación Educativa "Club de Ciencia"

Dá comezo no curso 2016/17 como un programa piloto, segundo se establece na Resolución do 2 de febreiro de 2017, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se convoca a participación no programa piloto de innovación educativa "Club de Ciencia" para centros docentes dependentes da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria durante o curso 2016/17.

Nesta Resolución defínese o "Club de Ciencia" como "un espazo de aprendizaxe non formal baseado nunha metodoloxía de indagación onde os docentes suxiren diferentes accións enfocadas ao alumnado co obxecto de que podan dar resposta ás súas curiosidades e aos seus intereses e resolver problemas".

Destínase a centros docentes que imparten ensinanzas de educación primaria, ESO e bacharelato, e desenvolverase fóra do horario lectivo do alumnado nos espazos do centro, debendo dedicárselle un mínimo de catro horas ao mes.

Programa de innovación educativa "Introdución á robótica educativa en primaria"

No ano 2017 promúlgase a Resolución do 12 de xuño de 2017, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se convoca a participación no programa de innovación educativa "Introdución á robótica educativa en primaria" para centros docentes públicos dependentes da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria durante o curso 2017/18.

O programa vai dirixido ao alumnado de 4º, 5º e 6º de educación primaria, debendo participar como mínimo dous docentes, un deles como coordinador/a (Consellería de Cultura, Educación e Universidade, s.d.b)

Programa de innovación educativa "Espazos Maker"

Segundo se indica na Resolución do 8 de xuño de 2018, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se convoca a participación no programa de innovación educativa "Espazos Maker" para centros docentes públicos da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria durante o curso 2018/19, este programa pretende crear nos centros educativos lugares que fomenten "a creatividade e a formación de alumnado nun contexto de aprender facendo. Está baseado na aprendizaxe activa e manipulativa, a aprendizaxe baseada no deseño, a solución de problemas e a aprendizaxe entre iguais".

Os espazos funcionarán como centros de actividades nos que a través de diferentes dinámicas, como obradoiros, o alumnado, o profesorado e as familias poden levar a cabo proxectos mediante a experimentación, o prototipado e a construción.

Son destinatarios/as desta convocatoria o alumnado e profesorado de centros docentes públicos dependentes da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria que imparten ensinanzas de educación secundaria obrigatoria ou bacharelato.

Programa de innovación educativa "Club de Letras"

No ano 2019 promúlgase a Resolución do 29 de maio de 2019, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se convoca a participación no programa de innovación educativa "Club de Letras" para centros docentes públicos da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional durante o curso 2019/20.

Son destinatarios os centros docentes públicos que imparten ensinanzas de educación primaria, educación secundaria obrigatoria ou bacharelato. Segundo se establece na devandita Resolución, este programa pode ser definido como:

> un espazo de aprendizaxe non formal baseado nunha metodoloxía de indagación. Neste marco os docentes suxiren diferentes accións enfocadas ao alumnado co obxecto de que poidan afondar, descubrir e coñecer novos eidos relacionados coas Humanidades, as Artes e as Ciencias Sociais.

O "Club de Letras" destinado á educación primaria achegarase a estes eidos do coñecemento, fundamentalmente, a través da escritura creativa, a exploración e creación artística, a lectura reflexiva e fomentando unha achega lúdica e dinámica. No destinado á educación secundaria e bacharelato procurarase unha visión transversal e interrelacionada das manifestacións literarias e artísticas, abordar perspectivas filosóficas e/ou históricas, así como a potenciación da capacidade creativa e de lectura reflexiva, coa finalidade de fomentar competencias de comprensión e de pensamento crítico do mundo actual.

Deberá estar formado por un ou máis docentes e alumnado de educación primaria, secundaria obrigatoria ou bacharelato. Un/unha docentes actuará como coordinador/a do club.

Programa de innovación educativa «OBSERVA_ACCIÓN»

Ten como finalidade "fomentar o desenvolvemento profesional nas competencias profesionais docentes para a cooperación e colaboración, construción conxunta de coñecemento e o liderado e xestión de centros a través do intercambio de boas prácticas e a observación entre iguais", segundo establece a Resolución do 7 de novembro de 2019, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se convoca a participación no programa de innovación educativa *«OBSERVA_ACCIÓN»* durante o curso escolar 2019/20, que se levará a cabo en Galicia, en colaboración con outras comunidades autónomas do Estado español.

Os seus destinatarios son os centros educativos públicos que imparten ensinanzas de educación infantil, primaria ou secundaria, que no curso 2018/19 iniciaron un PFPP na liña de

traballo f) Actualización científica e didáctica do profesorado. Observación inter-pares e inter-centros. Poden participar no programa un máximo de catro persoas do claustro, incluído un membro do equipo directivo.

Os centros seleccionados poderán participar nunha das seguintes liñas formativas: Innova_Acción, Dixitaliza_Acción e Comunica_Acción.

Método

Para dar resposta ao obxectivo xeral, anteriormente formulado, concrétanse tres preguntas de investigación:

- Cal é o alcance do carácter innovador dos programas?
- Que comparten e que os diferenza?
- Que dimensións deben mellorarse para orientar os proxectos propostos polos centros?

Para iso identificáronse as convocatorias de programas de innovación educativa creados nos derradeiros cinco anos, empregando no proceso de selección o rastrexo dos anuncios publicados no espazo "Planes y actuaciones en innovación educativa" (Consellería de Cultura, Educación e Universidade, s.d.a). Seguidamente fíxose unha análise de contido deses documentos para tratar de identificar os elementos innovadores, tomando como referencia os criterios do *Decálogo de un proyecto innovador. Diez criterios que debe cumplir un proyecto innovador* (Telefónica Fundación, s.d.) (Táboa 1). Con estes construíuse unha matriz na que poder rexistrar as valoracións.

Táboa 1

Criterios para a análise dos programas

Criterio	Descrición
Experiencia de aprendizaxe vital	Achega aos beneficiarios/as unha experiencia de aprendizaxe máis alá da adquisición de coñecementos ou de habilidades concretas, en canto que ofrece oportunidades reais de cambio para a súa formación e para a súa vida futura.
Metodoloxías activas de aprendizaxe	Pon en práctica metodoloxías activas de aprendizaxe centradas principalmente no usuario/a e na potenciación das relacións de grupo e sociais da súa contorna próxima.
Aprendizaxe máis alá da aula	Supera os límites físicos e organizativos da aula unindo contextos formais e informais de aprendizaxe, aproveitando recursos e ferramentas globais co obxectivo de que os/as usuarios/as configuren espazos de aprendizaxe propios.
Experiencia de aprendizaxe colaborativa	Fomenta situacións para a aprendizaxe colaborativa, estando aberta á participación de educadores/formadores e usuarios/as doutros ámbitos distintos á escola (persoas significativas da sociedade, profesionais de prestixio, etc.)
Aprendizaxe C21	Fomenta a adquisición por parte dos usuarios/alumnos de Competencias (coñecementos, actitudes e habilidades) para o Século XXI (C21).
Experiencia de aprendizaxe auténtica	Propón aos beneficiarios/as aprender con experiencias significativas e auténticas no persoal, estimulando o seu compromiso emocional.
Experiencia de aprendizaxe en base a retos	Incorpora actividades creativas, diverxentes e abertas (retos) tanto os educadores/formadores como os/as beneficiarios/as.
A avaliación como estratexia de aprendizaxe	Presenta a avaliación como unha ferramenta central de aprendizaxe do beneficiario/a, contemplando a heteroavaliación, a coavaliación e a autoavaliación.
Experiencia de aprendizaxe dixital	Achega aos usuarios/alumnos capacidade para analizar, utilizar, producir e compartir información propia, con medios de comunicación dixitais. Uso crítico das TIC como coñecemento transversal para desenvolverse adecuadamente na cultura e sociedade dixitais.
Experiencia de aprendizaxe sostible	Contempla procedementos para o seu crecemento e sustentabilidade futuros, identificando logros, mellores prácticas, coñecemento adquirido e propostas para o seu crecemento e replicabilidade.

Nota. Adaptada de Telefónica Fundación (s.d.)

Resultados

Na matriz seguinte (Figura 1) amósanse o rexistro das valoracións derivadas da análise das convocatorias. Na mesma pode observarse que:

- Todos os programas analizados comparten o cumprimento dos seguintes criterios: experiencia de aprendizaxe vital, metodoloxías activas de aprendizaxe, aprendizaxe C21, experiencia de aprendizaxe en base a retos e experiencia de aprendizaxe vital.
- O criterio da experiencia de aprendizaxe auténtica non aparece reflectido de maneira clara na convocatoria dos programas analizados.
- Resulta significativo que os criterios de experiencia de aprendizaxe colaborativo e a avaliación como ferramenta de aprendizaxe só se pode valorar en dous dos programas analizados.

Figura 1

Matriz para a análise dos programas de innovación educativa na Comunidade Autónoma de Galicia

CRITERIOS	PROGRAMAS									
	Club de Ciencia		Introdución á robótica educativa en primaria		Espazos Maker		Club de Letras		OBSERVA_ ACCIÓN	
	Si	Non	Si	Non	Si	Non	Si	Non	Si	Non
Experiencia de aprendizaxe vital	X		X		X		X		X	
Metodoloxías activas de aprendizaxe	X		X		X		X		X	
Aprendizaxe mais aló da aula	X			X		X		X	X	
Experiencia de aprendizaxe colaborativo		X		X	X			X		X
Aprendizaxe C21	X		X		X		X		X	
Experiencia de aprendizaxe auténtica		X		X		X		X		X
Experiencia de aprendizaxe en base a retos	X		X		X		X		X	
A avaliación como ferramenta de aprendizaxe		X		X		X		X	X	
Experiencia de aprendizaxe dixital	X		X		X		X		X	
Experiencia de aprendizaxe sostible	X			X		X	X		X	

Nota. Telefónica Fundación. [Diapositiva 14]

Discusión

Á vista da análise feita, en relación ás preguntas formuladas, conclúese o seguinte:

Cal é o alcance do seu carácter innovador?: a maioría dos programas cómpren os criterios considerados como indicadores do carácter innovador.

Que comparten e que os diferenza?: comparten a aprendizaxe de competencias para o século 21 (C21), a experimentación de retos, o uso de metodoloxías activas, e o desenvolvemento de experiencias relacionadas coa aprendizaxe dixital.

Que dimensións deben mellorarse para orientar os proxectos propostos polos centros?: empregar a avaliación como ferramenta de aprendizaxe, afondar na aprendizaxe colaborativa, crear experiencias auténticas, e relacionarse coa contorna mais aló da aula.

Referencias

Caride, J. A. e Trillo, F. (Dirs.) (2010). *Dicionario Galego de Pedagoxía*. Galaxia.

Consellería de Cultura, Educación e Universidade. (s.d.a). *Planes y actuaciones en innovación educativa.* Recuperado o 28 de xullo de 2021 de http://www.edu.xunta.gal/portal/es/taxonomy/term/1683

Consellería de Cultura, Educación e Universidade. (s.d.b). *Convocatoria para participar en el programa de innovación educativa "Introducción a la robótica educativa en primaria" para centros docentes públicos durante el curso 2017/2018*. Recuperado o 28 de xullo de 2021 de http://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/22427

Merino, J. V. (1997). *Programas de animación sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Narcea.

Resolución do 2 de febreiro de 2017, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se convoca a participación no programa piloto de innovación educativa “Club de Ciencia” para centros docentes dependentes da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria durante o curso 2016/17 [Arquivo PDF]. http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/res_club_de_ciencia.pdf

Resolución do 12 de xuño de 2017, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se convoca a participación no programa de innovación educativa “Introdución á robótica educativa en primaria” para centros docentes públicos dependentes da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria durante o curso 2017/18 [Arquivo PDF] http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/convocatoria_rob_primaria.pdf

Resolución do 8 de xuño de 2018, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se convoca a participación no programa de innovación educativa “Espazos Maker” para centros docentes públicos da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria durante o curso 2018/19 [Arquivo PDF]. http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/convocatoria_espazo_maker.pdf

Resolución do 29 de maio de 2019, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se convoca a participación no programa de innovación educativa “Club de Letras” para centros docentes `públicos da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional durante o curso 2019/20 [Arquivo PDF]. http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/convocatoria_club_de_letras_2019.asinado.pdf

Resolución do 7 de novembro de 2019, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se convoca a participación no programa de innovación educativa «OBSERVA_ACCIÓN» durante o curso escolar 2019/20, que se levará a cabo en Galicia, en colaboración con outras comunidades autónomas do Estado español [Arquivo PDF]. http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/observa_accion_2019_asinada.pdf

Rosales, C. (1991). *Manifestaciones de innovación didáctica*. Universidad de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directivos y asesores*. Ediciones Aljibe.

Telefónica Fundación (s.d.). *Cuéntanos tu proyecto 5 puntos básicos Fundación Telefónica que describen un proyecto innovador*. [Diapositiva Power Point. https://publiadmin.fundaciontelefonica.com/index.php/publicaciones/add_descargas?tipo_fichero=pdf&idioma_fichero=_&title=Dec%C3%A1logo+de+un+proyecto+innovador%3A+gu%C3%ADa+pr%C3%A1ctica+Fundaci%C3%B3n+Telef%C3%B3nica&code=341&lang=es&file=Info_DecalogoInnovacion06.pdf&_ga=1.165965566.1362891594.1441960405]

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Competências do(a) Professor(a) para viabilizar o empreendedorismo no ensino superior

Teacher competences to enable entrepreneurship in higher education

Maria Cristina Faria (https://orcid.org/0000-0003-0839-8036)
Instituto Politécnico de Beja, Portugal

Autor de contacto: mcfaria@ipbeja.pt

Resumo

Ao refletir sobre as dinâmicas do empreendedorismo em instituições do ensino superior sobressaem os agentes principais: os professores, os alunos e os decisores da instituição. Estamos no domínio da personalidade, da atitude empreendedora e da aquisição de ferramentas diversificadas, mas, também no domínio da valorização de um ambiente estimulante, de apoio e incentivo à concretização da inovação. Neste processo destaca-se a competência profissional dos agentes e da entidade formadora que têm como meta a formação de um profissional de sucesso e empreendedor. A investigação partiu de uma metodologia qualitativa e quantitativa, para a exploração/compreensão das perspetivas dos agentes educativos do ensino superior sobre empreendedorismo e o significado que dão à sua atuação no processo educativo dos seus alunos. Os participantes são nove professores de uma instituição do ensino superior. O processo de recolha de dados foi realizado através do recurso a uma entrevista semiestruturada. Os entrevistados consideram que o profissional de sucesso deverá apresentar competências profissionais, pessoais, de comunicação e criatividade. Estas competências são colocadas em ação quando um profissional considera que a situação é significativa e vale a pena investir. Os testemunhos salientaram que é preciso investir na especialidade, na introdução do ensino do empreendedorismo contextualizado, de pedagogia empreendedora e de uma disciplina de empreendedorismo ligado à profissão. Face às evidencias apresentadas são delineadas estratégias que permitam o desenvolvimento de competências empreendedoras de professores e alunos.

Palavras-chave: Professores, Ensino Superior, Empreendedorismo, Competências Empreendedoras, Psicologia do Empreendedorismo.

Abstract

When reflecting on the dynamics of entrepreneurship in higher education institutions, the main agents stand out: the professors, students and decision-makers of the institution. We are in the domain of personality, entrepreneurial attitude and the acquisition of diversified tools, but also in the domain of valuing a stimulating environment, supporting and encouraging the implementation of innovation. In this process, the professional competence of the agents and the training entity stands out, whose goal is to train a successful and entrepreneurial professional. The investigation started from a qualitative and quantitative methodology to explore/understand the perspectives of higher education educational agents on entrepreneurship and the meaning they give to their performance in the educational process of their students. Participants are nine professors from a higher education institution. The data collection process was carried out using a semi-structured interview. Respondents believe that successful professionals should have professional, personal, communication and creativity skills. These skills are put into action when a professional considers the situation to be significant and worth investing. The testimonies highlighted that it is necessary to invest in the specialty, in the introduction of contextualized entrepreneurship teaching, entrepreneurial pedagogy and a discipline of entrepreneurship linked to the profession, in bachelor's and master's courses. Given the evidence presented, strategies are outlined that allow the development of entrepreneurial skills for teachers and students.

Keywords: Teachers, Higher Education, Entrepreneurship, Entrepreneurial Skills, Psychology of Entrepreneurship.

A sociedade comandada pelo ritmo do mundo económico exige que só os humanos com características especiais consigam navegar no oceano atual de perplexidades, inseguranças e mudanças rápidas. Quem são eles e o que têm de peculiar? São os profissionais que enfrentam o desconhecido, a mudança permanente e que apresentam competências empreendedoras, suportadas e viabilizadas pelas organizações de orientação empreendedora e de sustentabilidade. E como definimos estas competências e identificamos estas organizações? Geralmente quando falamos em competências estamos a referirmo-nos a capacidades suportadas pelo conhecimento, saberes (práticos, teóricos e técnicos) e maneira de ser possibilitadoras de inserção profissional. De acordo com Silva (1999) as competências são "capacidades de natureza cognitiva, sócioafetiva e psico-motora que se expressam, de forma articulada, em ações profissionais, influenciando, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade" (Silva, 1999,60). Já Jonnaert (2002, 31) sugere que "uma competência faz, no mínimo, referência a um conjunto de recursos que o sujeito pode mobilizar para tratar uma situação com sucesso".

A formação de professores baseada na aquisição de competências parte do princípio de que os professores devem adquirir competências refletidas em comportamentos observáveis que têm uma correlação positiva com o aumento ou a melhoria dos resultados dos alunos (Esteves, 2009). Mas, será uma competência o mesmo que uma *performance*? Por vezes, confundem-se, contudo, como dizia Elam (1971) "a avaliação de uma competência exige a performance como primeira evidência, mas também toma em consideração o conhecimento" (Elam, 1971,7). Sobre este assunto a investigação científica aprofundou a problemática e evoluiu. Criaram-se critérios abrangentes para descrever e avaliar os programas baseados na competência. É preciso compreender que a complexidade do conhecimento profissional (que vai para além da dicotomia do conhecimento teórico-conhecimento prático) e o conhecimento profissional é ou pode ser fundamento e resultado do exercício de competências (para os futuros profissionais ou profissionais em exercício de funções) (Esteves, 2009).

Existem competências para que os profissionais possam gerir a complexidade (Le Boterf, 1997), tais como: *Saber agir* com pertinência; *Saber mobilizar* num dado contexto; *Saber combinar*; *Saber transpor*; *Saber aprender e saber aprender a aprender*; e *Saber empenhar-se*. Existem um conjunto de recursos a considerar para mobilizar as competências (Jonnaert, 2002). É preciso ter em consideração os recursos cognitivos e de origem diversa, a ação contextualizada onde é exercida a competência, as disposições inatas do sujeito mobilizadas para a ação, a

mobilização do conhecimento através de redes operatórias e não por adição, e o entendimento que a competência é distinta da performance. Os elementos que constituem as competências efetivas (conhecimentos, as capacidades, os saberes-fazer, as habilidades ou *skills*, as motivações) só se compreendem a partir da contextualização da situação e da sua mobilização em rede. Os programas educativos preparam os alunos ou formandos para o desenvolvimento de competências virtuais a serem aplicadas no futuro (que é cada vez mais incerto) ou promovem as competências efetivas (incorporação de cenários reais ou simulados para enfrentar e resolver problemas contextualizados, com sucesso) (Esteves, 2009).

Os estudos evidenciam que os professores devem apresentar quatro tipos de competências (intuitiva, intelectual, prática, emocional) (Fazenda,1994; cit. Bonito & Trindade, 2008) tendo ainda em consideração a dimensão da própria competência (técnica, estética, ética e política) (Rios, 2001; cit. Bonito & Trindade, 2008). Schön (1987) chega até a propor um modelo do profissional reflexivo, fundamentado numa triangulação reflexiva em que os vértices são o conhecimento em ação; reflexão sobre a reflexão em ação; e a reflexão em ação. Esta visão pressupõe que o aluno aprende com a orientação de um professor experimentado e empreendedor.

No livro "Five Minds for the future", Gardner (2007) apresenta cinco mentes determinantes para a saúde de uma personalidade e para que esta funcione eficazmente no futuro, que são: a mente disciplinada (o domínio das principais correntes de pensamento, incluindo ciências, matemática e história, e de pelo menos um ofício); a mente sintetizadora (capacidade de integrar ideias de diferentes disciplinas ou esferas num todo coerente e comunicar essa integração a outras pessoas); a mente criadora (capacidade de descobrir e esclarecer novos problemas, questões e fenómenos); a mente respeitadora (consciência e compreensão das diferenças entre seres humanos); e a mente ética (cumprimento das responsabilidades de cada um enquanto trabalhador e cidadão). As cinco mentes são mais do que constructos teóricos, são capacidades cognitivas e competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo.

Duening (2008) inscreve-se nesta teoria e utiliza as mentes de Gardner e movimenta-as para o domínio da mudança do desenvolvimento do currículo através de um ensino de empreendedorismo, identificando cinco mentes empreendedoras: mente identificadora de oportunidades; mente criadora; mente gestora do risco; mente orientada para a ação e mente resiliente. No entender de Duening (2008) o desenvolvimento das cinco mentes do futuro

possibilitam empreender e ter êxito. Como explica o autor, constituem-se como um caminho para a vida e o cerne da questão é preparar os alunos para aprender a desenvolver o seu estilo empreendedor. Por certo é preciso aprender um conjunto de conhecimentos associados ao empreendedorismo, e até, por vezes, ser confrontado por uma aprendizagem baseada na tentativa e erro de como se tornar empreendedor, mas, é preciso ter consideração o desenvolvimento de uma inteligência empreendedora para alcançar êxito. Ao considerar a dinâmica do desenvolvimento das cinco virtudes do empreendedorismo essenciais para que os alunos entendam como se podem preparar para entrar no caminho de uma vida empreendedora, Duening (2018) apresentou um modelo do "Aspirante a Empreendedor" onde identifica três momentos durante o percurso empreendedor: o passado, o presente e o futuro. Cada aluno que entra no domínio do "Aspirante a Empreendedor" vem com um conjunto de experiências passadas, talentos naturais e temperamento (entre outras coisas). No presente, toma consciência do conhecido, do conhecimento pessoal e do novo. Isto é, o aspirante tem a tarefa de absorver o conhecimento académico do empreendedorismo (como escrever um plano de negócios, como prever finanças, etc.). Ao mesmo tempo, o aluno deve ser incentivado a começar a procurar as novidades do mercado ou entre um conjunto de potenciais clientes. Aplicar o que é conhecido por algum cenário novo ou a um cenário bem conhecido de uma forma nova é a essência do empreendedorismo. Ao passar para o futuro, o aspirante continua a praticar as cinco virtudes: criar valor para os outros, respeitar os ditames do mercado, ser engenhoso, honrar contratos e ser resiliente. O autor considera que só praticando estas virtudes é que se pode vir a ser um empreendedor. Assegura que com bastante prática, e um pouco de sorte, o aspirante pode até mesmo um dia tropeçar numa oportunidade de empreendimento.

O profissional para pôr em ação as suas competências pessoais precisa de percecionar uma necessidade de sentido para "querer agir" pois, "a movimentação de um sujeito não se deve a estímulos externos, mas ao sentido que ele lhe dá" (Le Boterf, 2003,154). Nesta perspetiva, a competência encontra-se ligada à motivação no processo para realizar um projeto de ação orientada para uma meta que se se pretende alcançar com êxito. Efetivamente, o processo de empreender envolve várias dimensões psicológicas relacionadas com a personalidade, temperamento, inteligência, motivação, atitudes, representações e comportamentos (McClelland,1961; Hisrich & Peters, 2002; Gardner, 2007) e parece estar relacionado com o género (Moore & Buttner,1997). Por conseguinte, para levar por diante uma educação empreendedora (Schaefer & Minello, 2016) devem ser consideradas várias características e elementos que podem ser compreendidos em quatro

vertentes: Natureza da educação empreendedora; Novas metodologias e práticas pedagógicas; Educação centrada no aluno; e Professor como catalisador facilitador. Até que ponto o(a) professor(a) em geral, e o(a) professor(a) do ensino superior em particular, estão preparados e disponíveis para serem agentes de uma educação empreendedora estimulando os(as) seus alunos(as) a concretizarem as suas boas ideias? De que forma as instituições de ensino superior criam condições para o desenvolvimento do empreendedorismo dos professores e alunos? Neste estudo procuramos dar resposta a estas questões indo à origem, aos professores do ensino superior.

Método

Partiu-se de um estudo descritivo. Foi utilizada uma metodologia qualitativa e quantitativa para a exploração/compreensão das perspetivas dos professores do ensino superior sobre as dinâmicas empreendedoras institucionais. O objetivo principal foi o de identificar quais as competências que os professores devem apresentar para poderem desenvolver competências empreendedoras nos seus alunos de forma a prepará-los para profissionais empreendedores de sucesso.

Participantes

O estudo foi realizado com professores de uma instituição portuguesa de ensino superior politécnico, pertencentes às Comissões de Coordenação Técnico, Científica e Pedagógica de um total de doze cursos, de licenciatura e mestrado, sendo que duas formações são de licenciaturas na área da saúde e dez formações são das áreas da educação, do empreendedorismo, do social, da psicologia, da multimédia, das artes plásticas, do desporto e atividade física (cinco licenciaturas e cinco mestrados). Num total de nove entrevistados (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, e E9), quatro do género feminino e cinco do género masculino, com uma idade média de (50,0) anos (dp= 8,75; Mínimo =38 anos, Máximo =61 anos), e uma média de (18,44) anos na profissão de docente do ensino superior (dp=7,72; Mínimo =6 anos, Máximo =29 anos). Quanto às habilitações literárias (77,8%) são detentores do grau de doutor (Psicologia, Filosofia, Enfermagem, Gestão, Educação, Serviço Social, Atividade Física) e (22,2%) encontram-se a finalizar o doutoramento (Multimédia e Terapia Ocupacional).

Instrumento

Para proceder à colheita de informação considerou-se que seria oportuno uma abordagem de proximidade aos docentes responsáveis pela boa condução da formação académica e profissional dos cursos, pelo que optámos pela técnica da auscultação, recorrendo à entrevista

semidiretiva. Foi criado um Guião de Entrevista que tinha como principal objetivo compreender de que forma é conduzida a educação empreendedora nos cursos da instituição visada. Para o efeito, foram consideras as seguintes dimensões de análise: representação do profissional de sucesso; definição de Educação para o Empreendedorismo no Ensino Superior (EPEES); competências dos professores para estimular o empreendedorismo nos seus alunos; e promoção do empreendedorismo no ensino superior.

Procedimento

Foram tomadas as disposições necessárias para proteger os direitos e liberdade das pessoas que participaram. A amostragem foi por conveniência e circunscreveu-se aos docentes ligados à coordenação dos cursos que se mostraram disponíveis para responder na altura. A interpretação dos dados resulta da análise de conteúdo efetuada e da utilização de estatísticas descritivas.

Resultados

De acordo com os testemunhos dos professores observou-se que o profissional de sucesso é definido como uma pessoa que evidência características e competências ligadas: (1) ao trabalho; (43,90%); (2) à pessoa (37,40%); (3) à educação e formação (12,10%); e (4) aos ganhos (6,60%). Destacam-se ainda, a "Capacidade de Relação e Comunicação" (9,90%), a "Criatividade" (7,70%), a "Gestão e Organização (do tempo, prioridades e planeamento)" (6,50%) e a "Capacidade de trabalhar em grupo, em equipa e em rede" (5,50%). Um profissional de sucesso é uma pessoa que investe e é detentora de educação e formação na área do seu trabalho e precisa de incentivos para percorrer o caminho do sucesso. Em particular, para além do aspeto económico, precisa do reconhecimento dos outros significativos, dos decisores institucionais, dos pares e dos *stakeholders*. Surge ainda, num mesmo patamar de incidência, a ligação do profissional de sucesso à "Realização e Satisfação Pessoal" (4,40%), à "Motivação" (4,40%), ao "Conhecimento Técnico e da Especialidade" (4,40%), ao "Empenho e Dedicação" (4,40%), e à "Inovação e Desenvolvimento" (4,40%).

Podemos dizer que é consensual para os professores entrevistados, que a EPEES tem como missão pôr os alunos a pensar em cada unidade curricular, promovendo a criatividade, a autonomia, a resolução de problemas, a observação e o contacto com o real profissional, bem como, proporcionar a oportunidade de implementar as suas ideias e projetos. A Educação para o Empreendedorismo é definida como o ensino do empreendedorismo trabalhado de uma forma transversal e depende da sensibilidade dos professores e dos alunos, de como eles estão despertos

para os temas económicos e sociais. Parte de contextos reais, do trabalho real, onde são identificadas situações para resolução de problemas e utilização de questões de simulacro e do contacto com os empreendedores de sucesso e observação do seu trabalho. Relativamente ao assunto de como seria desejável ministrar EPEES, uma disciplina única ou a transversalidade nas unidades curriculares, os professores consideram que seria desejável uma EPEES transversal no currículo onde fossem adquiridas competências e oportunidades de empreendedorismo em todas as Unidades Curriculares do curso. Contudo, dado que não acreditam que seja viável, são unânimes em propor uma Unidade Curricular de Empreendedorismo específica do curso e relacionada com o exercício da profissão.

Sobre a preparação dos professores para estimular o empreendedorismo nos seus alunos, os participantes consideram que no geral as formações de base dos professores do ensino superior não estão viradas para o empreendedorismo, e este assunto não parece ser valorizado. Por isso, como refere E3- "Deveria haver uma formação para os professores poderem interiorizar e melhor compreenderem a importância do empreendedorismo e as competências que lhes tão associadas". Mas, um outro problema é evidenciado, é que os professores do ensino superior podem não estar disponíveis para a mudança pessoal, atualização, aquisição de novas competências e desenvolvimento de competências pessoais e de empreendedorismo profissional.

A partir dos testemunhos dos professores, sobre as características e aptidões que um professor do ensino superior deve apresentar para poder estimular o empreendedorismo dos seus alunos, foi possível definir uma listagem de competências principais: Competências Pessoais; Competências Motivacionais; Competências de Atendimento aos Alunos; Competências no Trabalho; Competências em Metodologias Ativas; Competências em Resolução de Problemas; Competências de Interação; e Competências Empreendedoras. Nesta última, consideraram as seguintes competências principais: Mente empreendedora; Recetivo à inovação (vista como desafio); Empenho em projetos concretos; Capacidade de criar e concluir tarefa empreendedora; Preparação para o empreendedorismo; Pôr em execução os conhecimentos de empreendedorismo; Gosta de correr riscos calculados; Estar alerta para as oportunidades; Pedagogia empreendedora; e Educação Empreendedora.

Estimulados os participantes do estudo a darem sugestões favoráveis ao desenvolvimento de competências empreendedoras na instituição visada, foram selecionadas algumas propostas de

ações para desenvolver uma consciência empreendedora e profissional, de alunos e professores, que apresentamos de seguida:

- Promover cursos de férias de verão para jovens (que já acabaram as aulas e não sabem como ocupar o tempo) seria uma boa estratégia para desenvolver competências e empreender.
- Promoção de um empreendedorismo cultural apoiado pela escola, para montar uma revista, uma rádio, um clube (dança, cante alentejano, morna) dentro da escola.
- Desenvolver o espírito de associação dos estudantes mais ligada ao empreendedorismo (Ex. Revista da Associação de Estudantes, Trabalho social).
- Promover a disponibilidade do professor para dar 10% das suas aulas para um trabalho de projeto "verdadeiro", isto é, partir de um problema real, estudá-lo e resolvê-lo em tempo útil.
- Promover o trabalho em rede.
- Criar uma disciplina de Empreendedorismo ligada à profissão em cursos de licenciatura e mestrado.
- Realizar exposições, visitas de estudo, palestras, testemunhos e mostras de boas práticas na profissão.
- Proporcionar ações para o desenvolvimento de competências em linha artística como a do modelo da pedagogia da escola Waldorf.
- Ações de formação de professores para a resolução de problemas e para saber delinear estratégias de *design thinking*.
- Ações lúdicas para fomentar a reflexão crítica sobre temas e dar oportunidade de pôr os alunos a pensar e desenhar ações empreendedoras viáveis e contextualizadas.
- Dinamizar e organizar formação em empreendedorismo na instituição de ensino superior para alunos, professores, funcionários e comunidade baseada na realidade e apoiada pelos decisores institucionais.
- Organização do debate público sobre empreendedorismo na instituição para professores do ensino superior e decisores institucionais.

É consensual que a listagem de estratégias e ações empreendedoras apresentadas devem estar contextualizadas no real. Dependem da mente empreendedora, da criatividade e da inovação dos agentes educativos e dos decisores institucionais. O ambiente empreendedor criado na instituição também deve ser considerado. Como refere (E9) - "Uma instituição empreendedora é aquela com maior potencial, que apoia os alunos e que apoia os docentes.". É apresentada a

perspetiva de que uma instituição de ensino superior de valor precisa de ser constantemente atualizada, adaptada às necessidades formativas dos futuros profissionais, apoiante do desenvolvimento de competências e ações empreendedoras, pelo que, nunca se encontra finalizada, mas, em devir.

Discussão

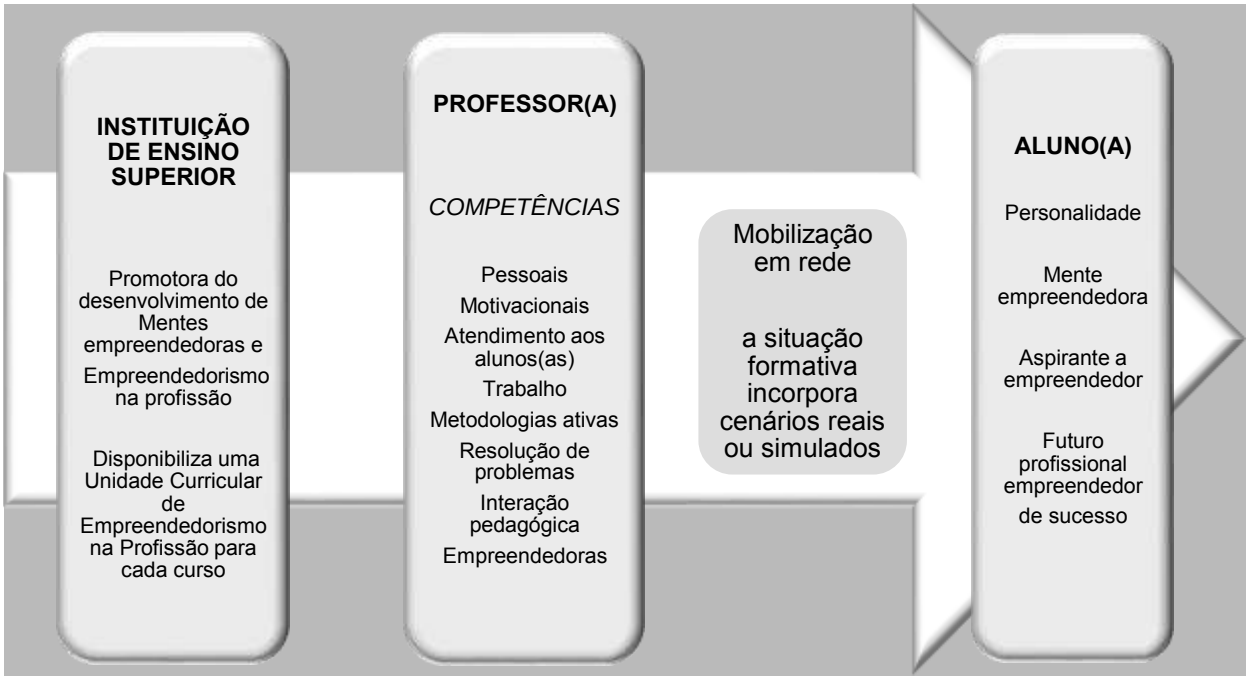
A motivação dos professores é um assunto complexo que exige uma abordagem em várias perspetivas para que se possa realizar uma intervenção que elimine as dificuldades de envolvimento dos professores no exercício da profissão docente. A valorização social do trabalho do professor e a criação de condições para a sua realização de qualidade são determinantes para a condução de boas práticas de ensino e educação ao longo da vida. Para o bom exercício da função docente é preciso estar preparado com uma adequada formação inicial e contínua, que articule as qualidades pessoais dos professores com o ensino em equipa e em rede. É preciso também considerar a delimitação coerente das funções dos professores, o incentivo e reconhecimento na progressão na sua carreira, o desenvolvimento de competências para a vida, uma literacia tecnológica e o reconhecimento e a responsabilização da comunidade pela educação escolar e profissional.

Quando falamos de uma Educação para o Empreendedorismo através de uma pedagogia empreendedora os requisitos anteriores têm de estar assegurados. Isto é, os professores estão motivados e apresentam competências que permitem viabilizar o desenvolvimento de mentes empreendedoras e de profissionais empreendedores. Um professor motivado e com uma mente para o futuro transmite aos seus alunos uma energia positiva que permite criar climas dinâmicos de trabalho cooperativo, de participação, envolvimento, reflexão e ação, que permitem resolver problemas através da inovação e criatividade. É conveniente que uma situação formativa incorpore cenários reais ou simulados que permitam pôr em prática os conhecimentos, enfrentar e resolver com êxito problemas de ação contextualizados (Esteves, 2009). Estes são os ambientes propícios ao empreendedorismo. A introdução do ensino do empreendedorismo, de uma pedagogia empreendedora e de uma disciplina de empreendedorismo ligado à profissão, em cursos de licenciatura e de mestrado de instituições do ensino superior parece ser uma ideia estratégica que, de um modo geral, é bem aceite pelos participantes. Nesta fase só é idealizada a possibilidade dos estudantes desenvolverem o estudo de viabilidade e de um trabalho efetivo para o desenvolvimento de produtos, serviços ou processos inovadores.

Os participantes do estudo são unânimes em considerar que o professor do ensino superior é por excelência um promotor do desenvolvimento de competências profissionais, até porque se constitui como um modelo para os seus alunos e um exemplo de boas práticas. Contudo, consideram que é importante que tenha a consciência dessa missão ou faculdade, em particular, a de promover a criatividade e a inovação a partir de projetos que realiza com os seus alunos ligando-os ao real profissional. Os professores entrevistados parecem estar em sintonia com as características e os elementos de educação empreendedora apresentadas por Shaefer e Minello (2016). Porém, quando passamos a ação a realidade transforma-se e os obstáculos surgem, como também evidenciaram os testemunhos dos nove professores participantes. Quando os decisores das instituições de ensino superior se envolvem na promoção da inovação e do empreendedorismo tudo toma forma e dinamismo. O apoio institucional percebido pelos professores e alunos proporciona o desenvolvimento de competências empreendedoras, cria dinâmicas profissionais estimulantes e possibilita agarrar oportunidades e agilizar ações empreendedoras, e a mostrar produtos inovadores. Uma instituição com estas características apresenta professores motivados, envolvidos, que põem em ação as suas competências empreendedoras para construir projetos que possibilitem o desenvolvimento de alunos empreendedores e futuros profissionais de sucesso (Figura 1).

Figura 1

Modelo de Competências do(a) Professor(a) para viabilizar o empreendedorismo no ensino superior.



Referências

Bonito, J. & Trindade, V. (2008). Desenvolvimento profissional e formação de professores. In P. Callapez, R. Rocha, J. Marques, L. Cunha e P. Dinis (Eds.), *A Terra: conflitos e ordem*. (pp.351-360), MMGUC.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 08, (pp. 37-48).

Elam, S. (1971). *Performance Based Teacher Education — What Is the State of the Art?* AACTE.

Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intelectual foundation for next generation entrepreneurships curricula. Proceedings. USA SBE. (pp.256-274).

Duening, T. (2018). Entrepreneurial Virtues. *Philosophy of Flourishing Education, Economics, Evolution, Entrepreneurship.* https://philosophyofflourishing.wordpress.com/2018/05/26/entrepreneurial-virtues/

Gardner, H. (2007). The five minds for the future. Harvard Business School Press, doi.org/10.1177/1475240907083229.

Hisrich, R. & Peters, M. (2002). *Entrepreneurship*. Irwin/McGraw Hill.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et Socioconstructivisme — Un cadre théorique*. De Boeck.

Mcclelland, D. (1961). *The achieving society. Princeton*, Van Nostrand.

Moore, D. & Buttner, E. (1997). Women entrepreneurs: moving beyond the glass ceiling. Thousand Oaks, CA: SagePublications.

Le Boterf, G. (1997). *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*. Les Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Artmed.

Schaefer, R. & Minello, I. (2016). Educação Empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*,10,3, (p.60-81), doi: http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v10i3.816

Silva, J. (1999). *Abrindo Janelas à Noção de Competência para a Construção de um Currículo Interdisciplinar- estudo preliminar*, Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Inovar na educação de infância – metodologia mantle of the expert

Innovate on the early childhood education – mantle of the expert' approach

Isilda Monteiro (https://orcid.org/0000-0003-1658-0727)*, Margarida Quinta e Costa (https://orcid.org/0000-0002-5879-1146)**

* Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - CIPAF, CITCEM, **Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - CIPAF

Resumo

A Educação de Infância apresenta-se como um espaço de desenvolvimento da criança como cidadão livre, autónomo e solidário, competências que se podem desenvolver com o *Mantle of the Expert* (MoE). Esta metodologia diferenciadora permite o desenvolvimento da capacidade de decisão, numa lógica de empreendedorismo, centrada essencialmente na criança, que responde a uma encomenda colocada por um cliente, dentro de um enredo ficcional, o que estimula o seu desenvolvimento global. O educador posiciona-se como observador, colocando questões orientadoras e criando um jogo dramático que permite o desenvolvimento das áreas curriculares. Este artigo debruça-se sobre o modo como duas mestrandas se apropriaram dos princípios do MoE, no trabalho desenvolvido com crianças de três e quatro anos. Cada estudante produziu um relatório de estágio. Dependeu das crianças a decisão de como responder à encomenda: a construção de um livro e de uma exposição de animais dos diferentes continentes. Para as estudantes, a construção das atividades segundo esta metodologia e a sua implementação constituíram um desafio que implicou a apropriação dos princípios metodológicos acima referidos, a reflexão constante e a adoção de uma postura diferente da do educador mais diretivo. Concluiu-se que é possível planificar e implementar a metodologia MoE, independentemente do entendimento conceptual que o educador faz desta metodologia e das suas potencialidades. As estudantes fizeram distintos percursos investigativos e metodológicos, mas, independentemente das suas opções, ambas registaram os mesmos resultados – que as crianças estiveram motivadas, adquiriram autonomia e cooperaram, dividindo tarefas, participando todas elas na tomada de decisões, respeitando as diferentes opiniões.

Palavras-chave: Mantle of the Expert, educação de infância, inovação, formação de professores

Abstract

Early years foundation stage presents itself as a moment for the child development as a free, autonomous and solidary citizen, competences that can be developed with the Mantle of the Expert (MoE). This differentiating methodology allows the development of decision-making capacity, in an entrepreneurial logic, essentially focused on the child, who responds to an order placed by a customer, within a drama, which stimulates their global development. The educator is an observer, that make inquiry questions and invent a scenario who allows the development of curriculum areas. This article presents how two master's students appropriated the MoE principles when working with three and four-year-old children. Each student produced an internship report. Children decide how to respond to the commission: the construction of a sensorial book or an exhibition of animals from different continents. For the students, the construction of activities according to this methodology and its implementation constituted a challenge that implied the appropriation of methodological principles, constant self-reflection and adoption of a different behaviour from a more guiding educator. It was concluded that it is possible to plan and implement the MoE methodology, regardless of the educator's conceptual understanding of its potential. Students decided for different investigative and methodological research, but regardless of their options, the children were motivated, acquired autonomy and started to cooperate and share tasks, participate in decision-making and respect different opinions.

Keywords: Mantle of the Expert, childhood education, innovation, teacher training

A Educação de Infância é um espaço preferencial para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo o desenvolvimento de competências que lhe permita, no futuro, ser um cidadão livre, autónomo e solidário. Neste período, considerado como "a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida" (Silva et al., 2016, p.5), as crianças devem desenvolver aprendizagens essenciais, atitudes e valores estruturantes para a sua vida futura. As crianças planificam o dia com o educador, integram as suas vivências nas aprendizagens, partilham as suas experiências, gerem projetos, experimentam, circulam entre atividades e entre áreas previamente organizados pelo e com o educador. São exemplos de metodologias estruturadas com focos e objetivos de trabalho definidos os modelos *High-Scope* e Movimento da Escola Moderna. No primeiro, pretende-se uma aprendizagem ativa, defendendo-se um tempo que se repete diariamente, uma rotina com o objetivo de «planear-fazer-rever», planificada pelo educador em conjunto com as crianças. Segundo Gomes (2014), o modelo *High-Scope* tem uma visão mais individualista por parte das crianças e confere ao educador o papel de promotor das atividades. No modelo do Movimento da Escola Moderna pretende-se uma aprendizagem cooperativa, com a sala organizada em seis áreas de atividades, com uma gestão democrática de tudo que acontece, promovendo-se a participação ativa da criança. Como modelos de pedagogia diferenciada, quer um quer outro assentam no pressuposto de que crianças diferentes possam aprender com atividades e ritmos diferentes, implicando que o educador assuma um papel menos diretivo e mais dinamizador e mediador, com menor relevo da sala. No limite desta relação de poder educador-criança pode-se colocar a metodologia *Mantle of the Expert* (MoE), no qual a criança tem toda a responsabilidade do trabalho enquanto o educador "não está certo do que deve ser feito em seguida" (Nogueira et al., 2017, p.39).

A estratégia pedagógica MoE foi delineada por Dorothy Heathcote, na década de 1980 (Heathcote e Bolton, 1995), evidenciando o potencial da dramatização enquanto meio de aprendizagem. Cabe ao professor construir um contexto ficcional, o enredo, desenvolvido em torno de uma encomenda colocada por um cliente verosímil, para a partir dele gerir o currículo, mediante os objetivos que pretende atingir. Desta forma, o professor cria situações em que os alunos – especialistas cujo objetivo é satisfazer a encomenda que lhes foi feita pelo cliente (Taylor, 2016) – assumem responsabilidades, tomando decisões, investigando e realizando as atividades que contribuem para o desenvolvimento do enredo.

Em Portugal, a implementação do MoE é recente, havendo já alguns estudos publicados sobre experiências didáticas realizadas em diferentes contextos educativos, mas com especial relevância no ensino superior, no âmbito da formação de professores (Nogueira et al., 2018; 2019).

A operacionalização do MoE implica que o professor assuma um papel diferente do que lhe é tradicionalmente atribuído. Através da colocação de questões orientadoras que visam a exploração e a apropriação do currículo pelos alunos, num acompanhamento próximo e atento, mas sempre num aparente segundo plano, o professor reconfigura a sua prática, deixando de ser o transmissor de conhecimentos para ser o facilitador na aprendizagem dos conhecimentos (Abbot, 2013). Esta reconfiguração, exigente mas desafiadora, exige uma reflexão "sobre o que se faz, como se faz, porque se faz, quais os resultados do que se fez, as razões pelas quais se obtiveram esses resultados e como fazer para os aperfeiçoar" (Nogueira et al., 2019, p. 523). Na investigação, cujos resultados se apresentam, a partir da análise comparativa das opções realizadas pelas duas estudantes na construção de uma atividade MoE em Jardim de Infância, tentar-se-á perceber o que fizeram e como fizeram.

Método

Neste trabalho apresenta-se uma análise qualitativa e reflexiva do percurso formativo de duas estudantes de mestrado que se propuseram inovar na abordagem da metodologia *Mantle of the Expert* no Jardim de Infância.

O percurso formativo que antecede a escrita do relatório de estágio inicia-se com a seleção de um dos temas de investigação propostos pelos professores orientadores. Após uma reunião preparatória, cada estudante envia ao orientador um texto justificativo da escolha do tema, de modo a demonstrar o seu interesse e motivação. Uma vez aceite pelo orientador, ao longo de seis meses, o estudante prepara o enquadramento teórico, sendo realizadas três reuniões de orientação tutorial. No final, entrega uma versão inicial do documento final. O estudante decide o seu percurso investigativo e, se necessário, recebe orientação de modo a conseguir atingir os seus objetivos. No segundo semestre, o estudante define o objeto de estudo, metodologias e instrumentos de recolha de dados. Em contexto de Prática de Ensino Supervisionada (acompanhamento do estágio), numa sala de Jardim de Infância, o estudante apresenta a proposta do projeto à educadora cooperante e inicia com as crianças todo o trabalho necessário para a recolha de resultados de investigação. No terceiro e último semestre o estudante analisa os resultados e com a conclusão do relatório de estágio termina o seu percurso investigativo.

O foco deste estudo é o percurso investigativo descrito no relatório de estágio de duas estudantes identificadas como Sara e Ana, nomes fictícios. Para este estudo, de cariz qualitativo e reflexivo, definiram-se como categorias: o enquadramento teórico, a metodologia, os resultados e as considerações finais. Debruçamo-nos sobre o modo como as duas estudantes de mestrado se apropriaram dos princípios do MoE.

Resultados

No início do seu percurso investigativo, as estudantes escolheram como tema a abordagem interdisciplinar na Educação de Infância. Na primeira reunião com as orientadoras dos projetos de investigação foi-lhes proposto experienciarem a metodologia MoE. Numa primeira fase pesquisaram sobre o MoE e delinearam um primeiro esboço do contexto teórico do seu trabalho. Nos períodos seguintes aplicaram o MoE e recolheram dados para a sua investigação, que apresentaram no seu relatório final.

Neste artigo, pretende-se fazer uma análise comparativa dos dois documentos e refletir sobre: enquadramento teórico dos relatórios – a seleção teórica, que justifica e enquadra a nova proposta e no qual se faz a análise da sequência de temas escolhidos assim como o conteúdo e o fio condutor apresentado no texto – ; a metodologia utilizada no percurso investigativo – desde o objeto de estudo ao procedimento e à recolha de dados efetuada – ; os resultados obtidos pelas estudantes – comparando o modo como apresentaram os resultados, que tipo de resultados recolheram e que análise realizaram – e as considerações finais – as perceções e aprendizagens das estudantes para a sua futura prática docente.

Enquadramento teórico dos relatórios de estágio

A Sara contextualizou primeiro o espaço de intervenção. Partindo do global, enquadrou a educação de infância, referindo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, sob a orientação dos objetivos globais pedagógicos organizados em Áreas de Conteúdo apresentadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE (Silva et al., 2016). A estudante considerou importante dizer que as áreas de conteúdo são âmbitos de saber, com uma estrutura própria e pertinência sociocultural. Referiu, ainda, uma visão articulada das áreas: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, subdividida em quatro domínios (Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática) e Conhecimento do Mundo. Resumidamente, definiu cada uma delas, indicando as competências e atitudes que se podem promover. Como pretende abordar uma metodologia nova, a Sara decidiu comparar os

quatro modelos pedagógicos que abordou na sua formação: *Reggio Emilia*, *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna, e Metodologia de Trabalho de Projeto. Referiu os pressupostos de cada modelo nas seguintes categorias: papel do educador, organização do espaço, dos materiais e do tempo, o foco de cada modelo e o papel da criança. Organizou esta informação em tabela de modo a introduzir informação sobre o MoE. Como estes modelos pretendem o desenvolvimento integral da criança, a Sara trabalhou também o conceito da interdisciplinaridade comparando com multi, pluri e transdisciplinaridade. A partir da interdisciplinaridade e da noção que, na Educação de Infância, se pretende uma articulação entre os conhecimentos das diferentes áreas de conteúdo, introduziu o MoE como metodologia que privilegia a integração curricular, remetendo para a comparação na tabela anterior. Ao explicar o modo como se planifica uma atividade MoE, a Sara decidiu aprofundar um dos pontos importantes, mas de difícil aplicação na primeira abordagem nesta metodologia: as questões orientadoras. Esclareceu as dimensões possíveis (ou seja, graus de complexidade do trabalho pedido) e elencou algumas das finalidades das questões orientadoras, com base na bibliografia consultada. Por fim, explicou, em cinco fases, como se pode planificar uma atividade MoE.

A Ana organizou o seu enquadramento teórico partindo do MoE, como e quando surgiu esta metodologia, como proceder para realizar uma atividade, esclarecendo as cinco fases de planificação e os graus de complexidade do trabalho pedido como resposta à encomenda. O foco da Ana foi a diversidade de cenários possíveis, referindo uma infinidade de empresas de especialistas que poderiam ser escolhidas para o desenvolvimento do MoE. A partir da liberdade que o educador deve dar, as crianças iniciariam a elaboração do produto final, desenvolvendo *soft skills*. Por isso, a estudante considerou importante esclarecer o papel do educador, refletindo sobre ele e contrapondo-o com o poder da criança. A Ana abordou também a interdisciplinaridade partindo do potencial do MoE que permite o desenvolvimento, numa mesma atividade, das várias áreas do currículo, referindo também os graus de interação entre diferentes disciplinas (pluri, inter e transdisciplinaridade). Mantendo o foco no MoE, referiu as *soft skills* como capacidades que não estão associadas a conhecimentos técnicos ou tecnológicos, mas que possibilitam a resolução de problemas, a gestão de conflitos, desenvolver a perseverança, assertividade, oralidade, entre outras. Referenciou a primeira etapa da implementação do MoE como a da seleção das áreas de currículo a trabalhar, sendo por isso uma metodologia que se enquadra no tempo e espaço formal. A Ana referiu então a organização das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE),

com os fundamentos e princípios educativos, a intencionalidade educativa, a organização do ambiente educativo e a continuidade educativa e transições, além das áreas de conteúdo. Por fim, tendo explicado o que é o MoE e valorizando todas as suas potencialidades, comparou-o com as metodologias de trabalho na Educação de Infância em cima elencadas, referindo o papel do educador, foco e objetivos, e organização do espaço.

Metodologia utilizada no percurso investigativo

No capítulo da metodologia, a Sara apresentou, com algum pormenor, as atividades soltas realizadas anteriormente com as crianças – que utilizou como comparação para analisar o papel do educador e da criança – e a planificação MoE, referindo as áreas de conteúdo que planeava envolver e o contexto de implementação. A Ana começou por definir o contexto organizacional do Jardim de Infância e caracterizar o grupo de crianças de 4 anos. Em seguida, apresentou o trabalho de projeto desenvolvido com a educadora cooperante, de um modo muito resumido, e a planificação do MoE.

No MoE, as estudantes apresentaram o cliente – a diretora da instituição – e a encomenda – um livro sensorial sobre os animais, na sala da Sara, e a construção de uma exposição sobre animais de diversos continentes, na sala da Ana. A intervenção MoE foi desenvolvida, respetivamente, durante 13 e 17 sessões, em dias consecutivos. No caso da Sara, o trabalho foi realizado com um grupo de crianças de 3 anos. O estudo realizado pela Sara foi um estudo comparativo entre a intervenção MoE e atividades soltas que tiveram como ponto comum o tema animais, fazendo a análise das áreas de conteúdo abordadas em cada uma das situações. Na recolha de dados, ambas as estudantes produziram narrativas no final de cada sessão MoE e fizeram registos fotográficos. A Sara também recolheu a mesma informação nas atividades soltas.

Resultados obtidos pelas estudantes

No capítulo dos resultados e sua análise, encontra-se a mesma sequência apresentada na metodologia. A Sara apresentou os resultados de cada uma das atividades soltas e de cada uma das sessões MoE (Figura 1), usando texto, imagens e citações das suas narrativas e analisando as técnicas indicadas pela educadora cooperante, no primeiro caso, e decididas pelas crianças, no segundo. Apresentou, em tabela, por sessão MoE, os materiais disponibilizados (revistas ou imagens impressas), as técnicas utilizadas pelas crianças (recorte, picotagem, colagem, pintura e desenho), a colocação de questões orientadoras e a presença do tema que permitiu iniciar o enredo (o livro *A que sabe a lua* de Michael Grejniec). Comparou as atividades, tendo como referência as

áreas curriculares trabalhadas, o papel do educador, o papel da criança, a implementação da planificação (que no MoE depende da decisão das crianças) e as questões orientadoras e suas finalidades. No final, a Sara apresentou o resultado da sua reflexão sobre a prática recorrendo a citações das suas narrativas.

Figura 1

Trabalhos produzidos pelas crianças em resposta à encomenda (Sara à esquerda e Ana à direita).

A Ana apresentou as sessões do MoE (Figura 1) e, em tabela, comparou, por sessão, as técnicas utilizadas (excluída a picotagem, mas incluindo os enfiamentos e a modelagem, assim como a escrita através da cópia), a utilização de questões orientadoras, além de incluir a referência ao facto de as crianças terem trabalhado em grupo e terem tomado decisões. Em seguida, apresentou o desenvolvimento das áreas do currículo, por sessão, e que resumiu também em tabela. Refletiu sobre as capacidades (*Soft Skills*) desenvolvidas pelas crianças e sobre o papel do educador.

Considerações finais

Nas considerações finais, a Sara valorizou mais as competências desenvolvidas pelas crianças, apontou que, apesar das dificuldades que sentiu no início da abordagem MoE, considerou que teve impacto positivo nas crianças e, por isso, esta é uma metodologia que deve ser aplicada no Jardim de Infância, referindo a necessidade de formação dos educadores. A Ana resumiu a metodologia MoE e valorizou as competências desenvolvidas pelas crianças. Apresentou ainda linhas futuras de investigação como implementar o MoE nos restantes níveis de ensino para analisar os seus benefícios para o desenvolvimento dos alunos.

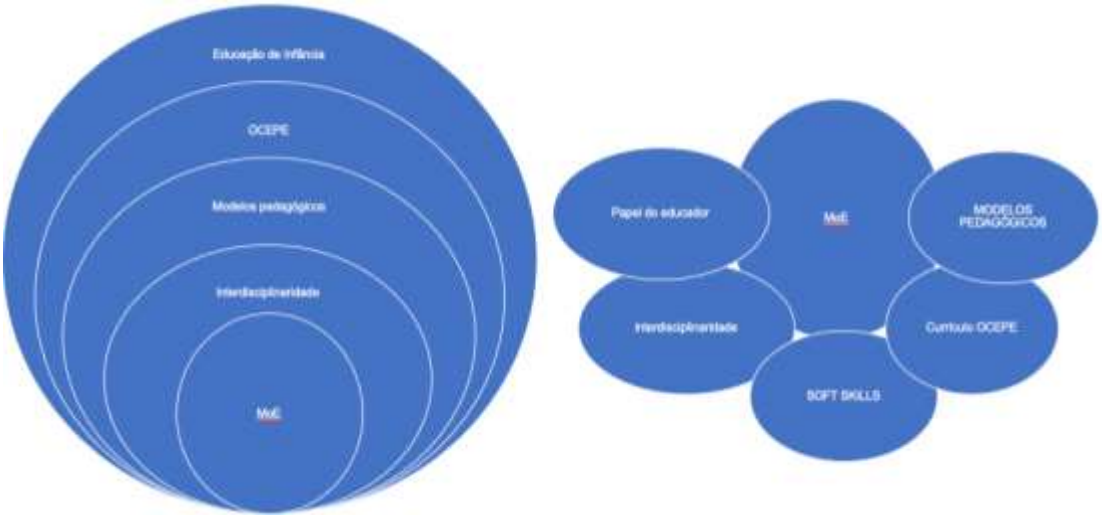
Discussão

Refletindo sobre o percurso teórico escolhido por cada uma das estudantes, verifica-se que a Sara, no seu enquadramento teórico, partiu do geral, a Educação de Infância e as OCEPE, para se centrar no particular, apresentando os modelos pedagógicos mais impactantes na infância e, no final, o MoE como modelo inovador. A Ana focou-se no MoE, descrevendo a sua organização, dando atenção às competências (*soft skills*) que o MoE permite desenvolver, referindo, a partir da importância da resposta ao currículo, as OCEPE e, finalmente, comparando-o com os outros modelos pedagógicos. O foco da Sara foi a abordagem interdisciplinar das diferentes áreas e domínios curriculares presente no MoE, enquanto a Ana partiu do MoE para referir a interdisciplinaridade e as áreas curriculares. Na Figura 2 apresenta-se a forma como se interpretaram os percursos teóricos das duas estudantes. Estes resultados permitiram compreender que não há um único percurso teórico para um estudante estagiário se apropriar do MoE e justificar a sua aplicação na intervenção em sala. Embora as professoras orientadoras nem sempre tenham compreendido as opções das estudantes, os documentos produzidos permitiram verificar que o modo como foram orientadas, partindo da postura do professor no MoE – questionador de perguntas abertas sem qualquer intenção diretiva –, possibilitou que cada uma delas tomasse decisões, construindo o percurso teórico que melhor proporcionava atingir o objetivo final.

No capítulo da metodologia, podem encontrar-se algumas diferenças. A Sara pormenorizou a planificação das atividades soltas que pretendia comparar com a atividade MoE, enquanto a Ana manteve o foco no MoE, apenas referindo a metodologia de projeto. Para a Sara parecia importante valorizar a componente interdisciplinar de uma atividade MoE, menos presente nas atividades soltas realizadas. Para a Ana, o trabalho de projeto realizado apenas serviu para lançar o tema e ser continuado na metodologia MoE.

Figura 2

Esquema do enquadramento teórico dos relatórios de estágio de duas estudantes (Sara à esquerda e Ana à direita).



Nos resultados de cada uma das intervenções MoE, ambas referiram a colocação das perguntas orientadoras como fazendo parte do papel do educador. Pela análise das duas tabelas de resultados, incluídas nos relatórios das estudantes, concluiu-se que a Sara preferiu apresentar as técnicas utilizadas pelas crianças, para depois os discutir comparativamente com as atividades soltas, enquanto a Ana manteve o foco nas competências desenvolvidas nas atividades MoE, ao apresentar a forma como foi realizado o trabalho de grupo e a tomada de decisões.

Partindo do tema que deu início a estes relatórios, a abordagem interdisciplinar, ambas as estudantes a referem e a relacionam com as áreas curriculares. A Sara introduziu essa abordagem, através da apresentação das áreas curriculares que pretendia trabalhar em cada atividade/sessão, quando realizou a planificação. A Ana apresentou as várias áreas curriculares trabalhadas como resultado, confirmando o esperado na planificação do MoE.

As estudantes concluíram que as crianças estiveram mais motivadas, adquiriram autonomia e passaram a cooperar e dividir tarefas, participando todas elas na tomada de decisões consensuais, respeitando as diferentes opiniões. Para as estudantes a construção das atividades segundo a metodologia *MoE* e a sua implementação constituiu um desafio que implicou a apropriação dos princípios metodológicos acima referidos, nomeadamente a reflexão constante e a adoção de uma postura diferente da que caracteriza o educador tradicional. No MoE, o educador deve dar liberdade às crianças para cumprirem os objetivos da atividade sem dependerem da sua intervenção formal.

As duas estudantes consideraram importante a formação dos educadores na metodologia MoE, de modo que a possam implementar nas suas salas, porque, justificam, registaram como resultado mais significativo o desenvolvimento de competências nas crianças, nomeadamente a autonomia e a tomada de decisão. Realçaram o papel não diretivo do educador e o modo como se aperceberam, sessão a sessão, das competências relacionais que as crianças iam desenvolvendo, gerindo entre si pequenos conflitos e partilhando autonomamente todas as tarefas.

A conclusão que mais se valorizou neste estudo foi, por um lado, ter-se verificado que é possível planificar e implementar a metodologia MoE, independentemente do entendimento conceptual que o educador faz dessa metodologia e das suas potencialidades e, por outro, que as crianças desenvolvem competências de autonomia e tomada de decisão sem serem para isso orientadas pelo educador, mas porque o ambiente o proporciona. Por isso, fazem-no a seu tempo. A flexibilidade exigida ao educador, na organização do tempo, espaço, procedimentos, relações, decisões, inerente à implementação de uma atividade MoE, se, por um lado, proporciona autonomia na proposta, no modo como relaciona as áreas curriculares com o enredo, por outro, responsabiliza-o, na constante adaptação às decisões das crianças, numa relação de aceitação de um percurso, que pode ser diferente do seu, mas que conduzirá aos resultados pretendidos. O educador MoE não se pode acomodar, nem esperar uma rotina, porque ele é constantemente desafiado a acompanhar o processo de aprendizagem das crianças. Com este trabalho, pretende-se contribuir para o entendimento da relação de poder educador/criança na metodologia MoE – a criança tem toda a responsabilidade do trabalho, assumindo uma atitude empreendedora, enquanto o educador tem um aparente papel secundário, obrigando-o a reformular a sua prática – e para a sua divulgação, o que se considera importante para promover uma mudança na educação.

Referências

Abbot, L. (2013). *Mantle of the Expert – an attempt at understanding the misunderstood*. http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2008/03/Teaching-Drama-2008-ArticleMoE-1.pdf.

Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Porto: Ecopy. https://www.researchgate.net/publication/301303139

Heathcote, D. & Bolton, G. M. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education (Dimensions of Drama*). Pearson Education.

Nogueira, I., Gonçalves, D., Monteiro, I & Quinta e Costa, M. (2019). Educar para a Decisão – The Mantle of the Expert. CIEC 2018 - *II Conferência Internacional de Educação Comparada (*pp. 513-524). CIE-Uma. http://hdl.handle.net/20.500.11796/2808

Nogueira, I., Gonçalves, D., Quinta e Costa, M. & Monteiro, I. (2018). Estratégias de ensino e/para aprendizagens empreendedoras – *Mantle of the Expert.* In *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos. 1º Seminário Internacional (*pp. 434-444). CIIE/FPCEUP. https://www.fpce.up.pt/1cafte/index.html

Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Taylor, T. (2016). *A Beginner's Guide to Mantle of the Expert: A Transformative Approach to Education*. Singular Publishing.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

El desarrollo profesional a través de la colaboración: un análisis de las ecologías de aprendizaje de orientadores

Professional development through collaboration: an analysis of the learning ecologies of counselors

Noemi Cubeiro Rodríguez (https://orcid.org/0000-0002-2193-5580), Sara López-Calvo (https://orcid.org/0000-0003-1118-6595)
Universidad de A Coruña

Autor de contacto: Noemi Cubeiro Rodríguez (noemi.rodriguez1@udc.es)

Resumo

El presente estudio tiene como objetivo principal identificar la valoración que el servicio de orientación educativa hace de las interacciones formales y no formales con otros profesionales de la orientación, profesorado, familias, alumnado, amistades, etc., y como ello repercute en su aprendizaje y desarrollo profesional. La metodología empleada para este estudio fue cuantitativa, siendo un cuestionario de elaboración propia la principal fuente de información. El cuestionario se aplicó a 101 orientadores y orientadoras que ejercen su actividad profesional en el área de influencia del Centro de Formación y Recursos (CFR) de A Coruña en centros de carácter público. Los resultados evidencian que los orientadores y orientadoras perciben la colaboración con otros y otras profesionales como parte fundamental de su desarrollo profesional, siendo las interacciones más valoradas las de carácter formal y, muy especialmente las que se producen con el alumnado.

Palavras-chave: orientación educativa, desarrollo profesional, ecologías de aprendizaje.

Abstract

The main objective of this study is to identify the assessment that the educational guidance service makes of formal and non-formal interactions with other guidance professionals, teachers, family, students, friends, etc. and how these impacts on their learning and professional development. The methodology used for this study was quantitative being a questionnaire of own elaboration the main source of information. The questionnaire was applied to 101 counsellors who exercise their professional activity in the area of influence of the Training and Resource Center (CFR) of A Coruña in public schools. The results show that counselors perceive collaboration with others and other professionals as a fundamental part of their professional development, being the most valued interactions those of a formal nature and especially those that occur with the students.

Keywords: educational guidance, professional development, learning ecologies.

El término ecología de aprendizaje se basa en una analogía que compara los sistemas biológicos con el aprendizaje humano (Caamaño, Sanmamed y Carril, 2018). La Teoría Ecológica del Aprendizaje proporciona un marco de análisis para conocer de qué manera aprendemos y que contextos y/o elementos utilizamos para formarnos aprovechando las nuevas oportunidades de aprendizaje en la era de la Información y la comunicación (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo y Estévez Blanco, 2018, p. 12). Barron (2006) en Bautista, J. y Fernández, E. (2018, p. 13) define las ecologías de aprendizaje como un conjunto de contextos situados en espacios físicos o virtuales que proveen oportunidades de aprendizaje, y donde cada contexto está compuesto por una configuración de actividades, recursos materiales, condiciones y relaciones, además de las interacciones que emergen de todos ellos.

Las definiciones proporcionadas por distintos autores y autoras nos acercan a los diversos elementos o componentes que conforman la ecología de aprendizaje de cada individuo. De la definición de Barron (2006), expuesta con anterioridad, substraemos los siguientes: los contextos, los recursos, las relaciones o las interacciones, los procesos creados con un interés u objetivo particular y, por último, la capacidad y motivación provocadas por la creación de esos procesos. Por su parte, para González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Santos-Caamaño (2019), las ecologías de aprendizaje están formadas por una serie de elementos que podemos clasificar en dos dimensiones basándonos en sus características, origen y proyección: la dimensión intrínseca y la dimensión experiencial. En la dimensión intrínseca se incluyen todos aquellos elementos más relacionados con el carácter interno y la disposición hacia el aprendizaje (motivación y expectativas, por ejemplo). La dimensión experiencial incluye todos los elementos de los que el individuo, fruto de la experiencia, se valió en sucesivos procesos de aprendizaje, destacando las acciones, los recursos, las relaciones interpersonales y los contextos.

Como podemos ver, se exponen las interacciones, formales e informales, y las relaciones interpersonales, como una de las dimensiones de tipo contextual que proveen oportunidades de aprendizaje por el intercambio informativo que en ellas se produce. Las interacciones con otras personas son valiosas en tanto nos permiten configurar nuestra propia Ecología de Aprendizaje, posibilitando nuevas conexiones y, por tanto, favoreciendo la creación de redes de conocimiento. Teniendo esto en cuenta es innegable que el intercambio con otras personas favorece al desarrollo profesional de cualquier profesional y, particularmente, de los orientadores y orientadoras en el ámbito educativo.

Método

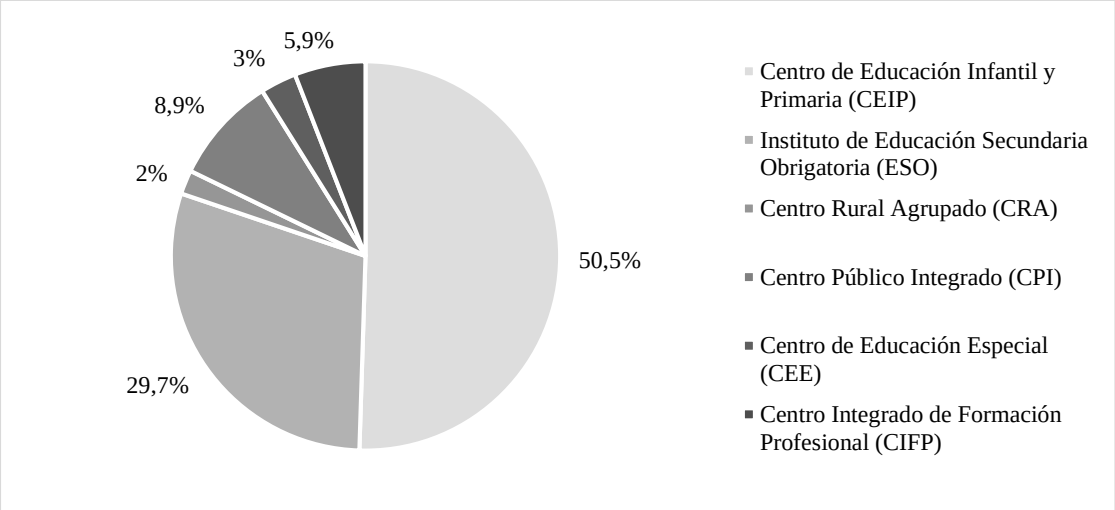
El presente estudio es de corte cuantitativo, siendo su diseño no experimental y descriptivo. Tiene, además, un carácter transversal, dado que los datos fueron recogidos en un único momento temporal. Para Abalde Paz y Muñoz-Cantero (1992, p. 94) la metodología cuantitativa concibe el objeto de estudio como externo, con la finalidad de lograr la máxima objetividad. La persona investigadora se separa de la realidad que configura el objeto de estudio con la finalidad de descubrir regularidades y formular generalizaciones probabilísticas que posibiliten su predicción. De manera más general, la metodología cuantitativa hace referencia a todos aquellos procedimientos de investigación que proporcionan datos descriptivos y que utiliza técnicas sofisticadas para la recogida de datos, para poder definir operativamente los fenómenos en medidas estandarizadas, válidas y fiables, que serán analizadas a través de programas estadísticos.

Participantes.

El total de la muestra analizada está formada por 101 profesionales de la orientación, de una población estimada de 164, que ejercen su actividad profesional en el área de influencia del CFR de A Coruña. Es decir, el cuestionario se aplicó a un 61,59% de la población total. Concretamente, la distribución es la siguiente (véase figura 1): en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) un 50,5%, Centros Rurales Agrupados (CRA) un 2%, Centros Públicos Integrados (CPI) un 8,9%. Centros de Educación Especial (CEE) un 3%, Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) un 29,7% y Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) de carácter público un 5,9%.

Figura 1

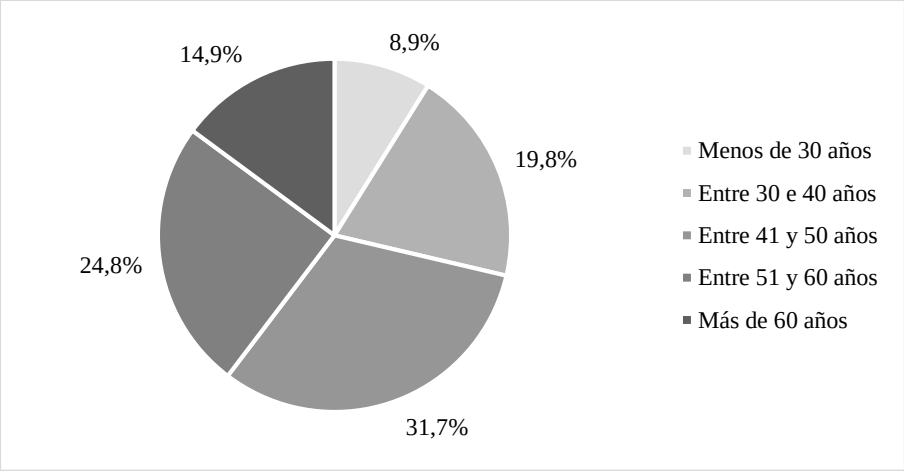
Distribución de la muestra por tipo de centro



La muestra evidencia una mayoría de personas del sexo femenino (siendo un 83,2% mujeres en contraposición a un 16,8% hombres), correspondiéndose con la tendencia establecida que asocia una mayor presencia de mujeres en profesiones relacionadas con la rama educativa. Respecto a los grupos de edad (véase figura 2), el 8,9% de la muestra tiene menor de 30 años; un 19,8% una edad comprendida entre los 30 y 40 años; un 31,7% entre 41 y 50 años; un 24,8% entre 51 y 60 años; y el 14,9% es mayor de 60 años.

Figura 2

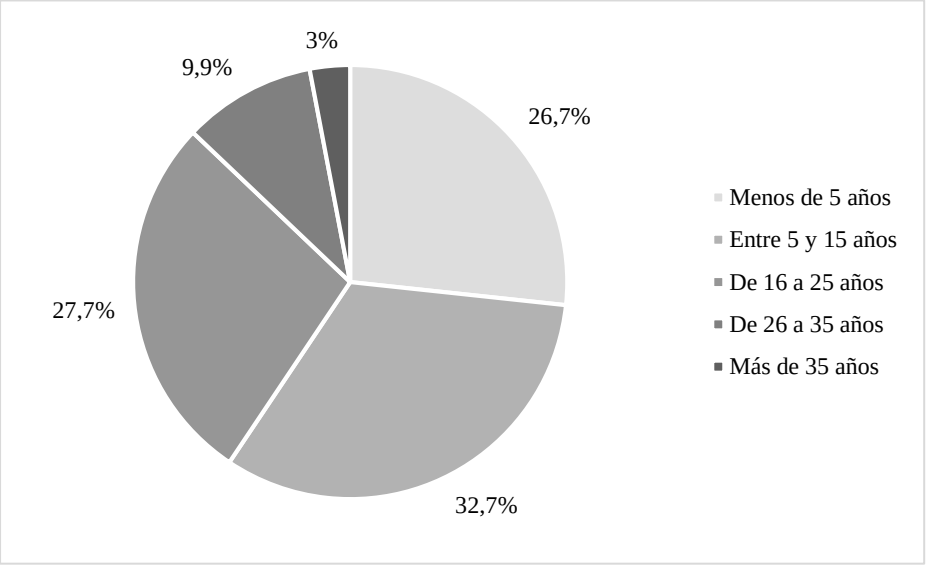
Distribución de la muestra por edad



En estrecha relación con la edad (véase figura 3) se encuentra la experiencia profesional como orientadores y orientadoras, donde observamos que el 26,7% tiene menor de cinco años de experiencia; el 32,7% entre 5 y 15 años; el 27,7% de 16 a 25 años; el 9,9% de 26 a 35 años; y, para finalizar, un 3% tiene una experiencia de más de 35 años.

Figura 3

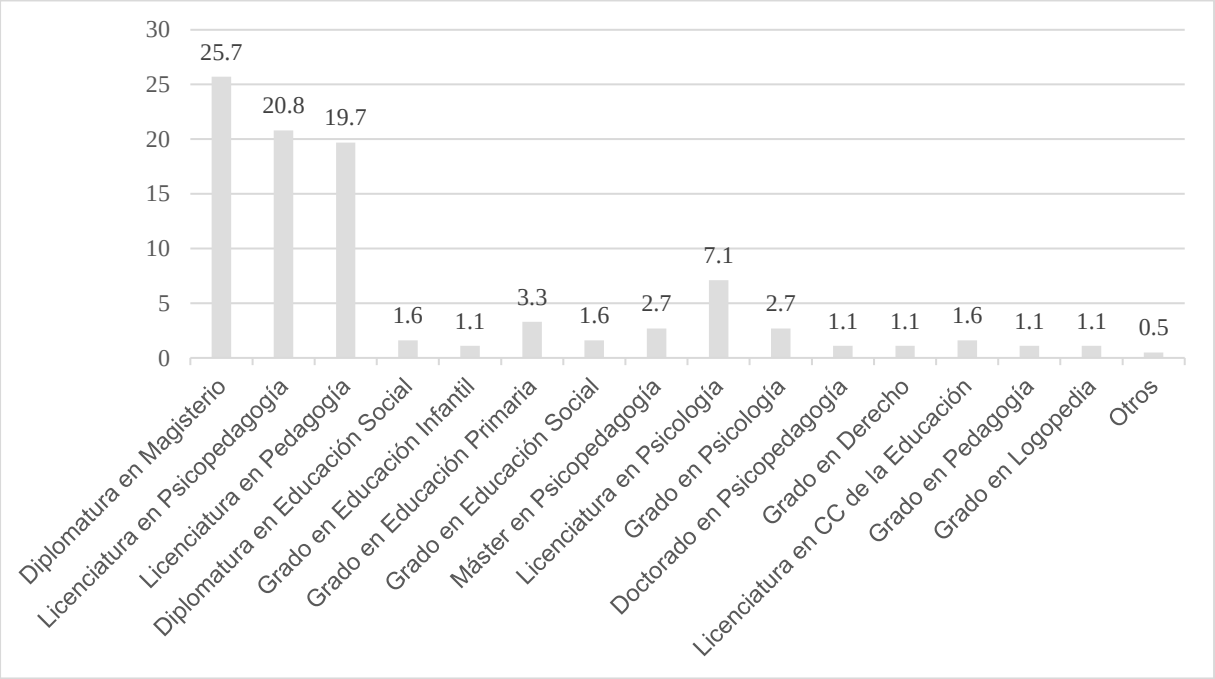
Distribución de la edad por experiencia



Con respecto a la formación de las personas participantes (véase figura 4), un 25,7% tienen la Diplomatura en Magisterio; un 20,8 la Licenciatura en Psicopedagogía; un 19,7% la Licenciatura en Pedagogía; un 1,6% la Diplomatura en Educación Social; un 1,1% el Grado en Educación Infantil; un 3,3% el Grado en Educación Primaria; un 1,6% el Grado en Educación Social; un 2,7% el Máster en Psicopedagogía; un 7,1% la Licenciatura en Psicología; un 2,7% el Grado en Psicología; un 1,1% el Doctorado en Psicopedagogía; un 1,1% el Grado en Derecho; un 1,6% la Licenciatura en Ciencias de la Educación: Psicología; un 1,1% el Grado en Pedagogía; y un 1,1% el Grado en Logopedia. Finalmente, hay orientadores y orientadoras que cuentan con la Licenciatura en Humanidades (0,50%), el Ciclo Superior en Educación Infantil (0,50%), la Licenciatura en Geografía e Historia (0,50%), el Grado en Historia del Arte (0,50%), el Máster en Intervención en la Discapacidad y en la Dependencia (0,50%), el Máster en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (0,50%), el Máster en TIC aplicadas a la Educación (0,50%), la Diplomatura en Trabajo social (0,50%), el Doctorado en Psicología (0,50%), el Máster en Abogacía (0,50%), el Certificado de Competencia Investigadora (0,50%) y el Curso de Especialización en colectivos en riesgo de exclusión social.

Figura 4

Distribución de la muestra por formación



Instrumentos.

El instrumento elegido para esta investigación fue el cuestionario. Para su diseño se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica y, una vez elaborada la primera versión, fue sometido a un juicio de 4 expertos para determinar su validez. Los expertos seleccionados fueron profesionales con una trayectoria consolidada en la investigación educativa y, especialmente en la temática de las ecologías de aprendizaje. Partiendo de sus aportaciones, valoraciones y propuestas de mejora se reelaboró la segunda versión. Después de esta fase, se realizó una prueba piloto que nos permitió determinar si el cuestionario atendía al criterio de fiabilidad. El análisis de fiabilidad del instrumento fue calculada a través del coeficiente alfa de Cronbach en cada una de las escalas que lo componen. En el caso del instrumento elaborado para este estudio todos los bloques obtienen una puntuación superior a 0,8 (Bloque I: α = 0,875; Bloque II: α = 0,804; Bloque III: α = 0,946; Bloque IV: α = 0, 920; Bloque V: α = 0, 844) por lo tanto, en base a la interpretación de diversos autores como George y Mallery (2003) en Frías-Navarro (2021), es una puntuación buena (>.8) y excelente (>.9 a .95).

El cuestionario se estructura en 6 apartados: un bloque inicial para recoger las características muestrales y otros cinco bloques o dimensiones que hacen referencia a los

componentes de las ecologías de aprendizaje: Bloque I. Dimensión interna: ¿Por qué me formo?; Bloque II. Contexto: ¿Dónde me formo?; Bloque III. Recursos: ¿Qué recursos utilizo en mi formación?; Bloque IV. Actividades y/o tareas: ¿Cómo me formo?; Bloque V. Interacciones.

Procedimiento.

La aplicación del cuestionario se realizó por vía telemática, a partir de los formularios que ofrece Google. El enlace al cuestionario fue enviado a través del correo electrónico a todos los centros que escolarizan alumnado de Educación Primaria, Secundaria y Formación Profesional del área de influencia del CFR de A Coruña. Cabe destacar, que el cuestionario se envió en cuatro ocasiones, tres de las cuales fueron recordatorios que tenían como finalidad obtener el mayor número de respuestas posibles. El tiempo de duración para cubrir el devandito cuestionario se estimó en diez minutos.

Respondieron por 101 orientadores y orientadoras de Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), Centros Rurales Agrupados (CRA), Centros Públicos Integrados (CPI), Centros de Educación Especial (CEE), Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP). La aplicación se realizó a lo largo de los meses de marzo y abril de 2021.

Métodos de análisis de datos.

El tratamiento estadístico de los datos se llevó a cabo a través del programa informático IMB SPSS (versión 27). En un primer momento se realizó un análisis descriptivo en el que tuvimos en cuenta indicadores de tendencia central (media), de dispersión (mínimo, máximo y desviación típica) y de distribución (asimetría y curtosis). Además, se realizaron Análisis de Varianza (ANOVA) para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, el rango de edad, la experiencia como profesionales de la orientación y la formación. Los resultados pusieron de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas entre grupos (intergrupos) en ninguno de los bloques analizados.

Resultados

Tal y como podemos observar en la tabla 1, los resultados evidencian cómo la colaboración con otras personas es percibida como una parte fundamental de la formación de los profesionales de la orientación ($\bar{x}$ = 4.33), poniendo de manifiesto que aprenden más interactuando con otros y otras profesionales ($\bar{x}$ = 4.42). Además, disfrutan compartiendo recursos y experiencias ($\bar{x}$ = 4.36), apuntando que estos intercambios contribuyen a la mejora de su función orientadora ($\bar{x}$ = 4.48).

Advertimos que en el caso de las interacciones con las familias del alumnado ($\bar{x}$ = 4.09) y con personas ajenas a su profesión ($\bar{x}$ = 3.49), la valoración es un poco más baja que en relación al alumnado ($\bar{x}$ = 4.29), aun siendo positiva. Distinguiendo entre interacciones formales y no formales, se valoran en mayor medida las formales ($\bar{x}$ = 4.24 fronte a $\bar{x}$ = 4.01).

Tabla 1

[Interacciones]

	N	**$\bar{x}$**	**D.T.**	**Mín.**	**Máx.**
Aprendo más cuando colaboro con otros y otras profesionales	101	4.42	0.816	1	5
Interactuar con otras personas no es un aspecto esencial de mi formación	101	2.20	1.414	1	5
La colaboración entre profesionales es parte fundamental de mi formación	101	4.33	0.861	2	5
Disfruto compartiendo experiencias, recursos... con otros/as profesionales	101	4.36	0.890	1	5
Aprendo con el *feedback* proporcionado por el alumnado	101	4.29	0.876	1	5
Aprendo con el *feedback* proporcionado por las familias del alumnado	101	4.09	1.011	1	5
Las interacciones con personas ajenas a mi profesión (amigos/as, familiares...) contribuyen a mejorar mi función orientadora	101	3.49	1.213	1	5
Las interacciones con otros/as profesionales (equipo directivo, profesorado, compañeros y compañeras, orientadores/as...) contribuyen a mejorar mi función orientadora	101	4.48	0.832	1	5
Las interacciones formales contribuyen a mejorar mi función orientadora	101	4.24	0.873	2	5
Las interacciones informales contribuyen a mejorar mi función orientadora	101	4.01	1.005	1	5

En este sentido, conviene recordar las palabras de González González (2006) cuando destaca la idea de los centros educativos como organizaciones, los cuales son contextos clave para el desarrollo del currículo, el aprendizaje del alumnado y la actividad que realizan los y las profesionales que en el trabajan. En este sentido, los centros educativos están configurados por dimensiones y elementos, que tomados de forma conjunta, permiten las condiciones organizativas en las que se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta misma autora destaca la dimensión estructural, la dimensión relacional, la dimensión procesual y la dimensión cultural.

En relación con las interacciones cobran especial importancia la dimensión cultural y relacional. La dimensión cultural es "la menos visible y más implícita que hace referencia a la red de valores, razones, creencias y supuestos que subyacen a lo que ocurre, a cómo funcione y sea un centro escolar" (González González, 2006, p. 30). Es decir, hablamos de valores y creencias

construidos a nivel de centro, no solo individuales, que impregnan toda la práctica educativa y entre las que podríamos incluir la colaboración o cooperación entre el profesorado, orientadores y orientadoras, alumnado y familias. En el caso de la dimensión relacional, nos remite a un concepto de institución escolar como entramado de relaciones y/o redes de interacción, y flujo de comunicación entre las personas que forman parte de ella. Relaciones, que no solo se producen de manera formal (las establecidas por la propia estructura como pueden ser los claustros), sino otras de diversa índole que tienen gran repercusión en el clima, y en la vida social y académica en el centro.

Cabe mencionar que serían las interacciones formales las que, según los orientadores y orientadoras que respondieron al cuestionario, contribuyen en mayor medida a su formación. Esta respuesta puede deberse, quizás, a que se produce una asociación entre estructuración y aprendizaje, asumiendo que son aquellas situaciones más controladas las que nos proporcionan mayor conocimiento, pues puede resultar más visible. Esto no quiere decir que las interacciones informales no proporcionen aprendizaje sino que no es percibido del mismo modo por las personas participantes, ya que en ocasiones se produce de manera inconsciente.

En lo referente a las culturas profesionales, es conveniente hacer referencia a las cuatro grandes formas propuestas por Hargreaves (1996), cada una de las cuales tiene consecuencias distintas tanto para el trabajo en la escuela como para el cambio a nivel educativo. Estas son el individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización. Comenzando por el individualismo, esta concepción supone que el profesorado y los orientadores y orientadoras realizan su tarea de manera aislada, sin tener la oportunidad de compartir sus prácticas y de comprender lo que hacen sus compañeros y compañeras, limitando sus posibilidades de relación e intercambio. En el caso de la balcanización, el individualismo ya no se da entre personas sino entre grupos que no se relacionan entre sí dentro de la institución, como podría ser el caso del Departamento de Orientación y el equipo docente. Por el contrario, la colaboración y la colegialidad, se refiere a la creación de relaciones productivas y de apoyo ente los diferentes profesionales, siendo un prerrequisito para un desarrollo curricular basado en la escuela.

Teniendo en cuenta los resultados presentados con anterioridad, podemos pensar que se está produciendo un cambio de cultura en las relaciones entre los orientadores y orientadoras y el resto del profesorado. Una cultura más cooperativa en detrimento del individualismo y la balcanización

que a todas luces limita y socava las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional de todos y cada uno de los agentes que inciden en la educación de las nuevas generaciones.

Discusión

El auge y la universalización de las nuevas tecnologías permitió superar la concepción de la formación como una acción individual que cada profesional asume de manera solitaria, favoreciendo el cambio a un modelo donde el conocimiento se construye colaborativa y democráticamente en cualquier momento y lugar, y de manera no necesariamente explícita. Este hecho tiene repercusión en la propia construcción y mantenimiento de las ecologías de aprendizaje de los orientadores y orientadoras, por lo que conviene reflexionar sobre los elementos que las constituyen y los motivos personales que se encuentran detrás de la elección e implicación en ciertas relaciones e interacciones.

Es interesante el cambio de paradigma desde el individualismo a la formación en colaboración con otros y otras profesionales que empieza a observarse en los resultados obtenidos en este estudio. Sin embargo, es necesario crear las condiciones escolares y sociales que favorezcan la cooperación, definiendo espacios y tiempos para este fin en los documentos organizativos de centro, por ejemplo. No debemos olvidar que el mantenimiento de relaciones cooperativas y colaborativas en los centros se encuentra con muchas problemáticas, como puede ser un ambiente de trabajo sometido a presiones y limitaciones, que no favorecen en absoluto el intercambio. Aún con todo, la colaboración y la colegialidad son concebidas como estrategias que van a promover el desarrollo profesional de docentes y profesionales de la orientación. Es así, pues posibilitan que se dé el paso de una reflexión personal y de la interacción con expertos y expertas externos, de manera que el equipo docente y los/las orientadores/as puedan aprender los unos de los otros poniendo en común conocimiento y experiencias, construyendo un nuevo conocimiento colectivo. Estas redes de intercambio deben ir más allá del nivel de centro, generando redes de apoyo a la formación que no se limiten al aquí y ahora, pues las nuevas tecnologías nos proporcionan las herramientas necesarias para podernos implicar en este tipo de iniciativas superando todo tipo de fronteras.

Referencias

Abalde Paz, E. e Muñoz-Cantero, J. M. (1992). *Metodología educativa* I. Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa (A Coruña, 23-24 abril 1991), coordinadores Eduardo Abalde Paz, Jesús Miguel Muñoz Cantero. A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións, 1992, p. 89-99. http://hdl.handle.net/2183/8536.

Caamaño, F. J., González-Sanmamed, M. e Muñoz Carril, P. C. (2018). El desarrollo de las ecologías de aprendizaje a través de las herramientas en línea. *Revista Diálogo Educacional, 18*(56), 128-148. https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.DS06.

Bautista, J. & Fernández, E. (Comps.). (2018). *Ecologías del Aprendizaje. Educación Expandida en Contextos Múltiples*. Madrid: Morata.

Barron, B. (2006a). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development, 49*(4), 193-224. http://hivenyc.org/wp-content/uploads/Interest-and-self-sustained-learning.-Human-Development.barron.pdf

Barron, B. (2006b). Configurations of Learning Settings and Networks - Implications of a learning ecology perspective. *Human development, 49(*4), 229-231. https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.139.

Frías-Navarro, D. (2021). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. Disponible en: https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf.

González González, Mª. T. (2006). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En González González, Mª. T. (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*, 25-40. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

González-Sanmamed, M.; Muñoz-Carril, P. e Santos-Caamaño, F. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology, 50*(4), 1639-1655 https://doi.org/10.1111/bjet.12805.

González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. e Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 48*(1), 25-38. doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7329.

Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Escutar a voz da criança: possibilidades sem fim

Listening the child's voice: endless possibilities

Ana Sofia Moreira*, Carla Pires Antunes (https://orcid.org/0000-0002-4557-6009)*
*Universidade do Minho

Autor de contacto: Ana Sofia Moreira aspm97@gmail.com

Resumo

O reconhecimento do papel do/a educador/a como mediador do processo de aprendizagem da criança, e não como o detentor absoluto do saber, é determinante no modo como é proporcionada à criança a possibilidade de refletir e participar na construção do seu próprio conhecimento. O/A educador/a deve conhecer os interesses e necessidades da criança, para captar a sua atenção, despertar a sua curiosidade, convocar a sua participação ativa, promovendo aprendizagens significativas para ela. A nossa investigação, orientada pela metodologia de investigação-ação, foi desenvolvida no âmbito do estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, culminando com a elaboração de um relatório intitulado: "Escutar a voz da criança: possibilidades sem fim". Ao longo do processo de investigação e de intervenção desenvolveram-se estratégias de convocação e participação das crianças, escutando-as relativamente aos seus interesses e valorizando as suas propostas, planeando atividades em conjunto, numa perspetiva construtivista do saber. A componente lúdica foi um critério norteador do processo, proporcionando um ambiente confortável e seguro para uma real aproximação e interação com o mundo das crianças e melhor compreensão dos seus pontos de vista e contributos. Em termos de avaliação final do projeto, constatou-se que a convocação e participação efetiva da criança determinou o seu envolvimento e motivação, estimulando a capacidade de iniciativa, o sentido crítico, a criatividade, melhorando a sua autoestima e tornando as suas aprendizagens mais significativas. Escutar a voz da criança em todas as situações da sua vida, determina a sua posição enquanto cidadã ativa.

Palavras-chave: direitos da criança, participação ativa, voz da criança.

Abstract

Recognizing the role of a childhood educator as a mediator of the child's learning process, and not as an absolute holder of knowledge, is crucial to the opportunity which is given to the child to reflect and participate in her own knowledge construction. The childhood educator must be aware of the child's interests and needs, in order to capture her attention, arouse her curiosity, summon her active participation, promoting learning that would be meaningful to her. Our research, guided by the research-action methodology, through the collection of qualitative data, was developed within the scope of the internship of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, culminating in the preparation of a final report titled: "Listening the child's voice: endless possibilities". Throughout the process of investigation and intervention, children's convening and participation strategies were developed, listening to them regarding their interests and valuing their proposals, planning activities together, from a constructivist perspective of the knowledge. The playful component was a guiding criterion of the process, providing a comfortable and safe environment for a real approach and interaction with the world of children and a better understanding and acceptance of their points of view and contributions. In terms of the final evaluation of the project, it was found that the convening and effective participation of the children, listening their voices regarding their interests and needs, determined their involvement and motivation, stimulating the capacity for initiative, critical sense, creativity, improving their self-esteem and making their learning more relevant. Thus, it was sought to promote skills in order that the child could, always, make her voice be heard in all situations of her life, marking her position as an active citizen.

Keywords: child rights, active participation, child's voice.

Muitas vezes ouvimos as frases “as crianças são os futuros cidadãos” ou “estamos a criar os futuros cidadãos”. Mas as crianças não são os futuros cidadãos: as crianças são cidadãs e, como tal, é dever do adulto respeitar o estatuto da criança e incentivar a sua participação nos contextos que são seus por direito.

“A participação e envolvimento da criança são centrais no processo de construção de uma cidadania activa” (Araújo e Andrade, 2008, p.97) e não pode ser considerada apenas quando se atinge a idade adulta. É indiscutível que as crianças são diferentes dos adultos e que, portanto, a cidadania da criança não é igual à do adulto, pelo que tem de ser adaptada à realidade das crianças, à sua dimensão.

De forma a simplificar a compreensão do conceito de cidadania da infância, Sarmento (2018, p.49) refere-se a ela “como participação efetiva nos contextos familiares e escolares de que faz parte, com reconhecimento e uso dos seus direitos e deveres”. Quando as crianças são reconhecidas como cidadãs e quando são criadas oportunidades para que participem, vão conquistando o seu espaço nos seus contextos, participando, efetivamente, e dando as suas opiniões relativamente a decisões que lhes dizem respeito.

A educação para a cidadania é um tema abordado por Silva et al. (2016), nas Orientações Curriculares para o Pré-escolar (OCEPE). Trata-se de um tema importante e indispensável para ser trabalhado com as crianças, de modo a proporcionar-lhes o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício de uma cidadania democrática, plena, ativa e criativa, formando cidadãos responsáveis, autónomos e solidários.

Sendo as instituições de ensino o espaço onde as crianças passam grande parte do seu tempo, é importante que a cidadania da infância seja uma realidade, que a sua participação seja efetiva e haja o reconhecimento e uso dos seus direitos, uma vez que “ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da acção adulta, mas uma condição política, através do qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes” (Sarmento, Soares & Tomás, 2004, p.3).

Participar é uma atividade espontânea que pode influenciar diretamente as tomadas de decisões. Segundo a etimologia, participar é “a ação de fazer parte, tomar parte em” (Soares, 2005, p.116). Este é um conceito multidimensional que depende de variáveis como o contexto, as relações que se estabelecem com os outros (família, amigos, comunidade), as estruturas socioeconómicas e culturais e as circunstâncias onde se desenvolvem as competências de quem participa (*ibidem*).

Para que a participação da criança seja efetiva, é necessário que ela seja considerada como ator social com competências e direitos. É também preciso que haja uma partilha de poderes entre

adultos e crianças; que os adultos se tornem mediadores na introdução de métodos e técnicas que permitam à criança participar; que todos os participantes no processo sejam parceiros na formulação de regras, direitos e deveres e que existam meios para que a participação seja efetiva e real (Tomás, 2007). De igual modo, é necessário conhecer muito bem cada criança, conhecer os seus interesses, competências, necessidades, contexto familiar, a sua dimensão cultural, social e económica e a sua conceção acerca do seu papel na sociedade (*ibidem*).

Ao proporcionarmos oportunidades para que a criança possa participar e ao escutarmos a sua voz acerca de temas que lhe dizem respeito, estamos a aumentar as probabilidades de que as decisões tomadas pelos adultos sejam relevantes e apropriadas, em relação ao que a ela diz respeito (Cruz, 2008). Para além disso, estamos a proporcionar as condições para que as crianças se tornem "sujeitos reflexivos, críticos e observadores que intervêm no seu meio e modos de vida" (Cunha & Fernandes, 2012, p.39).

A pedagogia de participação e a autoconfiança da criança

A pedagogia da participação assume a criança como um ser competente, com direitos e cuja voz deve tem de ser escutada de forma a renovar e melhorar a ação pedagógica, enquanto atividade compartilhada entre adultos e crianças. Este reconhecimento proporciona à criança um papel ativo na construção da sua aprendizagem e considera-a sujeito e agente do processo educativo.

A criança que frequenta contextos educativos onde a pedagogia da participação é, efetivamente, posta em prática, tem oportunidades de tomada de decisões, tanto individuais, como de grupo, tendo uma maior oportunidade de interiorizar valores como a solidariedade, a colaboração, a partilha e o respeito pelo outro (Agostinho, 2013, citado por Morim, 2017).

Estes valores são compreendidos, muitas vezes, através de conversas em grupo, escutando 'o outro', respeitando-se os diferentes pontos de vista, dando-se opiniões e ajustando a diversidade de opiniões de modo a que as decisões sejam tomadas em grupo e, sempre, em função dos interesses de todos e de cada um. Para tal, o educador tem de conhecer e respeitar os interesses, sentimentos, valores e ideias das crianças, bem como o tempo de cada uma. Deve, assim, criar oportunidades para que todas possam participar, estabelecer interações de qualidade, organizar o ambiente educativo, escutar o grupo e proporcionar situações intencionais a partir dos interesses, motivações e objetivos das crianças, envolvendo-as e promovendo aprendizagens significativas.

A organização do espaço também é um fator importante para promover a participação e deve ter em conta os interesses e motivações das crianças. Neste sentido, deve haver

negociação, entre todos, quanto às áreas existentes e à sua rotatividade, sempre que os interesses das crianças se alterarem. Os materiais devem ser diversificados e acessíveis a todas as crianças.

Por sua vez, a planificação das atividades deve ser realizada em conjunto, entre o adulto e a criança, e as ideias devem partir da criança.

Todas as decisões que dizem respeito às crianças devem ser discutidas com as mesmas, sendo que as decisões do adulto devem ter como base as opiniões das crianças. Quanto mais incentivos a criança receber quanto à sua participação, mais competente e confiante ela se vai sentir para o fazer. O contrário fará com que desanime e deixe de participar. É importante que se peça a sua opinião, incentivando-a e valorizando-a, para que continue a opinar e possa concretizar as suas ideias e objetivos.

Quando a criança começa a perceber que a sua opinião tem importância, que as suas ideias são valorizadas, melhora a sua autoestima e confiança para participar nos contextos em que está envolvida, expondo os seus pontos de vista e podendo "fazer a diferença no seu bairro, na escola, sendo por isso mesmo cidadãos mais activos e interventivos" (Flekkoy e Kaufman 1997, citado por Soares, 2005, p. 417).

Ser confiante em si e nas suas competências participativas ajuda-a a defender e a apelar pelos seus direitos, desenvolvendo, assim, competências pessoais e sociais.

Enquadramento e justificação do projeto de investigação e de intervenção em contexto de Pré-Escolar

O projeto de investigação e intervenção, desenvolvido em contexto de pré-escolar, partiu da observação do próprio contexto. Na sequência da observação e escuta das conversas das crianças, em grande grupo, constatou-se que uma delas se destacava pelo seu entusiasmo, empenho e interesse em participar. Quando se partilhou com a educadora cooperante essa constatação, ela referiu que nem sempre fora assim; aliás, a criança em questão costumava ser bastante tímida e receosa quando tinha de participar.

O facto de se ter sabido que a criança em causa tinha tido uma evolução tão grande despertou a curiosidade e atenção em relação às estratégias da educadora, nomeadamente, no que diz respeito ao seu cuidado de convocação, envolvimento e implicação de todas as crianças, sem exceção, em cada uma das atividades implementadas. Nesse sentido, procurou-se perceber até que ponto o facto de a educadora, uma adulta, escutar e valorizar, efetivamente, a opinião de cada uma das crianças, as teria motivado e contribuído para a melhoria da sua autoconfiança e disponibilidade de partilha das suas opiniões com os seus pares e os adultos.

As observações efetuadas firmaram a convicção de que 'dar' a voz às crianças, 'escutar' a sua opinião e 'respeitar', de facto, os seus 'interesses', deveriam ser os pilares que

sustentariam toda a investigação, todas as planificações e estratégias para uma intervenção significativa e motivadora para as próprias crianças. Desse modo, partindo da escuta das crianças, seriam as suas próprias propostas, em função dos seus interesses, que conduziriam toda a investigação em relação à diversidade de temáticas que iam surgindo. Houve sempre o cuidado em selecionar estratégias que se adequassem aos seus interesses e em encontrar respostas a todas as suas dúvidas.

Pelo exposto, a questão orientadora da investigação foi a seguinte: "As aprendizagens das crianças tornam-se mais significativas para elas se resultarem de 'interesses' expressos pela sua própria 'voz'?"

Assim, os objetivos norteadores da intervenção pedagógica foram os seguintes:

- Promover a participação ativa das crianças;
- Escutar e valorizar os interesses e opiniões da criança sobre todos os contextos de ação que lhe dizem respeito;
- Convocar as crianças para a investigação sobre as temáticas a explorar;
- Estimular a comunicação e o respeito entre pares;
- Fortalecer a comunicação entre crianças e os adultos,
- Promover a comunicação entre crianças e o meio.

Em termos de objetivos de investigação, estes prenderam-se com a necessidade de:

- Perceber se a escuta e valorização dos interesses e opiniões da criança podem melhorar a sua autoestima e consequente motivação para o seu envolvimento no processo educativo;
- Investigar estratégias para a participação efetiva das crianças e protagonismo nos contextos de ação que lhe dizem respeito;
- Avaliar qual o impacto das atividades planeadas e implementadas.

Metodologia

Em termos de metodologia, a investigação caracterizou-se por ser de natureza qualitativa e interpretativa, orientada pela metodologia de investigação-ação. Os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre a teoria e a prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais (Oliveira, 2008, p.16).

A investigação-ação implica ação ou a mudança da ação e investigação em simultâneo, verificando-se um processo de ciclos em espiral, em que cada ciclo passa pelas fases de planificação, de ação, de observação e de reflexão. Para Coutinho *et al.* (2009), estes ciclos

repetem-se sempre que o investigador sentir necessidade, sendo os ciclos posteriores aperfeiçoadores dos anteriores.

A reflexão sobre a prática, que caracteriza a Investigação – Ação, contribui para a resolução de problemas, melhorando, desse modo, a própria prática. A prática e a reflexão não são independentes, pelo contrário, têm uma relação de interdependência, uma vez que é com a prática que vão surgir situações para refletir (Coutinho et al., 2009).

Relativamente à recolha de dados, os métodos utilizados foram: a observação participante, o registo de incidentes críticos, entrevistas semiestruturadas em grande grupo, vídeos, fotografias, produções das crianças, o diário da sala, áudios e questionários.

O projeto "vamos fazer um filme"

Todas as atividades planificadas e desenvolvidas resultaram do interesse demonstrado pelas crianças através das suas conversas individuais ou em grande grupo, do decurso de atividades diversas, da elaboração das planificações conjuntas ou durante o registo no diário da sala. No entanto, uma das atividades mais significativas, o projeto "Vamos fazer um filme", será aquela sobre a qual será feita uma análise mais em pormenor, não só pelo tempo e complexidade que a caracterizou, mas, sobretudo, pelo elevado grau de envolvimento e motivação que despoletou nas crianças.

O projeto "Vamos fazer um filme" surgiu do enorme interesse manifestado pelas crianças em realizarem um filme. E esse interesse foi suscitado pelo facto de, no início do ano, terem assistido a um filme relativo ao ano anterior, onde algumas delas apareciam a dar abraços umas às outras. Essa vontade foi sendo expressa tanto em conversas diárias, como no âmbito das tarefas de planificação, realizada em conjunto pelas crianças e a educadora.

Todos os dias alguma criança perguntava "quando é que vamos fazer um filme?", pois nem todas elas tinham frequentado o JI no ano anterior e todas queriam participar num filme. Diziam que podiam fazer um filme "a dizer coisas importantes, a dizer às pessoas para serem amigas".

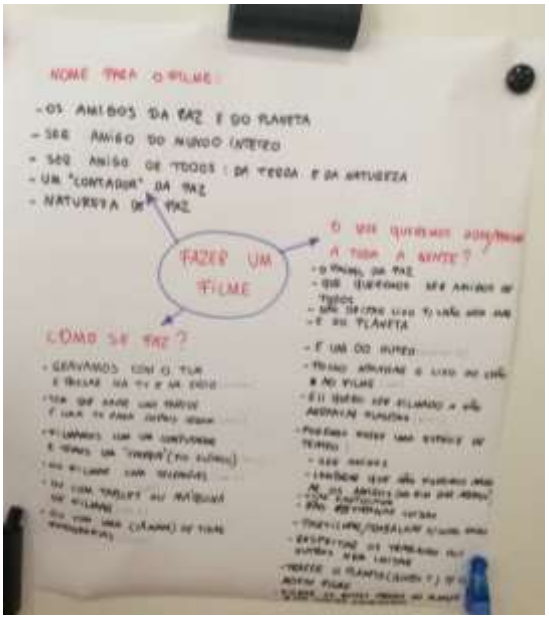
Perante a sua manifestação de interesse em relação à realização de um filme decidiu-se, então, que o trabalho de projeto teria o título "Vamos fazer um filme". Para a sua concretização, foi realizado um conjunto de atividades diversificadas, antes, durante e após a sua concretização.

Nas conversas diárias, as crianças revelavam curiosidade em saber como que se fazia um filme e, para satisfazer essa curiosidade e planificar atividades em função dos seus interesses, realizou-se uma pequena pesquisa acerca da história do cinema para lhes ser mostrada e realizaram-se algumas atividades.

De forma a organizarem-se as ideias e procurar-se concretizar as propostas das crianças para este projeto, houve uma conversa em grande grupo, acerca da qual foi feito o registo de todas as ideias propostas pelas crianças numa folha branca, posteriormente, afixada no quadro.

Figura 1

Ideias das crianças



Como se percebe pelo registo o grande interesse das crianças em relação ao tema do filme era: "ser amigo da paz do planeta; ser amigo do mundo inteiro; ser amigo de todos: da paz e da natureza; um 'contador' da paz; e natureza de paz". Queriam poder mostrar "a toda a gente" que todos devem ser amigos de todos e do planeta.

A 'voz' de todos: contributos para a organização do guião do filme

Todas as conversas que iam acontecendo, relativas à realização do filme, iam sendo registadas em papel. As ideias surgiam e revelavam a influência das vivências das crianças, tanto em casa, como na escola, de notícias que escutavam, de vídeos que visualizavam e, até, de livros que iam sendo explorados.

A dada altura, a propósito de uma palhinha de plástico que uma criança trouxe para a área dos projetos, desencadeou-se uma conversa extremamente profícua sobre os malefícios da existência do plástico no mar. Essa conversa deu origem a uma das ideias do filme, pois as crianças acharam que seria importante dizer às pessoas que não devem deitar lixo para o mar.

Tratou-se de uma conversa muito interessante, mas sobretudo relevante, pelo facto de uma criança que, até então, fora sempre muito pouco participativa e, de algum modo, insegura,

ter começado a participar. E essa participação foi despoletada pela intervenção da educadora, ao perguntar à criança se concordava com os amigos, fazendo-a a perceber que a sua opinião era importante. Através da estratégia implementada pela educadora, de convocação, envolvimento e valorização das crianças, no geral, e desta criança, em particular, ela foi-se tornando, cada vez mais, participativa. Quando as crianças sentem que a sua opinião é valorizada e considerada importante, participam e sentem-se mais à vontade e autoconfiantes.

Finalmente, de forma a se poder dar início às gravações, e apesar de já terem sido sugeridas várias ideias, foi estabelecida uma conversa em grande grupo para se organizar o guião do filme: o que as crianças queriam mostrar/dizer às pessoas, como iria ser feito, onde iriam ser feitas as gravações e quem iria gravar o quê. À medida que as crianças iam falando, as suas ideias iam sendo registadas numa folha branca.

O tema geral do guião dizia respeito a aspetos relacionados com a amizade, a ajuda ao próximo e os cuidados com o meio ambiente e o planeta, em geral. Após o nosso guião estar concluído, demos início às filmagens da nossa curta-metragem em diversos espaços e em diferentes dias e momentos, conforme podemos observar através da figura 2.

Figura 2

Gravações para o filme

As crianças gravaram mensagens onde explicavam como, todos os dias, viviam a paz, como eram “amigos do outro”, dramatizando cenas em que pediam desculpa por magoar um amigo, ajudavam um amigo que tinha caído, davam a vez para andar no escorrega, davam dicas de como podemos ser amigos do planeta e respeitar a natureza, afirmando que se deve fazer a reciclagem e que não se deita lixo para o chão, nem para o mar.

Durante todo o processo, desde o primeiro momento em que surgiu a ideia de fazerem um filme, as crianças verbalizavam claramente a sua vontade em mostrarem a toda a gente o que tinham a dizer. Para eles, a sua mensagem era tão importante, que deveria passar na televisão, na rádio (com as suas vozes), noutras escolas, de forma a chegar ao maior número de pessoas. Infelizmente, nem todas as ideias foram possíveis de serem concretizadas devido aos

cuidados de proteção da imagem das crianças. Ainda assim, foram realizadas diversas atividades de divulgação do filme.

A primeira foi numa sala de cinema, pois nada melhor do que um grande ecrã para a estreia de um filme com mensagens tão importantes. Convidámos os pais a assistirem ao filme, para conhecerem a mensagem que os filhos tinham para eles.

Foi delicioso ver a alegria de todas as crianças por se verem no ecrã grande, por sentirem que as suas 'vozes' estavam a chegar a mais pessoas, que o que diziam estava a ser levado a sério e que estava a ser valorizado.

Figura 3

Visualização do filme no cinema

Uma vez que as nossas crianças desejavam que as suas 'vozes' fossem mais longe, com as devidas autorizações, enviámos o filme para o Plano Nacional de Cinema (PNC).

Para além destas partilhas, houve, ainda, mais uma apresentação do filme na escola sede do agrupamento.

Figura 4

Visita à escola sede do agrupamento: apresentação do filme

Para a apresentação do filme na escola sede do agrupamento as crianças quiseram entregar ao 'público' panfletos feitos pelas elas para dar ênfase à mensagem que queriam transmitir.

Considerações finais

O projeto de investigação '*Escutar a voz da criança: possibilidades sem fim'*, desenvolvido em contexto de estágio de pré-escolar, numa sala com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, foi impulsionado pela observação daquele contexto, realizada previamente. Para tal, procuram-se investigar estratégias de convocação e de participação das crianças. Procurava-se desenvolver, simultaneamente, enquanto educadores, competências para a promoção de estratégias de aprendizagem mais significativas.

Assim, foi dada a 'voz' às crianças relativamente aos seus interesses e necessidades, através da observação das suas brincadeiras, das suas produções e escuta das suas opiniões e propostas. Desse modo, ficámos a conhecer e a compreender melhor as suas motivações. A análise e reflexão dos dados recolhidos permitiu perceber que ao convocá-las, envolvê-las e promover a sua participação, criámos as condições para lhes proporcionar experiências e aprendizagens mais significativas e implicá-las ativamente no seu processo educativo.

No entanto, infelizmente, esta não é uma prática comum a todos os contextos educativos. É, portanto, pertinente que se dê a conhecer os benefícios desta prática que, apesar de trabalhosa, é perfeitamente exequível.

Proporcionar as condições para a participação efetiva das crianças, de modo a que se sintam à vontade para fazerem escutar a sua voz em todos os contextos que lhes dizem respeito, é fundamental para o seu desenvolvimento individual e social, potenciando e valorizando a sua posição enquanto cidadãs ativas. Desse modo, são respeitados os direitos à participação, proteção e provisão.

Rastrear os interesses das crianças é, sem dúvida, desafiante, mas sobretudo compensador pelo entusiasmo e motivação que revelam quando vêm as suas ideias valorizadas e os seus objetivos concretizados. E o modo como as crianças se envolveram e participaram no processo educativo foi revelador da sua enorme motivação, interesse e autoconfiança.

Referências

Araújo, S. B. & Andrade, F. A. (2008). Da participação convencionada à participação efetiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. In Formosinho, J. O. (Ed.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.

Sarmento, T. (2018). A criança entre-lugares: na família e na escola. In Filho, A. J. M & Domelles, L. V. (Ed), *Lugar da Criança na Escola e na Família: A Participação e o Protagonismo Infantil (pp.47-70).* Editora Mediação. http://hdl.handle.net/1822/57854

Sarmento, M., Soares, N., & Tomás, C. (2004). *Participação Social e Cidadania Activa das Crianças.* http://localhost:8080/xmlui/handle/7891/3842

Soares, N. F. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/6978

Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68. https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68

Cruz S. H. V. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspetiva das crianças In Formosinho. J. O. (Ed.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75-93). Porto: Porto Editora.

Cunha, A. C. P. C., & Fernandes, N. (2012). "Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância". *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 36-48). Braga: CIEC/Universidade do Minho. https://www.academia.edu/28229504/2012_Perspetivas_sociol%C3%B3gicas_e_educacionais_em_estudos_da_crian%C3%A7a_as_marcas_das_dialogicidades_luso_brasileiras

Morim, L. I. G. (2017). *"Mas é a sério ou é a brincar?": as crianças, o jardim-de-infância e os direitos de participação*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/50661

Oliveira, C. L. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, *2*(3). Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas.* Repositório da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/10148

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A Participação das Crianças em Contexto Educativo

The Participation of Children in na Educational Context

Ana Isabel Fernandes, Teresa Sarmento

Universidade do Minho

Autor de contacto: anaisabel_7fernandes@hotmail.com

Resumo

Atualmente é frequente ouvirmos falar da participação das crianças nos contextos educativos, contudo verifica-se que nem sempre é fácil encontrar a concretização deste princípio, pelo que se torna fundamental reafirmar a compreensão das crianças como sujeitos que pertencem a um grupo social, capazes de partilharem as suas opiniões, de debaterem as opiniões dos outros e de tomarem decisões em aspetos da sua vida. O presente texto sustenta-se num estudo acerca desta temática, realizado no estágio final de um mestrado, baseado em observação participante e reflexiva de um grupo heterogéneo de crianças em idade pré-escolar, o qual nos permitiu analisar situações em que se puderam, por um lado, identificar entraves à participação das crianças e, por outro lado, potenciar novas oportunidades para a sua efetivação. A participação infantil implica a escuta atenta das crianças, reconhecendo e dando sentido ao que as mesmas dizem. A aceitação pelo adulto de que a criança é um sujeito capaz de tomar decisões, escolher e dar opiniões, faz com que este adapte as suas práticas educativas promovendo situações de aprendizagem reais e mais significativas. No desenvolvimento do estudo foi utilizada uma escala de análise da qualidade do contexto referente à implicação da criança (Portugal & Laevers, 2010: 24), uma vez que esta ajuda o educador a questionar-se acerca da pertinência das atividades, ajudando-o a colocar-se no lugar das crianças, tendo que ter em conta os indicadores de envolvimento, como a concentração nas atividades, a energia, a persistência, entre outros. O texto apresentará as condições de realização do estágio, bem como a fundamentação teórica do estudo, e a descrição e análise do projeto decorrente do processo de investigação que acompanhou toda a intervenção pedagógica. Para além disso, serão abordados contributos centrais desta experiência para a construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Implicação, Participação, Educação Pré-Escolar

Abstract

Currently, we often hear about children's participation in educational contexts, however, it is not always easy to find the implementation of this principle, so it is essential to reaffirm the understanding of children as subjects who belong to a social group, capable of to share their opinions, to debate the opinions of others and to make decisions in aspects of their life. This paper is based on a study on this theme, carried out in the training of a master's degree, based on participant and reflective observation of a heterogeneous group of children of preschool age, which allowed us to analyze situations in which they could, for on the one hand, identifying barriers to the participation of children and, on the other, promoting new opportunities for its realization. Child participation implies attentive listening to children, recognizing and making sense of what they say. The adult acceptance that the child is a subject capable of making decisions, choosing and giving opinions, makes them adapt their educational practices, promoting real and more significant learning situations. In the development of the study, a scale of analysis of the context' quality regarding the involvement of the child was used (Portugal & Laevers, 2010: 24), as this helps the educator to question the relevance of the activities, helping him to putting oneself in the children's shoes, taking into account indicators of involvement, such as concentration on activities, energy, persistence, among others. The text will present the conditions for the internship, as well as the theoretical foundation of the study, and the description and analysis of the project resulting from the research process that accompanied the entire pedagogical intervention. In addition, central contributions of this experience to the construction of professional identity will be addressed.

Keywords: Involvement, Participation, Preschool Education

Este texto aborda da participação das crianças no desenvolvimento de ação educativa, sustentado na análise da experiência vivenciada num estágio em jardim de infância, no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, com um grupo de meninos e meninas com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A participação depende de diversos fatores, embasados em conceções educativas e princípios congruentes com os mesmos, bem como com variáveis como os contextos, a família e o grupo social, nas interações que se estabelecem entre crianças e entre estas e adultos. Cabe ao adulto perceber a importância dos contributos das diversas crianças para as suas aprendizagens, de forma a adaptar as suas atitudes e práticas educativas aos interesses das mesmas, fazendo com que aquelas se tornem mais significativas.

Uma das ferramentas utilizadas para o aprofundamento do estudo foi a utilização da escala de implicação, de Portugal, G. & Laevers, F. (2011), a qual pode ser uma aliada dos educadores, pois ajuda-os a avaliar o ambiente educativo e, posteriormente, a refletir sobre as mudanças que devem ser feitas para que as crianças se envolvam mais nas atividades que lhes são propostas.

Criança e Infância

As crianças e a infância podem ser vistas de diversas formas, sendo uma delas a perspetiva de John Locke "em que a criança é metaforicamente apresentada como uma tábua rasa em que há que inscrever tudo que ela necessita" (Sarmento, T. & Oliveira, 2020:1125), ou seja, esse filósofo considera que a criança nasce sem conhecimentos e que vai aprendendo as coisas através da experiência. Por outro lado, existem perspetivas que defendem que a criança é um sujeito ativo que procura o conhecimento, estando em constante evolução.

As crianças podem ser definidas como "sujeitos individuais e singulares, integrantes da categoria geracional infância" (*ibidem*: 1125), pelo que este conceito está sempre ligado ao conceito de infância. A professora Kramer reconhece "uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história que lhe são contemporâneas" (2002: 43). A partir do momento em que o adulto se apercebe que a criança é um sujeito capaz de tomar decisões, escolher e dar opiniões, este começa a criar situações de aprendizagem real e significativa, tendo em conta o contexto e as opiniões.

Já o conceito de infância pode ser definido como uma categoria geracional universal, que resulta da interação com o contexto social e, por isso, não é homogéneo, podendo ser diferente de contexto para contexto.

Os conceitos de sujeito e agência têm subjacentes a ideia de que a criança deve ser escutada, fazendo com que os educadores e professores necessitem de transformar as suas práticas educativas, desafiando-se a superarem aquilo que lhes transmite mais segurança, para construírem novas formas de trabalho em conjunto com as crianças. Assim sendo, Malavasi e Zoccatelli defendem que

> "… a ação educativa não é a de transmitir, mas a de escutar; um escutar ativo e participante que coloca o adulto por sua vez, numa situação de contínua aprendizagem e que, ao mesmo tempo, torna-o num atento e pontual observador, em condições para acolher as solicitações e necessidades cognitivas das crianças." (Malavasi & Zoccatelli, 2019: 843 citado por Sarmento & Oliveira, 2020: 1126).

Os educadores e professores devem escutar aquilo que as crianças lhes dizem para que estes possam evoluir a nível profissional e para que estejam preparados para fazer face aos desafios colocados pelo grupo com o qual trabalham.

Participação

O termo participação tem vindo a sofrer alterações com o passar dos tempos, dependendo do sentido em que se utiliza este termo, das intenções de quem o refere e das práticas sociais em que se desenvolve.

A participação é "uma actividade espontânea" e, para além disso, é "um conceito multidimensional que faz depender tal acção de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que a afetam, as competências de quem a exerce ou ainda as relações de poder que influenciam" (Fernandes, 2009: 95).

É desde o nascimento que o ser humano começa a participar em diversos grupos sociais, como a família, a escola e os amigos, daí existirem diferentes formas de participar.

As crianças, independentemente da idade, devem ser o foco no trabalho pedagógico nos mais diversos níveis de ensino, uma vez que, a participação das crianças

> "…implica em que possam expressar livremente opiniões, pensamentos, sentimentos e necessidades, e que os pontos de vista por elas expressos devem ser levados em conta e influir nas decisões. Tal fato significa que as crianças precisam ser envolvidas democraticamente nos seus espaços de convívio – famílias, escolas, mídias, associações, governos, etc. – e que suas opiniões exerçam uma ação influente." (Agostinho, 2009:7 citado por Agostinho, Demêtrio & Budenmüller, 2015: 231).

Para que as crianças percebam que pertencem a uma comunidade e que a sua opinião é crucial, é fundamental desenvolver práticas democráticas, pois

> "A participação democrática é um importante princípio de senso cívico, é um meio através do qual crianças e adultos podem participar com outros na tomada de decisão […] e noutra, um meio para opor-se ao poder e a sua vontade de controlo, como também a formas de opressões e de injustiça que necessariamente derivam de um exercício ilimitado de poder. Por último, mas não menos importante, a democracia cria oportunidade para

> que a diferença possa florescer, deste modo, temos um ambiente mais favorável à produção de pensamentos novos e de nova prática." (Moss, 2008: 11).

São estas práticas democráticas que potenciam o interesse da diversidade entre indivíduos, a luta pelo combate à opressão e ambientes propícios ao desenvolvimento pessoal.

Só recentemente, as ciências sociais perceberam que a escuta das crianças nos ajudou a compreender o modo como elas vivem e estão organizadas, o que implica o reconhecimento das crianças como atores sociais competentes.

Corsaro defende que "as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas" (Corsaro, 2011: 15). Ou seja, as crianças são sujeitos observadores e com opiniões formuladas, pelo que são capazes de trazer sugestões de atividades para o contexto educativo, tornando este contexto mais democrático. Para além disto, as crianças devem ser incluídas nas situações da sua comunidade, fazendo com que estas sintam que fazem parte de um grupo e possam interagir com os adultos.

Como já vimos, as interações das crianças com os adultos são importantes, mas as interações entre pares não o são menos, pois num grupo podem existir diversas culturas. Corsaro (2011) defende que

> "as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos; elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla […] as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente." (Corsaro, 2011: 94-95).

Quando as crianças brincam juntas, estão a partilhar saberes e sentimentos que acabam por ser fruto da sua cultura social e familiar. Assim, as trocas de informações, opiniões e sugestões são fruto de várias culturas em simultâneo, que se vão interligando.

Levar a que ocorra uma participação ativa de todos os elementos da sociedade é algo bastante difícil, no entanto, é fundamental para que se respeitem alguns princípios básicos dos direitos humanos. Posto isto, é necessário promover valores como a liberdade, solidariedade e igualdade entre os diversos sujeitos da sociedade, sendo crucial começar esta promoção nas crianças.

A *Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989)* associou à cidadania infantil direitos como o de proteção, provisão e participação da criança. Os direitos de proteção "salvaguardam contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito", os direitos de

provisão "fornecem as condições necessárias ao garante da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, lazer e cultura" e os direitos de participação "atribuem às crianças o direito de serem ouvidas e consultadas, de se expressarem e opinarem livremente, deter acesso a informações e de decidir em proveito próprio." (Veiga & Ferreira, 2017: 8). Os direitos de participação da criança são aqueles que estão mais esquecidos pela sociedade (Sarmento; Soares; Tomás, 2007), uma vez que as crianças ainda são vistas pelo adulto como seres pouco competentes e que necessitam de ajuda. Posto isto, cabe ao adulto criar tempos e espaços propícios à participação infantil, fazendo com que as crianças se reconheçam como sujeitos pertencentes a uma comunidade, sendo que,

> "Isso significa que defender a participação infantil não é estar contra os adultos nem desconsiderar e anular os seus papéis e funções como tal, no cuidar e educar das crianças, horizontalizando as relações intergeracionais. Pelo contrário, é entender o adulto como um mediador crucial na promoção e garantia dos direitos das crianças, é pleitar por relações entre adultos e crianças mais éticas – cuidadas, respeitosas e cooperantes –, passíveis de levarem os adultos e consciencializarem, também, as suas vulnerabilidades e a reconhecerem o quanto podem aprender sobre si aprendendo sobre e com as crianças." (Rocha; Ferreira, 2008: 27).

Os adultos, como mediadores, têm o dever de conceber situações em que as responsabilidades são atribuídas às crianças, para que deste modo, estas se desenvolvam e tomem consciência do seu papel na sociedade.

Entraves à participação da criança

A construção da educação deve estar assente em valores de justiça, democracia e participação de todos os elementos envolvidos no processo educativo, sendo importante reforçar a participação das crianças. Young (1997) reforça que nem todas estão na mesma posição de comunicação, podendo comunicar de diversas formas e de maneiras muito próprias e que as experiências das crianças podem ter um papel fundamental naquilo que é dito por elas. Logo, é vital a perceção de que a participação das crianças é uma forma de confrontar diferenças entre as mesmas.

Os contextos educativos devem ser espaços justos, em que as crianças possam participar, pelo que a participação "tem que ser vista não só como um direito, mas também como uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia" (Agostinho, 2013:232).

Lansdown (2010) defende a ideia de que os adultos não dão valor às opiniões das crianças pois estas não se expressam de forma tão clara como eles, porque utilizam muitas vezes linguagens não verbais, como, por exemplo, a brincadeira, as expressões faciais e corporais e os desenhos

(Lansdown, 2010 citado por Agostinho, 2013: 233). Posto isto, as crianças são diferentes dos adultos, contudo estas devem ter direitos comuns a estes e outros direitos devem ser específicos das crianças, daí a criação da Convenção sobre os Direitos da Criança.

Um dos principais problemas associados à participação da criança está relacionado com a partilha do poder, pois, por vezes, os adultos acreditam que ao participarem as crianças estão a diminuir o seu poder, deixando de ser dependentes deles. Existem outros cenários de "resistência activa" em que o adulto se torna resistente à participação das crianças: um é quando este acredita que as crianças não devem ser sobrecarregadas, o outro é porque acham que as crianças não podem tomar decisões porque não têm conhecimentos suficientes, e existe ainda a ideia de que as crianças são facilmente influenciáveis. Para além da "resistência activa", existe outro "cenário de ligação de crianças-adultos" designado por "impedimento", que se caracteriza pelo facto do adulto não deixar as crianças participarem ou então deixarem-nas participar mas as suas reações às opiniões das crianças desencorajam a participação das mesmas (Reddy & Ratna, 2002 citado por Save the Children, s.d.: 1-2). Portanto, a participação da criança depende de fatores como o contexto, o grupo social ou a família, e pode ocorrer sem ajuda do adulto ou com a ajuda deste.

Existem dois autores, Elias (1994) e Foucault (1984), que acreditam que o poder varia, sendo fundamental a análise de situações que acontecem no dia a dia. O primeiro refere que existe uma relação de dependência entre o adulto e a criança e que a influência do poder

> "Tem a ver com o facto de existirem indivíduos ou grupos de indivíduos que podem reter ou monopolizar aquilo que os outros necessitam (…) quanto maiores são as necessidades, maior é a proporção de poderes que os primeiros assumem. Por outro lado, os indivíduos a quem são negados direitos os meios para satisfazer as suas necessidades possuem geralmente algo que carecem e que, por sua vez, necessitam aqueles que os monopolizam." (Elias, 1994: 53).

Já Foucault menciona que

> "o poder é concebido como um conjunto de acções possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidades onde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos actuantes: incita, induz, contorna, facilita ou torna mais difícil, alarga ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, constrange ou impede completamente; mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos actuantes, na medida em que agem ou em que são susceptíveis de agir. Uma acção sobre acções" (Foucault, 1984: 313 citado por Fernandes, 2009: 101).

Segundo Casas (2002 citado por Tomás & Soares, 2004: 350), as crianças são consideradas "ainda-não" pois veem o mundo de forma diferente dos padrões estabelecidos pela sociedade. Só mais tarde é que as crianças começaram a ser vistas como algo construído socialmente, uma vez que possuíam uma identidade muito própria e modos de viver diferentes dos adultos. Embora

fossem tidas em conta as particularidades referidas, continuou a ser o adulto o responsável pela criação de espaços, sem ter em conta as ideias das crianças.

Mayall (2002: 21) defendeu que a infância ainda era vista como uma altura em que as crianças se demonstravam pouco maduras, com necessidade de proteção e sem modo de conseguir ser independentes economicamente. Assim, predominam três paradigmas: "Paradigma da Propriedade", "Paradigma da Proteção e do Controlo" e "Paradigma da Perigosidade". O "Paradigma da Propriedade" caracteriza-se pelo facto de os adultos considerarem que as crianças são propriedade deles, não existindo forma das crianças participarem e os seus direitos básicos serem assegurados. Já o "Paradigma da Proteção e do Controlo" tem a ver com o facto de o adulto achar que a criança depende deste para obter proteção e as crianças serem tidas como seres incapazes. Por fim, o "Paradigma da Perigosidade" refere-se ao facto de a sociedade estar preocupada com maus comportamentos das crianças e jovens e nem sempre serem capazes de assegurar todos os direitos destes (Tomás & Soares, 2004).

É inegável a ideia que se tem de que o adulto é aquele que detém maior poder, contudo, a forma como as crianças reagem às atitudes do adulto também faz com que estes modifiquem as suas práticas ou maneiras de ser.

Implicação

Tendo em conta a abordagem experiencial, que tem como objetivo uma educação de qualidade para todas as crianças, existem duas dimensões fundamentais para se avaliar a qualidade de um contexto educativo: o bem-estar emocional e a implicação (Portugal & Laevers, 2010: 18). Optamos por estudar a implicação das crianças neste projeto, uma vez que seria difícil estudar as duas dimensões simultaneamente.

Ferre Laevers (1994b) definiu o conceito de envolvimento, que mais tarde veio a ser chamado de implicação[1], como sendo "uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia", sendo fundamental perceber que

[1] Implicação e envolvimento são dois conceitos sinónimos, no entanto, Ferre Laevers e Gabriela Portugal (2010) utilizam a expressão implicação, enquanto o Manual DQP: Desenvolvendo a qualidade em parcerias (2009) utiliza a expressão envolvimento.

este é um indicador de qualidade do contexto que ajuda o educador a questionar-se acerca da pertinência das atividades (Laevers, 1994b citado por Portugal & Laevers, 2010:24).

Em 1993, Ferre Laevers definiu as escalas de envolvimento da criança e as escalas de empenhamento do professor no âmbito do projeto de educação experiencial e, embora se esteja a falar de implicação que é a terminologia utilizada por Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010), implicação e envolvimento são termos sinónimos.

A implicação pode ser avaliada através de uma escala que possui cinco níveis e, embora esta seja bastante útil, é necessário que o educador tenha sempre em atenção o contexto e as circunstâncias em que a sua avaliação é feita para evitar erros.

O nível de implicação tem a ver com os efeitos do ambiente nas crianças, não estando relacionado com a predisposição da criança para a aprendizagem; por isso mesmo, este nível é "um sinal para o educador dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade de contexto educativo (não da criança!)" (Portugal & Laevers, 2010: 25). Posto isto, a implicação tem a ver com os contextos que por sua vez podem influenciar a maneira dos educadores trabalharem, daí ser fundamental a perceção de que baixos níveis de implicação podem não ter nada a ver com a capacidade do educador atuar.

O processo de avaliação da implicação das crianças é bastante exigente para o avaliador, um vez que leva a que este siga as suas perceções e, ao mesmo tempo, se tente colocar no lugar das crianças que avalia, tendo que ter em conta os indicadores de implicação: (i) concentração; (ii) energia; (iii) complexidade e criatividade; (iv) expressão facial e postura; (v) persistência; (vi) precisão; (vii) tempo de reação; (viii) expressão verbal e (ix) satisfação. O ponto (i) tem a ver com a capacidade da criança prestar atenção a uma atividade, só podendo ser distraída através de estímulos muito fortes; o (ii) tem a ver com o esforço feito pela criança que pode ser demonstrado pelo aumento do som da sua voz ou outras atitudes que podem ser observadas pelas expressões faciais da criança; o (iii) diz respeito à capacidade da criança realizar tarefas complicadas e introduzir elementos novos, com um toque pessoal nas atividades ou produções. Relativamente a (iv), as expressões faciais que a criança faz e a sua postura dão informações importantes sobre a sua implicação, pois transmitem sentimentos que têm que ser interpretados pelo educador; o (v) tem a ver com o facto da criança não parar a sua atividade, demonstrando-se concentrada no que está a ser feito e não deixando que outros estímulos as demovam dos seus objetivos; o (vi)

relaciona-se com o cuidado, a qualidade e a atenção aos pormenores da atividade realizada. Já o (vii) refere-se à rapidez das crianças em responder a estímulos que possam ser prazerosos e com a motivação na realização da atividade; o (viii) é marcado pelo que as crianças dizem que leva o educador a tirar conclusões sobre a satisfação das crianças e, por fim, o (ix) é o prazer demonstrado pela criança quando está a fazer algo ou no final de fazer determinada atividade (Portugal & Laevers, 2010: 26-28).

A implicação que uma criança demonstra quando está a realizar determinada atividade não tem a ver estritamente com o grau de dificuldade, mas sim com o facto de a criança estar a utilizar o limite das suas capacidades, isto é, a atingir a zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978).

Projeto de Investigação e Ação Pedagógica

A pesquisa em questão teve como base a metodologia de investigação-ação, daí ter sido fundamental utilizar estratégias e instrumentos de recolha de informação e de intervenção pedagógica que sustentassem o projeto. Por isso mesmo, os instrumentos de recolha de informação foram escolhidos de acordo com as necessidades, objetivos e questões levantadas por esta investigação.

A investigação qualitativa, no caso concreto a investigação-ação, indica que os investigadores tenham que recolher informações das mais diversas formas para que, ao longo do processo cíclico de observação e ação, possam retirar as conclusões necessárias que alimentem o ciclo seguinte. Esta investigação possui 5 características, sendo que nem todos os estudos apresentam todas elas. Em primeiro lugar, a informação deve ser recolhida nos contextos e para isso é necessário que o investigador permaneça muito tempo com toda a comunidade, recolhendo informações de diversas formas. Em segundo lugar, os dados recolhidos devem ser bastante descritivos e sem descuidar coisas que parecem banais pois essas permitem chegar a variadas conclusões e, em terceiro lugar, os investigadores devem mostrar mais preocupação com o processo para se chegar a determinado resultado e não com o resultado por si só. A quarta característica tem a ver com o facto de os investigadores retirarem conclusões com base nos registos feitos e, por fim, os investigadores preocupam-se com aquilo que os alunos aprenderam e da forma como o fizeram (Bogdan & Biklen, 2013: 47-51). Assim sendo, no presente estudo, os dados foram recolhidos através da observação participante e os instrumentos de recolha de informação foram as notas de campo, os registos de incidentes críticos (RIC), escalas de classificação, registos áudio, fotografias e vídeos e, por fim, os registos e trabalhos produzidos pelas crianças. É importante ressalvar que

os diversos registos foram autorizados previamente pelos encarregados de educação e pelas crianças envolvidas no estudo. Por questões de reserva de identidade, os nomes aqui indicados cumprem as regras de anonimato, ou seja, são substitutos dos reais.

O projeto em questão teve como objetivo a promoção da participação das crianças em contexto educativo, daí ser tão fundamental a apresentação das estratégias utilizadas durante o decurso da observação das crianças.

Com o passar do tempo, utiliza-se diversas estratégias para se estimular a participação das crianças, para as envolver nas atividades e para manter a sua atenção, como por exemplo, criar atividades com base nos interesses manifestos pelas crianças nas assembleias de sexta-feira, nas quais são apresentadas as propostas das atividades que gostariam de fazer na semana seguinte. Relativamente ao interesse demonstrado pelo grupo observado na leitura de histórias, algumas estratégias utilizadas foram a escolha de obras de qualidade, adequadas ao que tinha sido feito em sala ou ao gosto das crianças; utilizar diversas estratégias de ritmos, timbre e movimento, como por exemplo, fingir que se cheira algo, fingir que se bate à porta nos móveis de madeira, fazer movimentos que ajudem no conto da história, entre outras coisas.

A utilização de reforços positivos foi outra estratégia com grandes resultados pois estes ajudam as crianças a resolver problemas de autoestima, o que pode ajudar a melhorar o seu comportamento.

A distribuição de tarefas, fingir que se está a contar um segredo e utilizar categorias para que as crianças vão à casa de banho ou descubram que colegas faltam, são outros exemplos de estratégias que promovem a intervenção das crianças.

Algumas estratégias adotadas para incentivar o envolvimento das crianças nas atividades foi a observação de todos os elementos do grupo de crianças para ver se estavam realmente interessadas naquilo que estava a ser feito. Se, após várias tentativas, se apercebia que as crianças não estavam motivadas, eram propostas outras atividades, de forma a motivar o seu envolvimento. Com base no nosso conhecimento daquele grupo específico de crianças, existiram momentos em que era essencial fazer com que as atividades fossem terminadas mais cedo do que estava previsto, de forma a não criar desinteresse. Por outro lado, é importante incentivar a continuação de uma atividade que, ao ser terminada pela criança pode despoletar sentimentos como alegria, orgulho e satisfação. Em certa altura, cumprindo os requisitos éticos necessários, utilizou-se uma action cam colocada encima de um armário ou outro sítio, com o consentimento das crianças, para que estas

não se sentissem pressionadas por estar alguém a gravá-las e constantemente a observá-las, de modo a não influenciar os seus comportamentos e a não viciar as conclusões a retirar neste estudo.

Conclusão

Este estudo sobre a participação das crianças ocorreu em contexto pré-escolar, sendo que houve preocupação com o facto de perceber se as crianças compreendiam a importância da participação de todos no contexto educativo, pelo que ao longo das semanas foi possível verificar que estas percebiam a importância das contribuições dos seus colegas para o enriquecimento das aprendizagens. O seguinte registo demonstra isso mesmo, que as crianças se ajudavam mutuamente, partilhavam ideias e entendiam que os contributos dados pelos seus pares eram importantes.

> Ao definir o seu plano de ação, o António disse: "Eu vou para as experiências e vou fazer plantas como a Sofia", e a Educadora incentivou: "Boa, vais fazer uma plantação", e o António respondeu: "Vou fazer terra, água, milho, raízes me milho. E eu já pedi à Sofia e ela vai-me dizer como tenho que fazer" (Registo contínuo, 5 de novembro de 2019).

Relativamente aos obstáculos subjacentes à participação de todos os elementos do grupo, foi possível verificar que ocorriam situações em que os elementos mais velhos do grupo ou as crianças que normalmente mais participavam, não deixavam que outros elementos interviessem como gostariam.

Após a observação destas situações procedeu-se à definição das estratégias para a promoção da participação de todos os elementos do grupo que podem ser definidas por: dar voz às crianças; mostrar a todo o grupo que as suas opiniões são fundamentais no quotidiano educativo; criar atividades que tenham surgido por sugestão das crianças ou que pudessem ser interligadas com algo que tenha sido abordado; juntar crianças mais participativas com crianças menos participativas, entre outras estratégias. As utilizações destas estratégias tornaram possível a análise da implicação das crianças na realização de atividades, pelo que deve ser classificada tendo em conta os "indicadores de participação": "concentração", "energia", "complexidade e criatividade", "expressão facial e postura", "persistência", "precisão", "tempo de reação", "satisfação" e, ainda, "expressão verbal" (Portugal & Laevers, 2010: 27-28).

É importante referir que a implicação tem a ver com os contextos que, por sua vez, podem influenciar a maneira dos educadores de infância trabalharem, daí ser fundamental a perceção de que baixos níveis de implicação podem dever-se a atividades que não são apelativas para as crianças.

Para proceder à análise dos níveis de implicação das crianças foquei-me em vídeos feitos sobre algumas das suas atividades e na análise dos mesmos. Um exemplo de um registo feito que nos permitiu tirar conclusões ocorreu quando o Jorge estava a brincar na área dos jogos:

> O Jorge está na área dos jogos a montar um puzzle, no entanto, vai vendo tudo o que se passa à sua volta, como por exemplo, observa-me a puxar as mangas da Paula para cima em vez de se concentrar na atividade ou fica simplesmente parado a olhar para o vazio. Quando reparei que a criança estava a ficar desmotivada, perguntei-lhe se não iria acabar o puzzle e ele respondeu: "Eu não consigo". Ao ouvir isto, decidi motivá-lo dizendo que ele era capaz e para voltar a tentar. No fim, o Jorge conseguiu acabar o puzzle (Registo contínuo, 13 de novembro de 2019).

Com base neste registo e naquilo que vi durante o tempo em que a criança esteve a realizar a atividade, classifiquei-a como estando no nível 3 da escala de envolvimento, uma vez que demonstrava estar envolvida na atividade embora lhe faltassem alguns indicadores de implicação, como por exemplo, a concentração, o prazer e a motivação (Portugal & Laevers, 2011: 28-30). Como o exemplo acima é possível verificar que a crianças em questão não estava concentrada porque olhava para outras coisas em vez de se focar totalmente; faltou-lhe motivação, por isso a estratégia foi alterada, no entanto, o Jorge continuou a não manifestar prazer na realização do mesmo.

Por fim, foi necessário perceber de que forma as atividades propostas promoveram a participação de todas as crianças, sendo que esta foi verificada através da mudança de comportamentos dos elementos do grupo.

Ao longo do tempo, verificou-se que a dependência existente entre os irmãos que integravam o grupo era grande, o que se constituiu como um fator bastante perturbador, uma vez que os inibia de se separarem e, outras vezes, o irmão mais velho tinha tendência a 'abafar' o mais novo, levando-o a não interagir de forma aberta com todo o grupo e a focar-se noutros projetos, o que contraria as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), segundo as quais,

> "*Pedir a colaboração das crianças mais velhas ou que já frequentaram o jardim de infância no ano anterior* – planear em conjunto como receber os que chegam constitui uma situação de aprendizagem social de que os "novos" e os "antigos" podem beneficiar" (Silva *et al.*, 2016: 99).

Verificou-se que aos poucos as crianças foram compreendendo a rotina pedagógica e, com esta evolução, foram-se introduzindo novos registos característicos do Movimento da Escola Moderna (MEM), como por exemplo, o mapa de presenças, o diário de grupo e o plano semanal.

Relativamente às crianças mais participativas, que acabavam por influenciar os outros colegas, destacavam-se três elementos. Num dos casos, o António era demasiado participativo, não dando espaço para os outros falarem, daí termos de utilizar estratégias como encurtar o seu tempo

de fala ou atribuir-lhe algumas tarefas mais mundanas para que este não cortasse a palavra aos colegas. Já a Sofia sabia fazer as coisas de forma equilibrada, conhecia as rotinas e mostrava preocupação em ajudar os colegas. Por outro lado, o Marco era bastante falador, mas de forma a chamar a atenção para si, tendo-se verificado, progressivamente, uma abertura aos outros, mostrando-se mais amigo, mais compreensivo e mais respeitador.

Já no que se refere aos elementos identificados como sendo pouco participativos, pois não tinham grande papel no quotidiano educativo, é possível dizer que se verificaram mudanças. O Jorge tornou-se mais atento às atividades à sua volta, sendo que de início parecia um pouco perdido no espaço. Já o Luís deixou de ser aquela criança tímida que sabia as respostas para tudo, mas que só as dizia em surdina, transformando-se num elemento bem mais envolvido nas atividades. O caso da criança em que se verificou maior mudança, terá tido como razão o afastamento do irmão; passou a mostrar-se bastante envolvido naquilo que fazia, já participava mais e conseguia reivindicar a sua vez para falar, coisa que se temeu que nunca fosse acontecer. Por fim, em relação à Paula, uma menina que se envolvia muito pouco nas atividades, a estratégia utilizada foi a tentativa de cativar a sua atenção, pensando sempre naquilo que ela gostaria de fazer.

Estas conclusões são fundamentais pois demonstram que as crianças não são todas iguais, daí ser necessário adaptar atividades às suas necessidades e interesses, não esquecendo a intencionalidade educativa por detrás das atividades.

As crianças devem ser escutadas e integradas em todo o processo educativo, pois só assim é que estas vão tomando consciência do seu papel na sociedade, tornando-se seres dotados de valores importantes para se viver numa sociedade justa.

Referências

Agostinho, K. A. (2013). O direito à participação das crianças na Educação Infantil. In *Educativa*, Goiânia, v.16, n.2, pp. 229-244.

Agostinho, K. A., Demétrio, R. & Budenmüller, S. (2015). Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos. In *Zero-a-seis,* v. 7, n. 32, pp. 224-239.

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Oliveira-Formosinho, J., Trad. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994*). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Corsaro, William (2011). *A. Sociologia da infância.* Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed.

Elias, N. (1994). *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., v I.

Fernandes, Natália. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

Foucault, Michel (1995). O Sujeito e o Poder. In: Dreyfus H, Rabinow P. (Org.), *Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 231-249.

Kramer, Sonia (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p. 41-49. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf (Consultado a 20 de novembro de 2020).

Malavasi, Laura; Zoccatelli, Barbara (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos.* Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Mayal, Berry (2002). *Towards a sociology for childhood. thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.

Moss, Peter (2008). La democrazia in educazione. In: Revista *Bambini Azzano*, San Paolo, Itália: Edizione Júnior.

Portugal, G. & Laevers, F. (2011). Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das Crianças, Coleção *NOVA CIDInE.* Porto: Porto Editora.

Rocha, C., & Ferreira, M. (2008). As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as - análise da produção académica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e tamáticas: comparências, ausências e prelúdios. *Investigar em Educação,* (6/7), pp. 17-127.

Sarmento, T., Oliveira, M. (2020). Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. In *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n.15, pp. 1121-1135.

Sarmento; Soares; Tomás, (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 25, pp.183-206.

Save the Children (s.d.). A participação de crianças na Programação OCV: 1ª página de Recurso: Modelos da Participação de Crianças. In Hart, R., Participação de Crianças: Da indicação Falsa

até Cidadania, UNICEF, 1992, 1-3. Disponível em: https://ovcsupport.org/wp-content/uploads/Documents/Childrens_Participation_in_OVC_Programming_Resource_sheet_2_Models_of_child_participation_in_community_based_OVC_care_1.pdf (Consultado a 10 de junho de 2021).

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Tomás, C. & Soares, N. F. (2004). Infância, Protagonismo e Cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. *Forum Sociológico*, nº 11/ 12 (2.ª Série), pp. 349-361.

Veiga, R., Ferreira, M. (2017). Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças em um jardim de infância. In *Caderno de Estudos Sociais*, v. 32, n. 2, pp. 1-29.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society – the development high psychologucal processes*. Cambridge MA: Harvard University Press

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

As crianças e a defesa do ambiente: um processo em construção

Children and environmental protection: a process in construction

Ana Rita Braga da Costa, Teresa Sarmento

Universidade do Minho

Autor de contacto: anarbcosta1997@gmail.com

Resumo

Proteger o meio ambiente é da responsabilidade de todos os cidadãos e, sendo as crianças os cidadãos mais novos do mundo, torna-se fundamental educá-las, desde cedo, para a defesa do mesmo. Neste sentido, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, desenvolveu-se o projeto de intervenção e investigação pedagógica intitulado "As crianças e a defesa do ambiente: um processo em construção". A temática do projeto emergiu de uma observação participante, onde foi notável um significativo interesse e curiosidade das crianças relativamente a questões ambientais. Desta forma, desenvolveu-se um projeto que possibilitasse sensibilizar as crianças para a proteção do ambiente; explorar práticas sustentáveis; promover uma cidadania ativa; e envolver as famílias. Analisou-se ainda o contributo das atividades desenvolvidas para a consciencialização ambiental nas crianças, bem como, as conceções familiares no âmbito da Educação Ambiental, antes e após o desenvolvimento do projeto, de modo a perceber se houve mudanças e quais as ocorridas. Para isso, desenvolveram-se atividades lúdico-pedagógicas, interligando a temática da Educação Ambiental com as diversas áreas de saber previstas para estes níveis educativos. O projeto sustentou-se numa metodologia de investigação-ação, seguindo as etapas de observação, planificação, ação e reflexão constante sobre a prática. De uma forma geral, o trabalho desenvolvido com as crianças e com as suas famílias teve um impacto imediato bastante positivo, sendo expectável que as experiências vivenciadas fortaleçam a sua cidadania, as mantenham sensíveis para a defesa do ambiente e para a mudança de comportamentos a favor do exercício de uma vida cada vez mais sustentável.

Palavras-chave: ambiente, cidadania, criança, educação ambiental.

Abstract

Protecting the environment is the responsibility of all citizens and, as children are the youngest citizens in the world, it is essential to educate them from an early age to protect the environment. In this sense, within the scope of the master's degree in Pre-School Education and 1st Cycle Teaching of Basic Education at University of Minho, it was made a intervention and pedagogical research project entitled "Children and environmental protection: a process in construction". The theme of the project emerged from a participant observation, where the children's significant interest and curiosity regarding environmental issues was remarkable. Thus, a project was developed that would make it possible to sensitize children to the protection of the environment; explore sustainable practices; promote active citizenship; and involve families. The contribution of the activities developed to the environmental awareness of children was also analyzed; and family conceptions within the scope of Environmental Education, before and after the project, in order to understand the changes that have occurred. For this, playful-pedagogical activities were developed, linking the theme of Environmental Education with various different areas of knowledge. The project was supported by an action-research methodology, following the stages of planning, action, observation and constant reflection on practice. In general, the work developed with the children and their families had a very positive immediate impact, and it is expected that the experiences they have had will strengthen their citizenship, keep them sensitive to protecting the environment and changing their behavior in favor of an increasingly sustainable life.

Keywords: child, citizenship, environment, environmental education.

A Educação Ambiental é uma das temáticas mais relevantes e urgentes da atualidade. Tal como referem Grenno e Profice (2019), as crianças são um dos principais destinatários da Educação Ambiental e, quanto mais cedo a questão ambiental for abordada, maiores serão as hipóteses de se desenvolver uma consciência pela conservação ambiental (id, p.327). Neste sentido, partindo do interesse e da curiosidade demonstrados pelas crianças envolvidas no estudo, relativamente a questões ambientais, desenvolveu-se um projeto que lhes possibilitasse explorar competências fundamentais para uma vida mais sustentável. O projeto implementou-se em dois contextos educativos distintos, nomeadamente, num jardim de infância, com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos; e numa sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por 15 alunos de 7 e 8 anos de idade. Este interesse, primeiramente, demonstrado pelas crianças do jardim de infância, aliado ao facto de ainda não realizarem a reciclagem na sala de jardim, levou ao desenvolvimento de um projeto com vista à satisfação dos interesses e das necessidades das crianças. No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o interesse das crianças nesta temática foi igualmente notório, sendo que se deu continuidade ao projeto. Delineou-se à partida a seguinte questão: "As crianças conhecem e utilizam práticas de defesa do ambiente?". Para responder a esta questão, foi delineado um conjunto de objetivos de intervenção e de investigação que, se procuraram alcançar através de atividades lúdico-pedagógicas, interligando a Educação Ambiental com as diversas áreas de saber, realizando-se, desta forma, um trabalho interdisciplinar significativo com as crianças. Os objetivos de intervenção passaram por sensibilizar as crianças para a necessidade de preservar o meio ambiente; explorar práticas sustentáveis; promover uma cidadania ativa; e envolver a família no processo educativo. Os objetivos de investigação consistiram em analisar o contributo das atividades realizadas para a consciencialização ambiental nas crianças e analisar as conceções familiares no âmbito da Educação Ambiental, antes e após o projeto, de modo a perceber se ocorreram mudanças e quais. A Educação Ambiental é uma temática atual e é expectável que esteja presente em todos os contextos educativos. No entanto, não é apenas na escola que esta deve ser trabalhada. "A educação ambiental não se limita a uma determinada idade, mas sim a todas as idades bem como a todos os níveis de educação escolar ou extra-escolar, ou seja, deve ser um processo contínuo" (Costa & Gonçalves, 2004, p.36). Cabe, portanto, às famílias, dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola, de modo a trabalhar-se, de forma efetiva, a Educação Ambiental.

Método

Para que ocorra uma evolução e uma melhoria da prática pedagógica, torna-se fundamental que o educador/professor esteja em constante reflexão acerca da sua prática. Somente desta forma é exequível avaliar e compreender o que está a acontecer e o que é necessário modificar para que a prática pedagógica esteja sempre adequada aos interesses e às necessidades das crianças que, inevitavelmente, vão sofrendo alterações ao longo do tempo. Desta forma, a opção metodológica para o desenvolvimento do presente projeto recaiu numa abordagem de investigação-ação, que se caracteriza como sendo um processo cíclico composto por quatro fases, nomeadamente, a planificação, a ação, a observação e a reflexão constante sobre a prática, sempre acompanhadas por uma recolha de documentação, essencial para a posterior análise dos dados. Neste sentido, o objetivo principal desta metodologia é melhorar a prática pedagógica, partindo de uma problemática e procurando alcançar resultados vantajosos através da utilização deste processo cíclico. McKerman assume que é o processo "cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal" (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20). No caso concreto desta investigação, pretendeu-se melhorar as práticas ambientais das crianças e, consequentemente, das suas famílias. Neste sentido, partindo do interesse demonstrado pelas crianças nesta temática, procurou-se realizar uma série de atividades lúdico-pedagógicas, em diversas áreas de saber, possibilitando-lhes desenvolverem inúmeras competências e tornarem-se cidadãs conscientes e responsáveis.

Participantes

Os participantes deste projeto foram dois grupos de crianças pertencentes à mesma instituição educativa, nomeadamente, uma instituição pertencente à rede pública, localizada numa freguesia da periferia de Guimarães. Um dos grupos de crianças frequentava a Educação Pré-Escolar e tratava-se de um grupo heterogéneo, composto por 25 crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, entre as quais, 12 meninas e 13 meninos. Este era um grupo bastante participativo e predisposto para aprender, sendo as suas principais motivações: cantar, ouvir histórias, trabalhar nas áreas da sala, fazer jogos em movimento e participar em processos de descoberta.

Por sua vez, o outro grupo de crianças envolvido no projeto frequentava o 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo composto por 15 alunos, 8 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Esta turma era bastante participativa, tinha muita motivação para aprender, demonstrava interesse e entusiamo em relação

às atividades propostas e os alunos eram bastante autónomos. As atividades de tempos livres, como seria de esperar em alunos desta idade, eram bastante diversificadas, sendo que estes gostavam, particularmente, de praticar exercício físico, ver televisão, ler, jogar computador e brincar ao ar livre.

Para além das crianças, também as suas famílias foram envolvidas no projeto, tendo-se promovido o diálogo e a reflexão entre as crianças e as famílias acerca da temática.

Devido à pandemia mundial provocada pelo novo coronavírus, o Covid-19, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o projeto foi implementado em duas fases: uma fase presencial e uma fase à distância, sendo que esta última possibilitou um maior envolvimento familiar, o que se revelou muito pertinente para o projeto.

Instrumentos, procedimento e métodos de análise de dados

Numa primeira fase, realizou-se uma observação participante de modo a conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses. Tal como refere Latorre (2003), a observação participante "possibilita ao investigador aproximar-se de forma mais intensa das pessoas, comunidades estudadas e dos problemas que lhes dizem respeito e permite conhecer a realidade social que dificilmente poderia ser alcançada por outras técnicas" (p.58). Com base nesta observação participante e nos registos efetuados, identificou-se a problemática do projeto, a Educação Ambiental, e estabeleceu-se um plano de ação, com atividades e estratégias lúdico-pedagógicas, no âmbito da Educação Ambiental, mas com interligação com todas as áreas de saber, de modo a realizar um trabalho interdisciplinar e significativo com as crianças.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados no decorrer do projeto foram, então, a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos, as reflexões semanais e os questionários. Através da observação participante foi possível tomar conhecimento, primeiramente, das conceções e dos comportamentos iniciais das crianças relativamente ao meio ambiente e, posteriormente, da evolução que foi ocorrendo nas suas conceções e nos seus comportamentos. Tal como referem Silva *et al.* (2016), "observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação" (p.13). Através das notas de campo, registaram-se intervenções pertinentes realizadas pelas crianças, fundamentais para a análise dos dados. Silva *et al.* (2016) defendem ainda que "anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão" (p.13). Efetuaram-se também registos fotográficos de modo a sustentar a análise dos dados. Para além

disso, realizaram-se reflexões semanais, onde se refletiu acerca dos acontecimentos mais marcantes da semana e acerca das intervenções pedagógicas, isto é, do que correu bem, do que correu menos bem e do que é possível melhorar. Em cada intervenção, seguiu-se o processo de investigação-ação onde, inicialmente, se realizou uma planificação da intervenção pedagógica a realizar; de seguida, colocou-se em prática, observou-se com atenção toda a ação pedagógica e, finalmente, refletiu-se e avaliou-se, de forma crítica, e tendo sempre em vista a melhoria das práticas. Foram ainda elaborados questionários para as famílias, um implementado antes e outro após a execução do projeto, de modo a apurar as mudanças que ocorreram nas conceções familiares relativas à Educação Ambiental. As produções das crianças (escritas e artísticas) foram também objeto de análise pois, assim como as suas intervenções orais, também estas são evidências claras das suas conceções ambientais.

Depois de todos os dados recolhidos, procedeu-se à sua análise, sendo que, para isso, foi necessário analisar com muita atenção todas as intervenções e produções das crianças e as respostas fornecidas pelas famílias aos questionários, tendo-se elaborado gráficos, de modo a facilitar a leitura dos dados. A análise feita fez-se acompanhar de referenciais teóricos, de modo a melhor compreender os dados obtidos.

Resultados

Devido ao facto de terem sido diversas as atividades implementadas em ambos os contextos educativos e diversas as respostas analisadas dos questionários, nesta secção apresentam-se alguns exemplos, como forma de demonstrar os resultados obtidos nesta investigação.

Contexto de Educação Pré-Escolar

Uma das atividades realizadas neste contexto foi a "Construção de Ecopontos". Como o próprio nome indica, esta atividade teve como finalidade a construção de ecopontos para a sala de jardim, onde ainda não se realizava a reciclagem. Numa primeira fase, as crianças ouviram a música "Mundo a Reciclar", da autoria de Filipe Pinto, como forma de introduzir o tema e de cativar a atenção das mesmas para a temática da reciclagem. A música é uma forma lúdica e eficaz de promover aprendizagens significativas nas crianças. Tal como referem Silva *et al.* (2016), "a abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança" (p.54). A música torna uma aprendizagem significativa, na medida em que as crianças decoram com muita facilidade as letras das músicas, o que faz com que assimilem naturalmente a mensagem que esta transmite. Numa

segunda fase, ocorreu um diálogo em grande grupo com o objetivo de conhecer qual a relação das crianças com a reciclagem, isto é, se realizavam a reciclagem em casa e se sabiam como esta se realizava. Através do diálogo, foi notável que algumas das crianças já sabiam como se realizava a reciclagem. No entanto, outras ainda não dominavam o processo e poucas foram as que disseram que realizavam a reciclagem em casa. Numa terceira fase, procedeu-se, então, à pintura das caixas que representariam os ecopontos (figura 1) e, numa quarta fase, ocorreu o recorte de objetos de revistas e de jornais e a colagem nos respetivos ecopontos (figura 2).

Figura 1

Pintura dos ecopontos

Figura 2

Resultado da atividade "Construção de Ecopontos"

Numa última fase desta atividade, estabeleceu-se um novo diálogo com as crianças, onde estas foram questionadas se iam avisar os pais para começarem a reciclar, tendo-se ouvido um uníssono "sim", o que deixou no ar a esperança de que as crianças comecem a passar a palavra e a educar os adultos a tomar atitudes cada vez mais sustentáveis. Quando questionadas acerca de

como poderiam convencer os pais a fazerem a reciclagem em casa, as crianças deram como respostas:

Sofia – "Nós podemos dizer aos pais para separarem o lixo e nós ensinamos a fazer porque já sabemos."

Rafaela – "Dizemos aos pais que temos de separar o lixo para sermos amigos do ambiente, senão ele vai ficar doente e morrer."

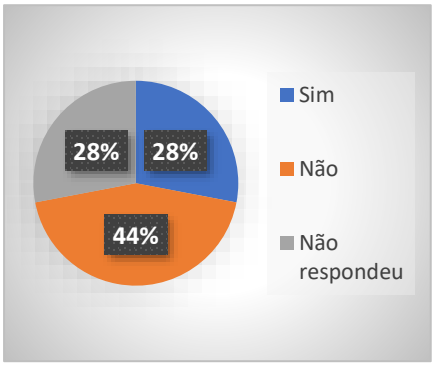
Joana – "Vou dizer aos pais que temos de começar a reciclar para pouparmos dinheiro e sermos amigos do ambiente." (Notas de campo, 29 de outubro de 2019)

Respostas aos questionários

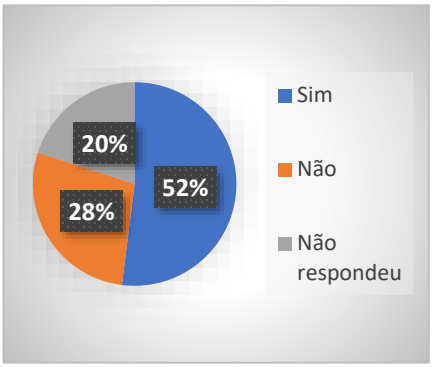
Figura 3

Respostas à pergunta "Já mudou algum dos seus hábitos de forma a cuidar do nosso planeta?"

Antes do projeto



Depois do projeto



No questionário inicial, 28% das famílias admitiam já ter mudado alguns dos seus comportamentos face ao ambiente e 44% admitiam ainda não o ter feito. Em contrapartida, no questionário final, 52% afirmou já ter mudado comportamentos e 28% afirmou que não. À questão "Se sim, o que mudou?", as respostas dadas foram interessantes e evidenciam, claramente, as conceções familiares no âmbito desta temática. Desta forma, apresenta-se agora uma lista das atitudes que as famílias enumeraram, como sendo atitudes que passaram a colocar em prática no seu quotidiano:

- O uso de transportes públicos ao invés do carro;
- A utilização de sacos reutilizáveis nas compras;
- A realização de banhos menos demorados;

- A utilização de lâmpadas LED;
- A realização da reciclagem;
- A reutilização do óleo (colocar em oleões e não deitar no esgoto);
- A redução da utilização de plástico;
- A redução do consumo de água;
- A redução do desperdício alimentar;
- Não fazer fogueiras.

Em suma, as atitudes supramencionadas são evidências claras das conceções ambientais das famílias e revelam que houve uma consciencialização crescente para com a temática do projeto, como é possível verificar através da análise dos questionários.

Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Uma das atividades realizadas neste contexto educativo consistiu na visualização de um vídeo e na elaboração de uma produção artística com materiais reutilizáveis. Esta atividade foi realizada em regime de Ensino à Distância e abrangeu duas áreas de saber, nomeadamente, as Artes Visuais e o Estudo do Meio. Num primeiro momento, a professora estagiária gravou um vídeo para os alunos, onde lhes explicou a política dos 3 R's, dando exemplos práticos, de modo a tornar os conceitos "reduzir, reutilizar e reciclar" mais claros. Num segundo momento, foi proposto às crianças que, numa folha A4 branca, construíssem uma produção artística com materiais reutilizáveis à sua escolha, sendo que esta deveria ter significado. As produções artísticas das crianças, assim como as produções escritas e as intervenções orais são evidências claras das suas ideias, sendo que é fundamental respeitar cada criança e permitir que cada uma se possa expressar da maneira que considerar mais conveniente. É de referir que muitos dos trabalhos das crianças tiveram como temática "a natureza", sendo algo que não lhes foi imposto, isto é, cada criança teve a liberdade de escolher o seu tema e o facto de terem escolhido esta temática, é uma evidência de que é algo do seu interesse e com o qual, efetivamente, se preocupam. As crianças referiram ainda que tiveram a ajuda dos pais na realização da atividade, o que é bastante pertinente e retrata o envolvimento das famílias no projeto.

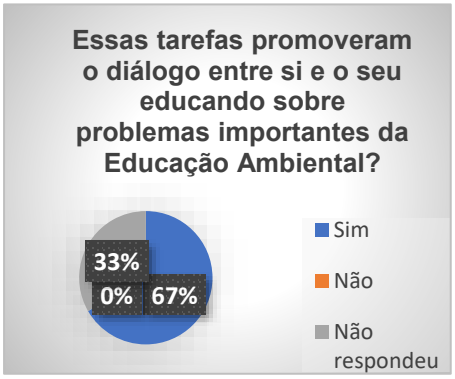
Figura 4

Exemplo de uma produção artística de um aluno

Respostas aos questionários

Figura 5

Respostas à pergunta "Essas tarefas promoveram o diálogo entre si e o seu educando sobre problemas importantes da Educação Ambiental?" – Após o projeto



Todas as famílias que responderam a esta questão, afirmaram que as tarefas propostas promoveram o diálogo entre elas e os seus educandos sobre a temática do projeto. Na segunda parte desta questão, as famílias foram questionadas acerca de quais os aspetos que lhes parecem mais importantes e porquê, sendo que se torna relevante referir algumas das suas respostas, que demonstram, efetivamente, a importância e o impacto que o projeto teve na Educação Ambiental das crianças:

- "Os aspetos mais importantes foram pôr a minha educanda a refletir e a dialogar sobre as alterações climáticas e o impacto da pandemia na diminuição da poluição."

- "O aspeto mais importante foi sensibilizar para reciclar, de maneira a proteger o nosso planeta."

- "A poluição do Planeta e a falta de recursos. O consumo excessivo de água. A quantidade de lixo que vai parar aos oceanos."

Discussão

De uma forma geral, considera-se que os objetivos de intervenção e de investigação estipulados foram alcançados em ambos os contextos educativos. Através das atividades práticas realizadas e dos diálogos estabelecidos com as crianças foi possível sensibilizá-las para a necessidade de cuidar do nosso planeta e explorar diversas atitudes sustentáveis. Dar estas ferramentas às crianças destas idades torna-se fundamental pois, desta forma, estas começam, desde cedo, a praticar hábitos sustentáveis e a passá-los às suas famílias. Para além disso, a promoção de uma cidadania ativa nas crianças foi um objetivo sempre presente, através da abordagem de um tema pertinente e que se encontra no cerne do debate atual, garantindo-se oportunidades de as crianças participarem ativamente, com intervenções orais e produções escritas e artísticas. Fomentou-se ainda o respeito pelo outro e pela natureza, o trabalho em equipa e a autonomia. O envolvimento familiar foi também conseguido, sendo que, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através do Ensino à Distância, este foi ainda mais evidente, na medida em que os pais tiveram a possibilidade de acompanhar de perto e auxiliar os seus educandos na execução das tarefas propostas, dialogando e refletindo com os mesmos. Através dos questionários realizados às famílias foi possível verificar que, efetivamente, ocorreu uma melhoria das conceções ambientais das famílias e o projeto possibilitou o diálogo e a reflexão familiar sobre o tema.

Fernandes (1983, citado por Costa & Gonçalves, 2004) refere que a Educação Ambiental deve "adoptar uma abordagem interdisciplinar, global" (p.36). Neste sentido, ao longo da implementação do projeto, optou-se por trabalhar a Educação Ambiental de uma forma interdisciplinar e transversal, arranjando formas de a interligar com as diferentes áreas de saber. É de referir que esta abordagem interdisciplinar fez com que as crianças se mostrassem sempre interessadas e motivadas e tornou as atividades mais interessantes, na medida em que me permitiu construir atividades lúdicas, pedagógicas e diversificadas, que contribuíram para que as crianças adquirissem competências fundamentais para uma vida mais sustentável.

"Uns dos destinatários principais da EA são as crianças em ambiente escolar, compreendendo-se que quanto mais cedo a questão ambiental for abordada, maiores possibilidades de desenvolver consciência pela conservação ambiental", defendem Grenno e Profice (2019, p.327). Neste sentido, trabalhar a temática da Educação Ambiental de forma significativa no jardim

de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, contextos primordiais da educação, torna-se fundamental e necessário.

Efetivamente, através da implementação deste projeto de intervenção e investigação pedagógica, foi possível verificar que levar as crianças a protegerem o meio ambiente é um processo em construção, que deve ser implementado o mais precocemente possível e em todos os contextos de vida, isto é, em contextos escolares e em contextos extraescolares. Deve ser um processo contínuo e intencional, levado a cabo não só pelos educadores e professores, mas também pelas famílias, trabalhando, desta forma, em sincronia com a escola.

Referências

Costa, F. S., & Gonçalves, A. B. (2004). *Educação ambiental e cidadania: Os desafios da escola de hoje.* Guimarães: Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.

Grenno, F. E., & Profice, C. C. (2019). *Experiências diretas entre crianças e natureza - educar para a sustentabilidade.* Universidade Federal do Rio Grande: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Educação alimentar na promoção de estilos de vida saudável: estudo na educação pré-escolar e no 1.º ciclo

Food Education for the healthy lifestyles promotion: a case study in kindergarten and primary school

Ana Sofia Sampaio Martins (https://orcid.org/0000-0003-1129-8140)*, Carlos Manuel Ribeiro da Silva (https://orcid.org/0000-0003-2916-5450)*

* Universidade do Minho

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Autor de contacto: ana.s.sm@hotmail.com

Resumo

Cada vez mais nos deparamos com crianças que não possuem hábitos de vida saudáveis, uma vez que possuem uma alimentação desequilibrada, optando maioritariamente por alimentos não saudáveis. Surge assim a necessidade de se desenvolver, desde cedo, atividades que permitam às crianças contactar diariamente com hábitos de vida saudáveis, bem como despertar os seus gostos e interesses pela temática. Pretende-se, assim, consciencializar para os benefícios de incorporar hábitos de alimentação saudável para a melhoria dos estilos de vida equilibrados e benignos. A comunicação resulta de uma investigação-ação colaborativa em dois grupos de crianças distintos (um de Pré-Escolar e outro do 1.º Ciclo do Ensino Básico), tendo como principal objetivo perceber qual o papel dos hábitos alimentares na promoção de Estilos de Vida Saudável. Toda a intervenção pedagógica, sustentada no desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado, contribuiu, não só para a análise e avaliação do impacto de estratégias implementadas, no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, como também na promoção e adoção de hábitos de vida saudável. Com a experiência de estágio foi ainda possível a implementação de conhecimentos curriculares e pedagógicos, através de experiências e aprendizagens enriquecedoras que se consubstanciam num contributo fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais.

Palavras-chave: alimentação saudável; educação alimentar; estilos de vida saudável; hábitos alimentares; projeto curricular integrado.

Abstract

We increasingly faced with children who do not have healthy lifestyle habits, as they have an unbalanced diet, opting mostly for unhealthy foods. Thus, there is a need to develop, from an early age, activities that allow children to have daily contact with healthy lifestyle habits, as well as to motivate and awaken their tastes and interests in this subject. It intend, in this way, to raise awareness of the benefits of incorporating healthy eating habits to improve balanced and benign lifestyles. This article is the result of a collaborative action research in two different groups of children (one from Kindergarten and the other from Primary School), with the main objective of understanding the role of eating habits in promoting child styles healthy life. The entire pedagogical intervention, supported by the development of an Integrated Curriculum Project, contributed to not only the analysis and assessment of the impact of implemented strategies, with regard to the development of children, but also to the promotion and adoption of healthy lifestyle habits. With the practicum, it was also possible to implement curricular and pedagogical knowledge, through enriching experiences and learnings witch constitute as a fundamental contribution to the teacher professional development.

Keywords: healthy eating; food education; child healthy lifestyles; eating habits; integrated curriculum project.

Os projetos de intervenção e investigação pedagógica aqui referidos desenvolveram-se numa rede pública do Concelho de Guimarães, sendo uma instituição com duas valências, nomeadamente o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB). O estabelecimento encontra-se numa zona semirrural, sendo a agricultura e a indústria têxtil os fatores de atividade e sustento da população. Apesar de inserida num meio de características rurais sofre com a influência de um tecido industrial robusto e em franca expansão.

A intervenção pedagógica desenvolveu-se com um grupo de crianças do Pré-Escolar constituído por nove crianças com idades entre os três e os cinco anos de idade (três do sexo feminino e seis do sexo masculino). Já o grupo de 1CEB, mais especificamente, o 2.º ano de escolaridade, abrange 18 crianças (nove do sexo feminino e nove do sexo masculino). Quatro dos alunos usufruíam de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão.

A escolha da temática, "Educação alimentar na promoção de estilos de vida saudável"[i] (Breda, 2003; Nunes & Breda, 2003) relaciona-se com os contextos, uma vez que diz respeito a algumas das características evidenciadas pelos grupos de crianças onde realizamos a intervenção pedagógica, de forma a dar resposta aos seus interesses e necessidades. Através da observação do diálogo das crianças, dos seus comportamentos ao longo das semanas iniciais do estágio, identificou-se questões relativas à qualidade dos estilos de vida saudável, em específico ao nível da alimentação. Apesar de as crianças conseguirem identificar quais os alimentos saudáveis e não saudáveis, ainda apresentavam alguma rejeição quanto ao consumo de alimentos saudáveis e demonstravam não conhecer bem todas as frutas e legumes, bem como os seus benefícios para um desenvolvimento saudável. Assim, com base nos seus interesses e necessidades, na importância da alimentação saudável no seu desenvolvimento, foi essencial refletir acerca do impacto que esta representa nos primeiros anos de vida, nomeadamente em crianças em idade Pré-Escolar e no 1CEB (Franchini, Pinhão, Rodrigues e Santos, 2005).

Desde cedo, por volta dos 4 anos de idade, as crianças começam a demonstrar as suas "escolhas" ou "rejeições" relativamente à alimentação. Nestas idades, os pais e os professores surgem como influenciadores, uma vez que representam modelos a seguir. É essencial que os pais e professores tenham consciência de que os seus comportamentos alimentares servem para modelar as preferências e hábitos alimentares da criança. É igualmente importante que os pais tenham consciência da importância das refeições formais e em família, pois estas favorecem a adoção de hábitos alimentares saudáveis (DGC-APN, 2013, p. 26).

Metodologia de investigação

Neste apartado, pretende-se realizar uma breve referência às questões metodológicas onde se encontram inseridos os procedimentos relativos à natureza qualitativa da investigação,

bem como à abordagem metodológica motivada pelas lógicas da investigação-ação colaborativa e investigativa. De seguida, apresenta-se as questões e os objetivos de investigação, de forma a dar enquadramento ao estudo realizado. Dado tratar-se de uma investigação de natureza pedagógica, torna-se essencial referir os objetivos de intervenção que suportam o processo de estudo em causa. Além do mencionado, é importante ainda apresentar uma síntese de algumas das atividades desenvolvidas em contexto de Estágio (PES – Prática de Ensino Supervisionado), como uma representando da seleção do processo de intervenção pedagógica que sustenta os pressupostos de investigação. Nesta vertente, são ainda mencionados as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo do projeto.

Procedimentos metodológicos: as questões e os objetivos de investigação

O desenho do enquadramento metodológico orientou-se segundo a metodologia de investigação-ação colaborativa, com a qual se pretendeu implementar os projetos de intervenção e investigação. Esta metodologia foi a principal orientadora da intervenção pedagógica que permitiu o desenvolvimento da investigação, uma vez que, através desta, conheceu-se melhor os contextos e adaptou-se as intervenções. Entende-se, assim, esta metodologia com duplo objetivo de ação e investigação, a fim de obter resultados nas duas vertentes, considerando-se que a investigação-ação é um processo em espiral, interativo e focado no problema (Fernandes, 2006, p. 72).

Assim, de acordo com Esteves (2018, p. 19), para realizar um projeto de investigação-ação, devem ser efetuados um conjunto de procedimentos que vão ao encontro dos objetivos do mesmo, ou seja, encontrar um ponto de partida, recolher informação que esteja de acordo com os padrões éticos, interpretar os dados e, por fim, aprovar o processo de investigação.

Assim, de forma a responder às necessidades dos contextos, tendo em conta os interesses e potencialidades das crianças e considerando como ponto de partida os seus conhecimentos prévios, surgiu a questão orientadora da investigação: Qual a importância de trabalhar a alimentação saudável na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico para a promoção de estilos de vida saudável? Porquanto, partiu-se do pressuposto que o cuidado e atenção com a alimentação é um dos fatores que contribui e influencia a adoção de estilos de vida saudável.

Tendo por base esta questão, foram elaborados os seguintes objetivos de investigação: identificar as conceções prévias das crianças sobre a alimentação saudável; compreender as práticas de estilos de vida saudável; investigar a importância da educação alimentar para a adoção de estilos de vida saudável; analisar os hábitos alimentares no seio familiar; avaliar o impacto da exploração de conceitos relacionados com a alimentação saudável nas crianças; averiguar a influência do trabalho desenvolvido na adoção de hábitos alimentares saudáveis.

Para concretizar as intenções de investigação, elaboraram-se processos de intervenção pedagógica, adequados aos contextos, sendo possível apurar resultados relativos à questão de investigação. Deste modo, interessa considerar os seguintes objetivos no momento de intervenção pedagógica: conhecer as conceções prévias das crianças sobre o que são alimentos saudáveis; promover a diversidade de práticas de estilos de vida saudável, com a incidência na educação alimentar; trabalhar com as crianças alimentos saudáveis e não saudáveis; consciencializar as crianças para a importância de uma alimentação saudável; incentivar as crianças a ter bons hábitos alimentares.

Plano de intervenção pedagógica: técnicas e instrumentos de recolha de dados[ii]

Numa fase inicial, foram realizadas algumas semanas de observação (Estrela, 1984), em ambos os contextos, com o objetivo de conhecer, analisar e caracterizar os grupos de crianças onde foi realizada a intervenção. Através da observação do dia-a-dia das crianças, verificou-se quais as necessidades, interesses e potencialidades das mesmas. Esta fase possibilitou o reconhecimento de que as crianças possuíam uma carência ao nível a consciência sobre uma alimentação saudável, não só em contexto de sala de aula, nas várias áreas existentes na sala em que as crianças exploravam ao longo do dia, assim como também na hora do almoço.

De seguida, e depois de escolhida a temática a ser explorada, tornou-se fundamental refletir acerca das estratégias a utilizar, planificando atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, de forma a mantê-las motivadas para a aprendizagem.

Após a fase de planeamento, seguiu-se a fase de intervenção, onde foi essencial existir uma constante reflexão, bem como uma base teórica que sustentasse a prática pedagógica. Por fim, existiu ainda uma fase final de avaliação da intervenção, onde foi possível averiguar se existiu alguma evolução na aprendizagem das crianças no que diz respeito à temática explorada. Assim, o projeto de intervenção e investigação foi um processo contínuo e sistemático de investigação, colaboração, planificação, ação e reflexão (Alonso, 2004).

Considerando que este projeto de natureza investigativa e reflexiva é orientado pelos pressupostos da metodologia da investigação-ação, em que estamos sempre perante momentos de decisão relativos aos projetos de intervenção e de investigação pedagógica a desenvolver, nomeadamente na identificação das conceções prévias e interesses das crianças, assim como para a avaliação das intervenções, que se traduzem em resultados de avaliações formativas realizadas ao longo do processo de desenvolvimento do projeto, com implicações nos momentos seguintes, precisamos de utilizar várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: a observação participante e direta dos acontecimentos; as reflexões semanais (notas de campo e diários reflexivos); o registo de incidentes críticos e de constantes de atuação;

registos fotografias, gravações de áudio e de vídeo; os trabalhos produzidos das crianças; inquéritos por entrevista e por questionário (Bogdan & Biklen, 1994; Latorre, 2003; Esteves, 2008; Coutinho et al. 2009), sustentando uma intervenção aberta e flexível.

Contributos para a promoção de uma Alimentação Saudável

Neste ponto, num primeiro momento, pretende-se apresentar as atividades mais significativas para os projetos de intervenção e investigação, tanto no contexto de Educação Pré-Escolar, como no contexto do 1CEB. É importante referir que as atividades realizadas em contexto do 1CEB estruturaram-se em duas conjunturas diferenciadas: pelo Ensino Presencial e o pelo Ensino a Distância, devido ao surto provocado pela pandemia COVID-19.

Num segundo momento, apresenta-se uma síntese reflexiva dos resultados obtidos através da implementação do projeto, ao nível da investigação, de forma a perceber se os objetivos definidos numa fase inicial de todo o processo foram alcançados.

As atividades do Pré-Escolar

Questão Geradora	Datas das Planificações	ATIVIDADES – Experiências de aprendizagem [EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR]
1. O que são estilos de vida saudáveis?	12 a 15/11 de 2019	➢ Jogo de dominó – Ouvem com atenção as regras do jogo; – Respeitam as regras do jogo; – Respondem às questões colocadas; – Realizam o jogo; – Respeitam a vez do outro para participar; – Participam num diálogo acerca do que são estilos de vida saudáveis.
2. Quais os benefícios e as características das frutas e dos legumes?	12 a 15/11 de 2019	➢ Teatro da alimentação – Ouvem e veem com atenção a peça de teatro; – Respondem às questões que são colocadas ao longo da peça; – Registam a atividade através do desenho; – Explicam as suas escolhas relativamente à fruta e ao legume desenhado; – Realizam a dramatização de uma das personagens da peça; – Respeitam a vez do outro para participar.
3. Em que consiste a roda dos alimentos?	19 a 22/11 de 2019	➢ Roda dos Alimentos – Ouvem com atenção a música "Gira a Roda"; – Respondem às questões colocadas acerca da música; – Colocam os alimentos na roda: respeitam a vez do outro; esperam pela sua vez para participar; colocam os alimentos nos grupos corretos. – Realizam uma revisão à atividade "Semáforo dos alimentos": identificam quais os alimentos que não estão colocados no semáforo correto; identificam quais os alimentos que estão em falta. – Realizam o registo da atividade: recortam os alimentos necessários para a roda através de revistas e jornais; colam os alimentos nos grupos corretos da roda.
4. Como fazer uma banca de frutas e legumes?	26/11 a 06/12 de 2019	➢ A frutaria dos pequenos grandes construtores – Participam num diálogo sobre o possível teor/conteúdo da história a partir dos elementos paratextuais: observam e colocam hipóteses adequadas à observação da capa; ouvem com atenção as hipóteses dos colegas; escutam as observações da professora. – Ouvem com atenção a história lida pela professora. – Participam num diálogo sobre todos os processos existentes para a elaboração de uma frutaria: pensam sobre todos os constituintes necessários para a realização da frutaria; pensam em todos os constituintes necessários para se poder efetuar compras numa frutaria; ouvem com atenção a opinião dos colegas. – Construção d as frutas e legumes: elaboram as frutas e legumes; pintam as frutas e os legumes. – Pintam a banca dos alimentos que está previamente construída: dividem tarefas para que todos possam participar.

		– Constroem o dinheiro: participam num diálogo sobre as notas e as moedas existentes; observam algumas notas e algumas moedas; utilizam o desenho e uma técnica de textura para realizar as notas e moedas; cortam as notas e as moedas. – Montam a frutaria.
5. O que é uma horta?	07 a 17/01 de 2020	➢ Tudo cresce com amor – Ouvem a história: identificam os elementos paratextuais (capa, contracapa, lombada, título e guardas); prestam atenção ao conteúdo da história; colocam questões ao longo da história; comentam acerca do conteúdo da história. – Participam num diálogo sobre hortas: pensam sobre o que é uma horta; dizem se têm horta em casa e se ajudam no cultivo e nos cuidados da mesma; refletem sobre o que pode ser cultivado numa horta e em que época do ano; expressão a opinião sobre a possível realização de uma horta na escola. – Realizam o pré-projeto: partilham as suas ideias e opiniões; ouvem com atenção as ideias e opiniões dos colegas; dividem tarefas; escolhem os alimentos a colocar na horta. – Realizam a horta: seguem todos os passos elaborados anteriormente.
6. Quais os alimentos que contêm uma refeição saudável?	07 a 17/01 de 2020	➢ Confeção de uma refeição saudável – Montam o puzzle: pensam sobre a peça a ser colocada; comentam o que vão vendo em cada peça do puzzle; partilham opiniões acerca do local onde colocar a peça. – Partilham as suas ideias e opiniões acerca do que contém uma refeição saudável. – Escutam e exploram o conceito de refeição saudável e equilibrada. – Escutam a tarefa que têm de realizar em casa com os pais. – Partilham as suas experiências durante a preparação da refeição.
7. Que alimentos constituem uma sopa?	21 a 24/01 de 2020	➢ Confeção de uma sopa – Ouvem com atenção a música "Comer a sopa": memorizam a letra da música; apreendem a melodia. – Respondem às questões colocadas, – Participam no diálogo sore os alimentos a colocar na sopa. – Constroem a panela da sopa em cartolina: constroem a panela; cortam os legumes; plastificam os legumes; colocam os legumes na panela. – Trazem os alimentos das suas próprias hortas. – Confecionam uma sopa: cortam os legumes; colocam todos os ingredientes necessários na panela. – Realizam o registo da atividade; – Realizam a receita da sopa; – Degustam a sopa.

As atividades do 1.º Ciclo

Questão Geradora	**Datas das Planificações**	**ATIVIDADES – Experiências de aprendizagem [1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO]**
1. Como sou?	27/02 a 06/03 de 2020 **[Ensino Presencial]**	➢ Conceções prévias – Realizam o questionário: pensam sobre os seus comportamentos; refletem sobre as suas vidas em sociedade; pensam sobre os seus hábitos alimentares. – Realizam tabelas de frequência absoluta e gráficos de barras: analisam os dados; comentam os resultados obtidos; utilizam os dados para construírem tabelas de frequência absoluta; constroem gráficos de barras a partir das tabelas de frequência. – Assistem à apresentação de um PowerPoint: leem as questões em voz alta; respondem às questões; verificam se responderam corretamente. – Criam um diálogo: referem o que pensam ser os estilos de vida saudável; explicam o que é uma alimentação saudável; referem o que é ser um bom amigo; identificam o que querem aprender acerca dos temas a abordar.
2. O que são refeições saudáveis?	30/03 a 10/04 de 2020 **[Ensino a Distância][1]**	➢ Dia da Alimentação Saudável – Aceitam o desafio: compreendem o que é pedido; pensam nas possíveis refeições; pedem ajuda aos familiares. – Elaboram as refeições: verificam se têm todos os ingredientes necessários; preparam os alimentos; confecionam /realizam as refeições; degustam as refeições; documentem e fotografam todo o processo e o resultado final. – Realizam um texto: sistematizam as ideias; relembram as refeições confecionadas / realizadas; explicam como surgiram as ideias; identificam quem os ajudou;

[1] Momento a partir do qual todas as atividades realizadas no contexto do 1CEB foram realizadas por via de processos de ensino à distância, em função da já referida interrupção da atividade letiva presencial, em face da pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

		referem como distribuíram as tarefas.
3. Conheço os legumes?	16 a 30/04 de 2020	➢ O menino que não gostava de sopa – Leem a história. – Realizam a ficha de trabalho: respondem às questões; colocam em prática os conhecimentos sobre a obra; consolidam os conteúdos gramaticais. – Elaboram a peça de teatro: partilham ideias e opiniões; relembram as características e benefícios dos legumes; produzem as falas; constroem os fantoches. – Apresentam a peça: filmam a peça; enviam o vídeo. – Vêm a peça dos restantes colegas.
4. Como ser saudável em família?	04 a 15/05 de 2020	➢ Ser saudável em família – Visualizam os vídeos: refletem sobre as mensagens transmitidas; pensam na moral da história representada nos vídeos. – Elaboram os textos: sintetizam as ideias; escrevem sobre as mensagens transmitidas pelos vídeos. – Reveem todo o texto: verificam se não existem erros ortográficos; averiguam se colocaram todos os sinais de pontuação. – Planeiam uma aula de educação física em família: debatem ideias acerca dos exercícios a realizar; expõem ideias e opiniões. – Realizam a aula: preparam-se para a aula; cooperam com a família nos diversos exercícios; fotografam diversos momentos da aula.
5. Terei adquirido novas aprendizagens?	26/05 a 25/06 de 2020	➢ Conhecimento gera conhecimento – Respondem ao questionário: leem as questões; refletem sobre os temas; debatem ideias. – Veem o vídeo explicativo: assimilam a mensagem; entendem o que é solicitado. – Planeiam a atividade: refletem sobre as aprendizagens adquiridas; sistematizam conhecimentos; definem objetivos; idealizam o cartaz e/ou vídeo. – Realizam o cartaz e/ou vídeo: Colocam em prática o que idealizaram e planificaram.

Síntese Reflexiva: promoção de competências de interação social

Ao longo da intervenção tentou-se sempre perceber quais as conceções prévias das crianças, conseguindo assim direcionar o projeto de forma a que estas desenvolvessem aprendizagens significativas, partindo sempre do que já sabiam.

No decorrer do estágio, foi notória a evolução das crianças ao nível da compreensão e adoção de estilos de vida saudáveis, pois quanto mais exploravam a temática, mais interesse tinham em manter um estilo de vida saudável, demonstrando isso, várias vezes, em pequenas atitudes e comportamentos.

Trabalhar e explorar a alimentação saudável com crianças em idade escolar (Menezes, Meirellest & Weffort, 2011, p. 90) fez-nos compreender que é nestas idades que as crianças adquirem, desenvolvem e sistematizam hábitos alimentares saudáveis com potencialidades de perdurarem ao longo da sua vida.

Foi ainda percetível, durante o estágio, o desenvolvimento das crianças no desenrolar das atividades que foram implementadas. Inicialmente, existiam algumas crianças que rejeitavam vários alimentos na hora do lanche e na hora do almoço, sendo que esse aspeto foi melhorado, uma vez que se tornaram bastante percetíveis alterações nos comportamentos das crianças. A motivação destas para manterem uma alimentação saudável foi aumentando ao longo do tempo e estas, em diversos momentos, chamavam a nossa atenção para o facto de

estarem a comer um lanche saudável ou até para o facto de terem comido tudo na hora do almoço. Desta forma, percebemos que quanto maior é a motivação das crianças para aprender uma determinada temática, maior é a sua predisposição para adotarem comportamentos ajustados à temática que exploram.

O seio familiar foi um dos aspetos importantes desta investigação (Sarmento & Marques, 2007; Sarmento & Ribeiro, 2011), uma vez que este é um fator determinante no que diz respeito à alimentação (DGC-APN, 2013, p. 26). A vida atarefada dos pais nem sempre permite que estes passem mais tempo com os seus filhos na hora das refeições ou que os incluam na confeção das mesmas. Através desta investigação, percebemos que em casa as crianças nem sempre comem uma refeição completa e equilibrada, ou seja, a sopa nem sempre estava presente durante a refeição, bem como a água ou a fruta. Em vários momentos, as crianças referiam que durante o fim de semana o consumo de "fast food" chega a ser constante. Após a realização de várias atividades, no sentido de promover alterações na alimentação realizada em casa, as crianças e as suas famílias mostraram-se recetivas a melhorar os seus hábitos alimentares, permitindo que as crianças tivessem acesso a uma alimentação saudável, não só na escola como também em casa.

Ao trabalhar de forma diária conceitos relacionados com a alimentação saudável com as crianças, permitiu que estas ao longo do tempo também fossem melhorando os seus hábitos alimentares diários, ou seja, quanto mais conhecimento possuíam sobre esta temática maiores eram as suas predisposições para quererem explorar mais acerca do tema e, consequentemente, melhorar os seus hábitos alimentares. O facto de ter explorado atividades que foram ao encontro do que as crianças pretendiam e precisavam de explorar, fez com que estas mantivessem sempre o entusiasmo e o empenho na realização das mesmas, bem como manifestassem atitudes e comportamentos de uma prática alimentar saudável.

Em suma, considera-se que o trabalho desenvolvido no desempenho de hábitos alimentares saudáveis permitiu alcançar, de forma positiva, os objetivos pretendidos acerca da temática explorada, fundamentalmente a criação de hábitos alimentares como uma prática essencial de promoção de estilos de vida saudável nas crianças e nas suas famílias.

Considerações finais

Neste ponto, expõe-se uma conclusão acerca da intervenção e investigação realizada ao longo do estágio, tanto no contexto de Pré-Escolar, como no contexto de 1.º Ciclo, sendo que se encontra estruturado em diversos tópicos, a saber: relação com as crianças; relação com a Educadora e Professora Cooperantes; envolvimento com as famílias; impacto da COVID-19 na implementação do projeto; desenvolvimento profissional e curricular.

Quanto à relação com as crianças, ao longo da prática pedagógica, tanto no contexto de Pré-escolar, como no contexto de 1CEB, foi essencial criar uma relação positiva com as crianças, de forma a conseguir cativar as mesmas para as intervenções a serem realizadas ao longo da implementação do projeto. De facto, a relação criada com as crianças, durante a prática pedagógica, nos diversos contextos, aconteceu de uma forma muito natural, ajudando-nos, assim, desde o início, a construir uma relação de empatia e afetiva muito próxima, o que nos permitiu estabelecer relações de confiança e respeito, criando um ambiente harmonioso para a aprendizagem das crianças. Após alguns dias, as crianças já se sentiam à vontade para falarem connosco, pois pediam ajuda para as mais diversas tarefas e atividades que iam realizando. Desta forma, considera-se que foi vantajoso ter a oportunidade de conhecer bem as crianças, de forma a conseguir desenvolver um projeto que fosse ao encontro das ideias e interesses destas.

No que se refere à relação com a Educadora e a Professora Cooperantes, durante o período de intervenção criaram-se relações de empatia e colaboração que nos ajudaram a sentir à vontade para expor e refletir sobre dúvidas decorrentes das dinâmicas de sala de aula, falar abertamente acerca das atividades e ainda para questionar sobre a opinião desta relativamente às planificações das atividades a realizar. A efetivação desta ligação com as docentes permitiu a existência de um trabalho colaborativo, onde foi possível a troca de ideias relativamente à prática pedagógica, sobre as conquistas realizadas e os aspetos suscetíveis de melhoria.

No ponto relacionado com o envolvimento das famílias (Sarmento & Marques, 2007; Sarmento & Ribeiro, 2011), em todas as atividades procurou-se que, de alguma forma, os pais fizessem parte das mesmas e pudessem colaborar e cooperar com os seus educandos, de forma a disfrutarem de alguns momentos de qualidade com estes, enquanto exploravam a temática da alimentação. Os pais demonstraram-se sempre muito recetivos a participar em tudo o que foi solicitado, fazendo, por vezes, até mais do que aquilo que era expectável. Assim, foi possível criar uma maior proximidade entre os pais e as atividades que os seus educandos iam realizando e fazer com que os alunos estivessem motivados para a sua concretização, dado que as pessoas que são um modelo para eles também estavam a participar.

De acordo com Teresa Sarmento, é inegável, nos tempos que atravessamos, menosprezar o impacto da COVID-19 na implementação dos projetos de intervenção pedagógica e de investigação (Abreu, 2020). Apesar de o ensino a distância ser possível de realizar, existiram vários aspetos que acabaram por ficar comprometidos, nomeadamente no que diz respeito ao acompanhamento das dificuldades que foram surgindo nos alunos e que, de forma presencial, seriam eventualmente mais percetíveis de identificar e de resolver. Apesar disso, faz-se um balanço positivo no que diz respeito ao desenvolvimento dos projetos pedagógicos, das

aprendizagens daí resultantes, e dos resultados de investigação, ainda que à distância, pois de alguma forma conseguimos trabalhar e explorar com as crianças as temáticas previstas nos projetos de intervenção pedagógica, procurando que os mesmos tivessem uma incidência significativa no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem realizado pela Professora Cooperante.

Por fim, considera-se o impacto significativo destas experiências no desenvolvimento profissional e curricular (Roldão, 1999; Alonso, 2001; Roldão & Almeida, 2018;) ao nível do desempenho nos contextos de Pré-Escolar e o 1CEB. Empenhamo-nos ao longo do estágio com grande entusiasmo e dedicação, mostrando-nos tendentes a aceitar a mudança, não só nas atividades a realizar, como também nas estratégias a utilizar para enfrentar alguns dos obstáculos e desafios que iam surgindo. Assim, adquirimos algumas ferramentas essenciais que futuramente vão ajudar a melhorar, com toda a evidência, o desempenho na prática pedagógica. No que diz respeito ao Ensino a Distância, dito de "ensino remoto de emergência" (Figueiredo, 2020) apesar de esta ser uma situação completamente nova para todos, aproveitamos sempre para retirar o melhor partido destas experiências que surgem de surpresa, aceitando sempre a mudança e enfrentando todos os obstáculos, receios e desafios que iam surgindo, fazendo deles momentos únicos de crescimento pessoal e profissional.

Referências

Abreu, A. S. (2020, 17 de abril). Covid-19. Escola em casa: "O sistema de ensino à distância não pode servir para aumentar conflitualidade e produzir desigualdades sociais". *Jornal Expresso* [online]. <https://bit.ly/38phsXr>

Alonso, L. (2000). Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: uma Perspectiva Integradora da Mudança. *Revista Territórios Educativos*, 07, 33-42.

Alonso, L. (2001). *A Abordagem de Projeto Curricular Integrado como uma Proposta de Inovação das Práticas nas Escola Básica*. Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança. (Texto policopiado, pp. 30).

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. http://hdl.handle.net/1822/10148

DGC-APN (Eds.) (2013). *Alimentação em idade escolar. Guia prático para Educadores*. Direção Geral do Consumidor / Associação Portuguesa dos Nutricionistas. «http://bit.ly/2PIskbR»

Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica.

Fernandes, A. M. (2006). *Projeto SER MAIS - Educação para a sexualidade online*. Tese de Mestrado. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências. http://hdl.handle.net/10216/64083

Figueiredo, A. D. (2020). E Depois do Ensino Remoto de Emergência? Ponto da Situação e Próximos Desafios. <http://adfig.com/pt/?p=585> (Acesso em dezembro de 2020).

Franchini B, Pinhão S, Rodrigues L, Santos F. (2005). *Guia Comer Bem… Crescer Saudável*. Instituto do Consumidor. (ISBN 972-8715-27-7).

Latorre, A. (2003). *La investigación Acción – Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Editorial GAÓ.

Menezes, L. S., Meirellest, M., & Weffort, V. R. (2011). A Alimentação na Infância e Adolescência: uma revisão bibliográfica. *Revista Médica de Minas Gerais*, 21(3-1), 88-94. http://www.rmmg.org/sumario/75

Nunes, E., & Breda, J. (2003). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Direção Geral de Saúde. «https://bit.ly/2NAMQcH»

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral da Educação.

Roldão, M. D. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.

Sarmento, T. & Marques, J. (2007). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. Silva, P. (Org.), *Escolas, Famílias e Lares - um caleidoscópio de olhares* (Cap. 3, pp. 67-89. Profedições.

Sarmento, T., & Ribeiro, I. F. (2011). Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*, n.º 18, pp. 37-49.

Schiabel, D., & Silva, C. (2019). Currículo e desenvolvimento profissional docente. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(10), 34-46. https://bit.ly/32CdDN8

[i] Este texto é uma síntese do trabalho de investigação e intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito da PES – Prática de Ensino Supervisionado, como requisito para a conclusão do Mestrado de Ensino de Edução Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto da Educação da Universidade do Minho, no ano letivo de 2019-2020 (Martins, 2021), intitulado "Educação Alimentar na Promoção de Estilos de Vida Saudável: Um Estudo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico" (http://hdl.handle.net/1822/73694).

[ii] Tal como este projeto que aqui se apresenta, foi desenvolvido um outro em parceria no mesmo contexto no âmbito da PES – Prática de Ensino Supervisionado, do Mestrado de Ensino de Edução Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2020-21 (Silva, 2021), intitulado "Contributos para a Promoção de Competências Sociais nas Crianças: do conflito à aprendizagem cooperativa" (http://hdl.handle.net/1822/73695).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Contributos para a promoção de competências sociais nas crianças: do conflito à aprendizagem cooperativa

Contributions for the children's social skills promotion: from conflict to cooperative learning

Elsa Mariana Fernandes da Silva (https://orcid.org/0000-0001-7318-9607)*, Carlos Manuel Ribeiro da Silva (https://orcid.org/0000-0003-2916-5450)*

* Universidade do Minho

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Autor de contacto: elsa_mariana10@hotmail.com

Resumo

Nos dias de hoje, torna-se cada vez mais percetível que as crianças, quando trabalham em grupo, criam conflitos com frequência, não ouvem o próximo, nem aceitam as suas ideias e possuem uma carência de práticas e hábitos de trabalho em grupo. Assim, é imprescindível implementar, desde cedo, estratégias que permitam superar as suas dificuldades de interação, produzindo oportunidades para que estas desenvolvam competências sociais, relacionais e cooperativas. A comunicação advém de uma investigação-ação colaborativa em dois grupos de crianças distintos (um de Pré-Escolar e outro do 1.º Ciclo do Ensino Básico), tendo como objetivo refletir sobre a importância do trabalho colaborativo, da resolução de conflitos e do reforço social positivo para a promoção de competências sociais nas crianças. A intervenção pedagógica teve um impacto positivo nos dois grupos de crianças, uma vez que foi percetível que estas adquiriram competências sociais fulcrais no que diz respeito à resolução de conflitos com sucesso. A prática pedagógica tornou-se ainda numa oportunidade de desenvolvimento profissional para construir um leque de conhecimentos, competências e atitudes relativamente à prática docente.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa, competências sociais, resolução de conflito, reforço social positivo, sucesso educativo.

Abstract

Nowadays, it becomes increasingly noticeable that children, when working in groups, often create conflicts, do not listen to others, do not accept their ideas and have a lack of practices and habits of group work. Therefore, it is essential to implement early on, strategies that allow them to overcome their ones interactions difficulties, producing opportunities for them to develop social, relational and cooperative skills. This article comes from a collaborative action research in two different groups of children (one from Pre-School and the other from the Primary School), and aims to reflect on the importance of collaborative work, conflict resolution and positive social reinforcement for the promotion of social skills in children. The pedagogical intervention had a positive impact on both groups of children, as it was noticeable that they acquired key social skills with regard to successfully resolving conflicts. The *practicum* also became an opportunity for professional development to build a range of knowledge, skills and attitudes regarding teaching practice.

Keywords: cooperative learning, social skills, conflict resolution, positive social reinforcement, educational success.

Os projetos de intervenção e investigação pedagógica foram desenvolvidos com dois grupos distintos de crianças numa escola inserida na rede pública pertencente a um Agrupamento de Escolas do Concelho de Guimarães. É uma instituição que possui duas valências, nomeadamente o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), e encontra-se numa zona semirrural, onde a agricultura e a indústria têxtil são fatores de atividades prevalecentes e, por isso, o sustento da população. Apesar de estar inserida num meio que possui características rurais sofre com a sua crescente industrialização.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida com um grupo de crianças do Pré-Escolar, constituído por nove crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, (três do sexo feminino e seis do sexo masculino). O grupo de 1CEB, do 2.º ano de escolaridade, engloba 18 crianças (nove do sexo feminino e nove do sexo masculino). Quatro destes alunos encontravam-se a usufruir de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão.

A temática selecionada, "promoção de competências sociais nas crianças"[i] (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011), está interligada com a observação participante dos contextos, visto que visa retratar a análise e a reflexão sobre as atividades desenvolvidas, orientadas para as problemáticas observadas e analisadas nos contextos de intervenção. Assim, o percurso começou com uma observação participante (Estrela, 1884) dos contextos para que fossem exequíveis a significação dos processos metodológicos de intervenção pedagógica e a escolha do tema de investigação, tendo como principal orientação as necessidades e interesses das crianças. Assim, foram percetíveis algumas necessidades ao nível da cooperação, colaboração e atenção por parte das crianças (Bessa & Fontaine, 2002; Estevão, 2008). Apesar de demonstrarem elevados níveis de inteligência e de aquisição de conhecimentos, no entanto, não prestavam atenção ao que estava a ser explorado nas atividades, pelo que se tornava difícil fazer com que estas iniciassem e terminassem tarefas, mantendo a concentração, até porque eram crianças que ainda não demonstravam interesse ou apetência por um tema em específico.

Assim, considerando os interesses e as necessidades das crianças, bem como a importância da resolução de conflitos (Cunha & Monteiro, 2008), do reforço social positivo (Ramos, 2000) e do trabalho colaborativo (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2003; Cunha & Uva, 2016) na aquisição de competências sociais (Lopes et al., 2011) foi essencial refletir acerca da importância na vida em sociedade das crianças destes conceitos. Para Lopes et al. (2011, p.5), falar de competências sociais, aplicadas ao contexto escolar, é uma necessidade de risco, no sentido em que evidencia a importância decisiva destas competências para o sucesso escolar, vocacional, profissional, conjugal, familiar, social, entre outros aspetos.

Metodologia de investigação

Inicialmente, procede-se a uma breve referência às questões de índole metodológica, as quais se inserem na explanação dos procedimentos a respeito da natureza qualitativa da investigação, assim como da abordagem metodológica pautada por lógicas de investigação-ação colaborativa e investigativa. Como forma de proceder ao enquadramento do estudo, invocam-se a questão e os objetivos de investigação. Indica-se também os objetivos da intervenção de cariz pedagógico, que sustentam o processo de investigação em causa.

Depois, equaciona-se a síntese de algumas das atividades desenvolvidas em contexto de Estágio (PES – Prática de Ensino Supervisionado), integradas no projeto de intervenção pedagógica, que suporta os pressupostos da investigação. Alude ainda às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados utilizados para cumprir com o desenho do estudo.

Procedimentos metodológicos: as questões e os objetivos de investigação

Quanto ao enquadramento metodológico, com o intuito de orientar os projetos de intervenção e investigação pedagógica, o processo desenvolveu-se segundo a metodologia de investigação-ação, contribuindo de forma positiva para um melhor conhecimento sobre os contextos e adequar, quando considerado pertinente, as intervenções realizadas.

A investigação-ação (Dick, 1999, citado por Coutinho et al., 2009, p. 360) é vista como uma família de metodologias que englobam a ação e a investigação em simultâneo, recorrendo processos cíclicos que intercalam a ação e a reflexão crítica. Nos ciclos posteriores ocorre um aprimoramento dos métodos, da recolha de dados e da interpretação realizada à luz das experiências obtidas nos ciclos anteriores. Assim, esta metodologia tem uma complexidade advinda da essência dos seus objetivos (Esteves, 2008, p. 11): atuar e investigar a ação para a transformar; formar na ação, transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxealógico. A investigação-ação está perante uma estratégia que visa formar para transfigurar a realidade através da investigação da transformação.

De forma a dar respostas às necessidades visíveis nos contextos, tendo como prioridade os interesses e potencialidades das crianças e considerando como ponto de referência os seus conhecimentos prévios, torna-se fundamental trabalhar competências sociais com as crianças, surgindo como questão: como partir do conflito para a cooperação no sentido de promover as competências sociais nas crianças?

Com base na questão de investigação, bem como na importância da criação de um ambiente educativo de qualidade, onde as aprendizagens sejam significativas, equacionaram-se os seguintes objetivos de investigação: identificar as conceções prévias das crianças sobre a resolução de conflitos e a cooperação; investigar a importância da resolução dos conflitos, da

aprendizagem cooperativa e do reforço social positivo na promoção de competências sociais nas crianças; investigar o interesse da definição de regras na sala de aula no sentido da promoção da cooperação e da resolução de conflitos entre as crianças; compreender a relevância das competências de interação social para a criação de um ambiente educativo de qualidade; Refletir sobre o valor do Diário no modelo curricular "Movimento de Escola Moderna"; averiguar o impacto do trabalho desenvolvido na promoção de competências sociais, recorrendo ao Diário e ao Trabalho em Grupo (Niza, 2013).

Considerando o processo de investigação, estruturou-se a intervenção pedagógica, adequada ao contexto, no sentido de apurar resultados e refletir sobre a pertinência da questão e dos objetivos enunciados. Assim, consideram-se os objetivos de intervenção pedagógica, que sustentam a investigação: conceber um ambiente educativo de qualidade favorável à criação de um clima de empatia entre os intervenientes do processo educativo; desenvolver a colaboração entre as crianças; estimular a autonomia das crianças na resolução de conflitos; promover a aquisição de competências sociais através da resolução de conflitos e da aprendizagem cooperativa; utilizar o reforço social positivo como motivação para a promoção de competências sociais; instigar o desenvolvimento social e moral nas crianças; explorar os conceitos de educação alimentar e estilos de vida saudável como processos de interação social.

Plano de intervenção pedagógica: técnicas e instrumentos de recolha de dados[ii]

De forma a iniciar os projetos de intervenção e investigação pedagógica, durante duas semanas de observação participante, verificaram-se diversas carências ao nível do trabalho em grupo e de relações socais positivas entre as crianças, em contexto de interação de sala de aula, nomeadamente nos diversos momentos de brincadeira entre estas. Depois dessa fase inicial de observação, tornou-se essencial refletir sobre as melhores estratégias a explorar, nos contextos em questão, planificando atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, promovendo um desenvolvimento globalizado, integral e significativo.

Desenvolveu-se, a seguir, a fase de intervenção, sustentada num processo contínuo de observação, investigação, planificação, colaboração, ação e reflexão, com o intuito de avaliar e repensar as estratégias utilizadas com as crianças, de forma a tornar as experiências do dia-a-dia significativas e relevantes. Realizou-se um leque de atividades, utilizando, para o efeito, diversos instrumentos metodológicos das diferentes áreas de conteúdo. Por fim, houve uma fase de apreciação da intervenção, como súmula dos resultados da avaliação formativa, de forma a perceber quais as evoluções na aprendizagem das crianças e, consequentemente, nas suas atitudes face ao tema trabalhado.

Num projeto orientado por prossupostos da metodologia de investigação-ação, com

ciclos de investigação, colaboração, ação e reflexão, que procura decidir sobre as atividades de intervenção e investigação pedagógica a desenvolver, a recolha dados sobre as atitudes e comportamentos das crianças nos vários momentos do dia a dia, assim como avaliar e refletir sobre o decorrer dos processos de intervenção e investigação, é essencial referir as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados, a saber: observação participante, naturalista e direta dos acontecimentos; diário de notas reflexivo; registo de fotografias; gravações de áudio e vídeo; recolha de trabalhos das crianças; inquérito por entrevistas e questionários; reflexões semanais (diários ou notas de campo); registos de constantes de atuação e incidentes críticos (Bogdan & Biklen, 1994; Latorre, 2003; Esteves, 2008; Coutinho et al. 2009).

Contributos para a promoção de competências de interação social

Inicialmente, apresentam-se as experiências realizadas na Educação Pré-escolar e no 1CEB. Apesar de todas as atividades realizadas servirem o propósito da concretização e análise da investigação, apontam-se nas tabelas uma seleção das mesmas enunciadas como representativas. As atividades realizadas no 1CEB organizam-se em dois momentos: o Ensino Presencial e o Ensino a Distância, em função do surto da pandemia COVID-19.

Num segundo momento, realiza-se uma síntese reflexiva sobre os resultados obtidos, acerca dos aspetos principais e transversais do processo investigativo, com a intenção de aglutinar o trabalho desenvolvido, tanto no Pré-escolar, como no 1CEB.

As atividades do Pré-Escolar

Questão Geradora	Datas das planificações	ATIVIDADE Experiências de aprendizagem
1. Quais as regras essências para uma melhor convivência dentro da sala de aula?	29/10 a 01/11 e 05 a 07/11 de 2019	➢ **Regras da nossa sala** -- Pensem e falam sobre as possíveis regras para a sala de aula; -- Chegam a um consenso sobre quais as regras essências para a sala de aula; – Ilustram e afixam as regras.
2. Quais as partes de um livro?	12 a 15/11 de 2019	➢ **O nosso livro de histórias** -- Participam num diálogo sobre o possível teor/conteúdo da história a partir de elementos paratextuais: observam e colocam hipóteses adequadas à observação da capa; ouvem com atenção as hipóteses dos colegas; escutam as observações da professora; ouvem com a atenção a leitura da história feita pela professora.
3. Qual a importância dos atos de bondade?	25 a 29/11 de 2019 * Atividade realizada de forma continua ao longo de todo o estágio	➢ **A árvore da bondade** -- Escutam com atenção a leitura da obra *A bondade cresce* de Britta Teckentrup: exploram os elementos paratextuais; respondem as questões colocadas. -- Participam num diálogo acerta da bondade, dos atos da bondade e da amizade: refletem sobre a importância dos atos de bondade; partilham alguns dos seus atos de bondade; elogiam os atos de bondade dos amigos. -- Participam num diálogo sobre os processos para a construção da árvore: elaboram a árvore da bondade; ilustram as folhas dos atos da bondade; colocam as folhas na árvore; têm atos de bondade perante os colegas; partilham o ato de bondade com os restantes elementos do grupo.
4. Como fazer uma banca de	26/11 a 6/12 de 2019	➢ **A frutaria dos pequenos grandes construtores** --Participam num diálogo sobre o possível teor/conteúdo da história a partir dos elementos paratextuais: observam e colocam hipóteses adequadas à observação da capa; ouvem

frutas e legumes?		com atenção as hipóteses dos colegas; escutam as observações da professora. -- Ouvem com atenção a história lida pela professora. -- Participam num diálogo sobre todos os processos existentes para a elaboração de uma frutaria: pensam sobre todos os constituintes necessários para a realização da frutaria; pensam em todos os constituintes necessários para se poder efetuar compras numa frutaria; ouvem com atenção a opinião dos colegas. -- Construção das frutas e legumes e ilustração da frutaria: elaboram e pintam as frutas e legumes; pintam a banca dos alimentos que está previamente construída; dividem tarefas para que todos possam participar; montam a frutaria. -- Constroem o dinheiro: participam num diálogo sobre as notas e as moedas existentes; observam algumas notas e algumas moedas; utilizam o desenho e uma técnica de textura para realizar as notas e moedas; cortam as notas e as moedas.
5. Como fazer uma salada de frutas em forma de arco-íris?	12 a 13/12 de 2019	➢ **Salada de fruta colorida** -- Elaboram o plano para a realização da salada de fruta em forma de arco-íris: escolhem as frutas a utilizar; escolhem a forma como serão colocadas; ouvem e respeitam a opinião dos colegas. -- Colocam as frutas no prato tendo em conta o plano anterior: lavam as mãos e as frutas; cortam as frutas; esperam pela sua vez; respeitam a vez do outro; respondem às questões colocadas. -- Provam as frutas: são vendados; tentam através do paladar descobrir a fruta, fornecem ajudas/pistas, - aceitam as ajudas do colega. -- Realizam o registo de toda a atividade: formam conjuntos de frutas, identificam as quantidades, ilustram a salada de fruta.
6. O que é uma horta?	07 a 17/01 de 2020	➢ **Tudo cresce com amor** -- Ouvem a história: identificam os elementos paratextuais (capa, contracapa, lombada, título e guardas); prestam atenção ao conteúdo da história; colocam questões ao longo da história; comentam acerca do conteúdo da história. -- Participam num diálogo sobre hortas: pensam sobre o que é uma horta; dizem se têm horta em casa e se ajudam no cultivo e nos cuidados da mesma; refletem sobre o que pode ser cultivado numa horta e em que época do ano; expressão a opinião sobre a possível realização de uma horta na escola. -- Realizam o pré-projeto: partilham as suas ideias e opiniões; ouvem com atenção as ideias e opiniões dos colegas; dividem tarefas; escolhem os alimentos a colocar na horta. -- Realizam a horta: seguem todos os passos elaborados anteriormente.
7. Será que modificamos os nossos comportamentos ?	30/10 de 2019 a 24/01 de 2020	➢ **Diário de bordo** -- Vivenciam experiências com os colegas; -- Reúnem-se em grande grupo; -- Partilham sentimentos e vivências (se gostaram ou não); -- Justificam a sua opinião; -- Escrevem no seu diário.

As atividades do 1.º Ciclo

Questão Geradora	Datas das planificações	ATIVIDADE Experiências de aprendizagem
1. Como sou?	27/02 a 6/03 de 2020 **[Ensino Presencial]**	➢ **Conceções prévias** – Realizam o questionário: - pensam sobre os seus comportamentos, - refletem sobre as suas vidas em sociedade, -pensam sobre os seus hábitos alimentares. – Realizam tabelas de frequência absoluta e gráficos de barras: - analisam os dados, - comentam os resultados obtidos, - utilizam os dados para construírem tabelas de frequência absoluta, - constroem gráficos de barras a partir das tabelas de frequência; – Assistem à apresentação de um PowerPoint: - leem as questões em voz alta, - respondem às questões; - verificam se responderam corretamente; – Criam um diálogo: - referem o que pensam ser os estilos de vida saudável, -explicam o que é uma alimentação saudável, - referem o que é ser um bom amigo, - identificam o que querem aprender acerca dos temas a abordar.
2. O que são refeições saudáveis?	30/03 a 10/04 de 2020 **[Ensino a**	➢ **Dia da alimentação saudável** – Aceitam o desafio: - compreendem o que é pedido, - pensam nas possíveis refeições, - pedem ajuda aos familiares. – Elaboram as refeições: - verificam se têm os ingredientes necessários, - preparam os alimentos, - confecionam as refeições, - degustam as refeições, - fotografam todo o processo e o resultado final. – Realizam um texto: - sistematizam as ideias, - relembram as refeições confecionadas, - explicam como surgiram as ideias, - identificam quem os ajudou; - referem como distribuíram as tarefas.

	Distância][1]	
3. Conheço os legumes?	16 a 30/04 de 2020	➢ **O menino que não gostava de sopa** – Leem a história. – Realizam a ficha de trabalho: - respondem às questões, - colocam em prática os conhecimentos sobre a obra, - consolidam os conteúdos gramaticais; – Elaboram a peça de teatro: - partilham ideias e opiniões, - relembram as características e benefícios dos legumes, - produzem as falas; - constroem os fantoches; – Apresentam a peça: filmam a peça, - enviam o vídeo; – Vêm a peça dos restantes colegas.
4. Como ser saudável em família?	04 a 15/05 de 2020	➢ **Ser saudável em família** – Visualizam os vídeos: - refletem sobre as mensagens transmitidas, - pensam na moral da história representada nos vídeos; – Elaboram os textos: - sintetizam as ideias, - escrevem sobre as mensagens transmitidas pelos vídeos; – Reveem todo o texto: - verificam se não existem erros ortográficos, - averiguam se colocaram todos os sinais de pontuação; – Planeiam uma aula de educação física em família: - debatem ideias acerca dos exercícios a realizar, - expõem ideias e opiniões; – Realizam a aula: - preparam-se para a aula, - cooperam com a família nos diversos exercícios, - fotografam diversos momentos da aula.
5. Terei adquirido novas aprendiza-gens?	26/05 a 25/06 de 20120	➢ **Conhecimento gera conhecimento** – Respondem ao questionário: - leem as questões, - refletem sobre os temas, - debatem ideias. – Veem o vídeo explicativo: - assimilam a mensagem, - entendem o que é solicitado. – Planeiam a atividade: - refletem sobre as aprendizagens adquiridas, - sistematizam conhecimentos, - definem objetivos, - idealizam o cartaz e/ou vídeo. – Realizam o cartaz e/ou vídeo: - colocam em prática o que idealizaram e planificaram.

Síntese reflexiva: promoção de competências de interação social

Em ambos os contextos, como um dos objetivos iniciais do trabalho, pode-se dizer que foi sempre possível identificar as conceções prévias das crianças, de forma a que conseguíssemos perceber em que patamar estavam. Esta recolha possibilitou criar atividades adequadas às crianças. Foi evidente que, quando se criaram regras na sala do Pré-escolar (Marques, 2015, p. 33), as crianças tinham a exata perceção de como se deviam comportar no sentido de promover um ambiente de empatia e, por isso, contrário à proliferação de conflitos. Contudo, na realidade nenhuma delas colocava em prática o que considerava correto nas respostas obtidas através do questionário por inquérito, aplicando-se o mesmo no 1CEB.

Com o desenrolar das atividades, e com a exploração recorrente do trabalho em grupo, as crianças, sempre que existisse algum conflito, foram desenvolvendo competências essenciais necessárias para a sua resolução sem a necessidade da intervenção de um adulto. Assim, a exploração de forma constante do trabalho em grupo evidenciou a aquisição de competências sociais fundamentais para a (con)vivência em sociedade sem que haja conflitos constantes (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 39).

Com as ferramentas adquiridas pelas crianças para resolverem os conflitos que iam

[1] Momento a partir do qual todas as atividades realizadas no contexto do 1CEB foram realizadas por via de processos de ensino a distância, em função da já referida interrupção da atividade letiva presencial, em face da pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19).

existindo, sem a eventual necessidade da intervenção de um adulto, como, por exemplo, trabalharem de forma cooperativa, ouvir a opinião uns dos outros, foi notório que o ambiente educativo ganhou outro ânimo e harmonia, ou seja, tornou-se num local e em momentos de qualidade propícios à concretização de aprendizagens significativas. Durante o processo, sempre que as crianças eram chamadas a atenção ou repreendidas por algum comportamento diruptivo, foram realizadas atividades para valorizar todos os comportamentos positivos obtidos entre as mesmas, tendo por referência alguns teóricos que relevam a importância do reforço social positivo na mudança dos comportamentos inadequados, (Walker, Hops & Fiegenbaum, 1976, citados por Lopes, et al., 2011, p. 166). As crianças, com o desenrolar das atividades, e sempre que se observavam atos de bondade, eram prontamente elogiadas e evidenciadas como exemplos a considerar. As crianças ficavam felicíssimas e orgulhosas de si mesmas quando recebiam um elogio e percebiam a atribuição do mesmo em função das atitudes manifestadas.

Com o desenrolar do tempo, as crianças mostraram constantemente atos de bondade, não só entre si, mas também com os diversos intervenientes do ambiente educativo, observando-se atitudes de orgulho em partilhar os atos de bondade. Com o foco das crianças nos atos de bondade, os eventuais conflitos passaram a ser, cada vez mais, episódios residuais, onde a resolução dos mesmos assumia formas negociadas, cordiais e relativamente pacíficas.

O diário de bordo, uma ferramenta utilizada no Modelo Curricular "Movimento da Escola Moderna" (no contexto da Educação Pré-Escolar), ao longo do processo, tornou-se fundamental para registar a mudança de comportamento das crianças. O diário encontrava-se dividido em três partes distintas: o "gostei", o "não gostei" e "o que quero fazer". As crianças diariamente procediam ao registo no diário, verificando-se que, durante as primeiras semanas, escreviam constantemente atitudes que não gostavam da parte dos seus colegas. Com o passar do tempo a parte do "não gostei" deixou de ter tanta aderência. As crianças, como, cada vez mais, iam tendo atos de bondade com os seus colegas, queriam registar mais no "gostei".

No caso do 1CEB, com as atividades realizadas em casa, as crianças trabalharam cooperativamente com os familiares, partilhando experiências e vivências significativas, ouvindo a opinião uns dos outros e, acima de tudo, a saberem aceitá-las. Com o passar do tempo, as crianças habituaram-se a trabalhar com as suas famílias, em grupo, e a realização de algumas tarefas, de forma cooperativa, surgiram de iniciativas próprias. Em suma, esta experiência possibilitou-nos averiguar o impacto do trabalho desenvolvido na promoção das competências sociais, recorrendo à resolução de conflitos, ao trabalho em grupo e ao reforço social positivo, pelo que os objetivos pretendidos e delineados em função dos contextos foram alcançados.

Considerações finais

Nas considerações finais promove-se uma reflexão sucinta sobre o processo de investigação, e, por inerência, faz-se alusão à intervenção pedagógica que a suportou, sendo estruturadas nos seguintes tópicos: envolvimento com as famílias; impacto da COVID-19 na implementação do projeto; aprendizagem dos alunos e a relação com os mesmos; relação com a Educadora e Professora Cooperantes; desenvolvimento profissional e curricular.

Quanto ao envolvimento com as famílias (Ramos, 2020), ao estarem sempre conhecedoras de tudo o que se realizava e ao terem um papel ativo na aprendizagem dos seus educandos, começaram a cooperar e a contribuir nas atividades, sempre que necessário. As crianças, ao se aperceberem que as suas famílias participavam nas atividades e que tinham também muito para lhes ensinar, mostraram-se empenhadas na realização das tarefas e assim conseguiram construir aprendizagens significativas (Sarmento & Ribeiro, 2011). Os pais não pouparam esforços na sua participação e mostraram-se interessados nas atividades propostas, pois exigiam um envolvimento ativo dos mesmos, promovendo momentos de cooperação, de entreajuda e de transferência / mobilização dos conhecimentos com os seus filhos.

A pandemia COVID-19 trouxe mudanças inesperadas na implementação do projeto, nomeadamente, de acordo com Teresa Sarmento, na concretização de atividades em que as crianças pudessem trabalhar de forma colaborativa umas com as outas. Mas também veio trazer mudanças na aprendizagem e na forma como os conteúdos programáticos foram trabalhados e assimilados pelas crianças (Abreu, 2020). Ao nível da implementação do projeto, houve aspetos positivos e menos positivos que interessa evidenciar, no denominado "ensino remoto de emergência" (Figueiredo, 2020). Pelo facto de as crianças ficarem confinadas em casa com os seus familiares tornou-se essencial criar atividades que as fizessem trabalhar em grupo de forma cooperativa, pois era crucial que estas passassem tempo de qualidade com os seus familiares.

Os alunos demonstraram imensas vezes que trabalharam em grupo sem qualquer tipo conflitos, pois outrora criavam situações disruptivas com relativa frequência. Conseguiram ainda, sempre que necessário, trabalhar sobre soluções ou compromissos, quando existiam opiniões diversas sobre o caminho a seguir, mas, acima de tudo, quando não o conseguiam fazer, de forma autónoma, permitiam a mediação e orientação de uma palavra conciliadora e racional. Nesse sentido, apraz registar, durante toda a intervenção, a criação de uma relação de afeto e compreensão com as crianças que potencializou o desenvolvimento da prática pedagógica.

Por fim, durante a intervenção, criaram-se excelentes laços profissionais e de amizade com a Educadora e a Professora Cooperantes, colocando-nos numa situação de à vontade para, entre outros aspetos, partilhar o que se ia sentindo, questionar acerca da opinião relativamente

às atividades planificadas, refletir sobre a realização da prática pedagógica e sobre as aprendizagens das crianças, assim como sobre estratégias a desenvolver para a construção de aprendizagens significativas. De facto, a PES trouxe-nos diversas vivências e aprendizagens, constituindo-se como uma oportunidade na construção de conhecimentos, competências e atitudes consideradas fundamentais no processo desenvolvimento profissional e curricular (Day, 2001; Alonso, 2000; Schiabel & Silva, 2019), enquanto construção de conhecimento específico de um projeto profissional e pessoal que agora se começa a trilhar com a conclusão de uma primeira etapa. Conseguiu-se, assim, desenvolver múltiplas respostas às diversas situações do dia-a-dia numa sala de aula, numa lógica de autonomia e flexibilidade curricular (Roldão, 1999, Roldão & Almeida, 2018; Cosme; 2018). Aprendemos a aceitar a diversidade de níveis diferenciados de aprendizagens como um primeiro passo para um processo que se pretende diferenciado e diversificado (Roldão, 2003; Sousa, 2010), onde relembrar e reforçar é só uma forma de sistematização da aprendizagem, num trajeto contínuo e progressivo.

Referências

Abreu, A. S. (2020, 17 de abril). Covid-19. Escola em casa: "O sistema de ensino à distância não pode servir para aumentar conflitualidade e produzir desigualdades sociais". *Jornal Expresso* [online]. <https://bit.ly/38phsXr>

Alonso, L. (2000). Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: uma Perspectiva Integradora da Mudança. Revista Territórios Educativos, 07, 33-42.

Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação Sociedade & Culturas*, n.º 18, 123-147. https://hdl.handle.net/10216/15664

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. http://hdl.handle.net/1822/10148

Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Revista Interações*. n.º 41, 133-159. https://doi.org/10.25755/int.10839

Cunha, P., & Monteiro, P. A. (2018). *Gestão de conflitos na escola* (1.ª ed.). Lisboa: Pactor.

Day. C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica.

Figueiredo, A. D. (2020). E Depois do Ensino Remoto de Emergência? Ponto da Situação e Próximos Desafios. <http://adfig.com/pt/?p=585> (Acesso em dezembro de 2020).

Freitas. L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.

Latorre, A. (2003). *La investigación acción – conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial GAÓ.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, C., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências sociais aspetos comportamentais, emocionais e da aprendizagem* (2.ª ed.). Psiquilíbrios.

Marques, P. C. (2015). *A educação pré-escolar: regras, comportamentos e cidadania*. Escola Superior de Educação de Portalegre. http://hdl.handle.net/10400.26/12463

Niza, S. (2013). *O Modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed, pp. 141-160). Porto Editora.

Ramos, V. (2020). *Como lidar com os problemas de comportamento das crianças* (1.ª ed.). Pactor.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Práxis*. Porto Editora.

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral da Educação.

Sarmento, T., Ribeiro, I. F. (2011). *Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania*. *Revista ELO*. n.º 18, 37-49.

Schiabel, D., & Silva, C. (2019). Currículo e desenvolvimento profissional docente. *Revista de Estudos Curriculares*. 1(10), pp. 34-46. <https://bit.ly/32CdDN8> (consultado em dezembro de 2019).

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). «https://www.dge.mec.pt/ocepe/» (consultado em dezembro de 2019).

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto Editora.

[i] Este texto é uma síntese do trabalho de investigação e intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito da PES – Prática de Ensino Supervisionado, como requisito para a conclusão do Mestrado de Ensino de Edução Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto da Educação da Universidade do Minho, no ano letivo de 2019-2020 (Silva, 2021), intitulado "Contributos para a Promoção de Competências Sociais nas Crianças: do conflito à aprendizagem cooperativa" (http://hdl.handle.net/1822/73695).

[ii] Tal como este projeto que aqui se apresenta, foi desenvolvido um outro em parceria no mesmo contexto no âmbito da PES – Prática de Ensino Supervisionado, do Mestrado de Ensino de Edução Pré-Escolar e 1.º Ciclo

do Ensino Básico, no ano letivo de 2020-21 (Martins, 2021), intitulado “Hábitos de vida saudável no pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: a perceção de familiares e de educadores de um grupo de crianças” (http://hdl.handle.net/1822/73694).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Investigar para aprender ciências: uma abordagem integrada no Jardim de Infância

Inquiry-based science learning: an Integrated approach in Kindergarten

Andreia Soares* (https://orcid.org/0000-0002-5416-4380); Paulo Varela*
(http://orcid.org/0000-0001-5751-529X)
*Instituto de Educação – Universidade do Minho

Resumo

Nos últimos anos, tem-se assistido a um interesse renovado na abordagem das ciências por investigação. As atividades que promovem a exploração e a investigação são essenciais para desenvolver nas crianças as bases do pensamento científico, uma compreensão básica dos fenómenos naturais, saberes de outras áreas curriculares e atitudes positivas em relação à ciência e à sua aprendizagem. Neste sentido, a partir dos interesses identificados num contexto de educação pré-escolar, foi concebido e desenvolvido um projeto de intervenção pedagógica supervisionada. O projeto teve como objetivo geral promover a abordagem das ciências, baseada em atividades de caráter investigativo e centrada na integração e desenvolvimento de saberes de outras áreas. O projeto adotou uma metodologia de investigação-ação, em que cada ciclo correspondeu à exploração de uma atividade de ciências. Ao longo de um semestre letivo foram planificadas e exploradas 6 atividades. Na sequência da observação participante, elaboraram-se diários de atividade. É com base no diário da atividade "Paredes fortes - investigo a resistência das paredes" que se pretende, nesta comunicação, descrever o processo de construção integrada do saber promovido com as crianças, identificar os processos científicos por elas utilizados e apresentar as principais aprendizagens realizadas. No final, são discutidos os contributos da atividade no desenvolvimento de saberes de outras áreas, especialmente da matemática e da linguagem. São também apresentadas algumas implicações para a prática dos educadores. Contudo, é sustentado que a educação científica nos primeiros anos proporciona múltiplas oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem e da matemática, de forma concreta e significativa.

Palabras clave: educação em ciências, aprendizagem por investigação, educação pré-escolar.

Abstract

In the last few years, we've been looking at a new concern in regard to the science by inquiry approach. Activities that promote exploration and investigation are essential to develop in children the foundations of scientific thinking, a basic understanding of natural phenomena, knowledge from other curricular areas and positive attitudes towards science and its learning. This way, following the interests noticed in a preschool education context, a supervised pedagogical intervention project was developed. The main goal of this project was to promote an approach to science, based on inquiry activities and focused on the integration and development of knowledge from other areas. The project adopted an action-research methodology, in which each cycle corresponded to the exploration of a science activity. This project adopted an investigation-action methodology in wich each cycle matched to the exploration of a science activity. Over an academic semester, six activities were planned and explored. Following participant observation, activity diaries were elaborated. Based on the activity diary "Strong walls", this communication intends to describe the process of the integrated construction of knowledge promoted with children, identify the scientific processes used by them and present the main learnings achieved. At the end, the contributions of the activity in the development of knowledge from other areas are discussed, especially in mathematics and language. Some implications for the practice of kindergarten teachers are also presented. However, it is argued that science education in the early years provides multiple opportunities for the development and learning of language and mathematics in a concrete and meaningful way.

Keywords: science education, inquiry-based learning, preschool education.

Na educação pré-escolar, no nosso país, as ciências físico-naturais fazem parte da área de conteúdo do Conhecimento do Mundo. Esta área é encarada como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais, cuja finalidade essencial é lançar as bases da estruturação do pensamento científico, através de um processo de questionamento e procura organizada do saber, que permita à criança obter uma melhor compreensão do mundo que a rodeia (Silva et al., 2016). O Conhecimento do Mundo assenta no contacto com a metodologia própria das ciências, com vista a fomentar nas crianças uma "atitude científica e investigativa". A promoção dessa atitude pressupõe o desenvolvimento de um processo de "descoberta fundamentada", que "parta dos interesses das crianças e dos seus saberes" e recorra a situações ou problemas, em que tenham a "oportunidade de "questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las (Silva et al., 2016, p. 86). A sua abordagem deve ser ainda dotada de rigor científico, contextualizada e integradora de diversos saberes.

Em coerência com estas orientações curriculares, foi desenvolvido, no âmbito da unidade curricular de Estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um projeto de intervenção pedagógica supervisionada em ciências num contexto de educação pré-escolar. O projeto teve como um dos seus objetivos gerais promover a aprendizagem de ciências, através de atividades de caráter investigativo. O processo de exploração dessas atividades centrou-se na curiosidade natural das crianças, na sua capacidade de observar, experimentar, propor e confrontar entre si e com as evidências as suas "teorias" pessoais sobre a realidade (Varela, 2014), numa perspetiva de construção integrada do saber (French, 2004; Gerde et al., 2013; Silva et al., 2016).

A intenção anterior emergiu de um período inicial de observação, durante o qual se procurou conhecer e problematizar o contexto da prática, de modo a perspetivar-se o desenho de um plano de investigação-ação que atendesse às variáveis situacionais observadas. Durante esse período, de cerca de um mês, foi possível constatar-se, por um lado, em conformidade com vários autores, o enorme gosto e interesse das crianças pelas ciências (Trundle e Saçkes, 2012; Trundle, 2015; Patrick e Mantzicopoulos, 2015). Por outro lado, uma reduzida presença desta área de conteúdo no seu ambiente de aprendizagem, bem como a ausência de um processo de exploração baseado em atividades potenciadoras do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. De acordo com Martins et al. (2009), na educação pré-escolar, a educação em ciências tem sido deixada para segundo plano, "sendo amiúde pouco enriquecedoras as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças, e observando-se um fosso entre aquilo que elas são capazes de fazer e compreender e as experiências a que têm acesso no jardim de infância" (p.

15). Autores de outros países têm também dado conta das limitadas oportunidades que as crianças em idade pré-escolar dispõem para aprenderem ciências, comparativamente com outras áreas curriculares (Nayfeld et al., 2011; Saçkes, 2014; Doménech et al., 2016; Gerde et al., 2018). Quando tais oportunidades existem, as atividades de ciências resumem-se frequentemente à observação e manipulação de materiais, com pouca orientação e intencionalidade por parte dos educadores (Gerde et al., 2013).

No entanto, a qualidade da educação científica, nos anos correspondentes à educação pré-escolar, é de grande importância, pois é nessa altura que se começam a desenvolver as bases do pensamento científico, uma compreensão básica dos fenómenos naturais e atitudes positivas em relação à ciência (Samarapungavan et al., 2008; Trundle e Saçkes, 2012), que terão uma importância fundamental nas aprendizagens científicas posteriores das crianças (Eshach e Fried, 2005). Resultados de alguns estudos recentes da psicologia cognitiva, referidos por Trundle e Saçkes (2012), indicam que as primeiras experiências de aprendizagem são essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças e limitadas experiências e estímulos podem fazer com que as crianças não desenvolvam todo o seu potencial. Evidências na área da neurociência apoiam o argumento de que o caráter exploratório e investigativo das crianças promove também a criatividade e a plasticidade cerebral, pois ajudam-nas a abrir o seu pensamento a novas ideias e a serem mais criativas (Collins, 2015). Harlen (2008) aponta as seguintes razões a favor da educação científica nos primeiros anos: a) contribuir para que as crianças compreendam o mundo que as rodeia; b) desenvolver formas de descobrir coisas, comprovar ideias e utilizar as evidências; c) desenvolver ideias que, em vez de obstaculizarem, ajudem a aprendizagem posterior de ciências; d) gerar atitudes mais positivas e conscientes sobre a ciência enquanto atividade humana.

As atividades de ciências proporcionam, também, amplas oportunidades para o uso e desenvolvimento significativo de saberes de outros domínios (French, 2004), especificamente da linguagem e da matemática (Patrick et al., 2013; Gerde et al., 2013; Varela et al., 2017).

Objetivos

O projeto de intervenção pedagógica pretendeu promover, num grupo de crianças da educação pré-escolar, a abordagem às ciências, com base em atividades de caráter investigativo. É com base numa dessas atividades, designada de "paredes fortes", que se pretende nesta comunicação descrever o processo de construção integrada do saber promovido com as crianças, identificar os processos científicos por elas utilizados e apresentar as principais aprendizagens realizadas. Nesta atividade as crianças são orientadas e ajudadas a investigarem o efeito da disposição de blocos de legos na resistência das paredes com eles construídas.

Plano de intervenção e investigação

A intervenção pedagógica de ciências foi desenvolvida num Jardim de Infância público do distrito de Braga, sendo a sala constituída por 23 crianças de três anos de idade. O projeto assumiu o caráter de investigação-ação (Coutinho et. al., 2009), em que cada ciclo interativo de planificação, ação, observação e avaliação, correspondeu ao processo de exploração de cada atividade de ciências.

As atividades foram dinamizadas pela aluna estagiária, que, em colaboração com a educadora das crianças, desempenhou simultaneamente o papel de educadora e investigadora. Durante a intervenção foram planificadas e exploradas seis atividades que incidiram na temática força e movimento da área de conteúdo do Conhecimento do Mundo. Apesar de se centrarem nesta área de conteúdo, procurou-se desenvolver uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo (Silva et al., 2016).

Tabla 1

Tema das atividades e tempo de exploração

Atividades	Tempo
1. O Balão-foguete	3h
2. Construo carrinhos movidos a ar	3h
3. Investigo a inclinação das rampas para mais longe chegar	3h
4. Paredes fortes – investigo a resistência das paredes	3h
5. Investigo o comportamento magnético dos materiais	3h
6. Investigo a força dos ímanes	3h

Os dados gerados, durante o processo de exploração das atividades, foram registados sob a forma de notas de campo, registos áudio, fotos e alguns registos elaborados pelas crianças, como, por exemplo, desenhos e outros pequenos registos iconográficos. Com base nestes dados foram elaborados, posteriormente, diários de atividade – narrativas descritivas detalhadas e reflexivas sobre os acontecimentos mais relevantes ocorridos em contexto de sala.

Os diários constituíram, simultaneamente, um método de registo de dados e uma estratégia de reflexão e modelação do processo de exploração das atividades e das aprendizagens que as crianças iam gradualmente construindo (Zabalza, 2004). O diário é composto por uma sequência de momentos de aprendizagem, que correspondem a processos de aprendizagem específicos promovidos e realizados pelas crianças no contexto de exploração de cada atividade. Assim, a unidades de significado específicas os processos de aprendizagem realizados pelas crianças. análise portadoras de um sentido específico no processo interativo de aprendizagem. Em cada diário começou-se por identificar a sequência de unidades de

significado - categorias. Em seguida, procedeu-se à análise interpretativa do significado de cada unidade identificada.

Cada diário contém ainda, como forma de avaliação das aprendizagens, um tópico intitulado "a voz das crianças", que consiste no reconto oral daquilo que fizeram e aprenderam durante a exploração de cada atividade.

Relato da prática inerente à atividade "Paredes fortes"

A atividade foi explorada na manhã do dia 9 de janeiro de 2020, estando presentes na sala todas as crianças do grupo. Apresentam-se de seguida os vários momentos de aprendizagem identificados no respetivo diário de atividade.

As crianças observam e exploram as características dos legos. Excerto do diário:

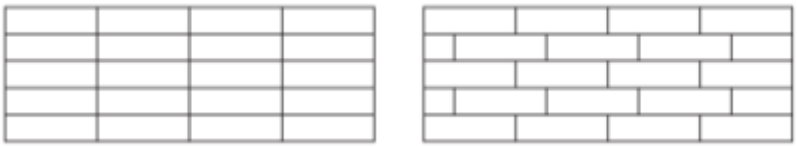
No início da atividade, as crianças são estimuladas a observar e a caracterizarem um conjunto de legos presente na sala, quanto ao número ("um, dois, três, quatro ...") e à cor ("rosa, vermelho, azul e verde"). Agrupam também os legos de acordo com a cor e efetuam contagens do número de elementos de cada conjunto. Estabelece relações de ordem existentes entre os conjuntos (maior e menor).

Constroem duas paredes com os legos dispostos de diferente forma.

Após efetuarem, livremente, várias construções com os legos, as crianças são solicitadas e ajudadas a construírem com o mesmo número de legos duas paredes: uma com os legos dispostos em colunas (A) e outra com os legos interligados (B), conforme as figuras seguintes.

Figura 1 e 2

Parede A e Parede B



Depois de construídas, as crianças são incentivadas a compararem as duas paredes, quanto à altura, ao número e disposição dos blocos.

Investigam qual das paredes é a mais forte (resistente).

- *Formulam hipóteses. Excerto do diário*: "Qual das paredes será a mais forte?" – Pergunto. As opiniões dividem-se: 10 crianças referem que é a parede A (45,5%), a construída com os legos dispostos em colunas, e 12 a parede B (54,5%), a construída com os legos interligados. Questionadas sobre o porquê das suas previsões, não

apresentam explicações plausíveis. Apenas uma justifica, que a parede B é a mais forte, com base no conhecimento do quotidiano: "porque é assim que fazem as casas" (Beatriz).

- *Constroem uma estratégia para testarem as suas hipóteses. Excerto do diário*: "O que devemos fazer para sabermos qual das paredes é a mais forte? As crianças ficam em silêncio. Somente o Francisco refere não saber. Na ausência de estratégias, evoco-lhes a atividade anteriormente explorada, na qual investigaram o efeito da inclinação das rampas na distância percorrida por um carrinho de brincar. De imediato, sugerem usar as rampas e o carrinho para testarem as suas previsões. Montamos uma rampa e com o carrinho na minha mão pergunto: "Como é que esta rampa nos pode ajudar?" "A descer" (Alexandre). "E o que é que vai descer na rampa?" – Pergunto. "O carrinho" (Vários). "E o carrinho vai bater onde?" "Vai contra os legos" (Francisco). "No muro" (Mara).
- *Elaboram previsões. Excerto do diário:* "E o que vai acontecer se o carrinho bater na parede?" – Pergunto. "Vai destruir" (Antónia). "E nesta parede, será que vai acontecer o mesmo?". Algumas respondem que "sim" e outras que "não" (Vários).

Figura 3 e 4

As crianças constroem coletivamente uma estratégia para testarem as hipóteses

- *Testam as previsões elaboradas e realizam observações. Excerto do diário:* Com a rampa montada em frente à parede A, construída com os legos dispostos em colunas, solicito a uma criança para largar o carrinho do cimo da rampa. O carrinho é largado e a parede fica destruída com o embate. As crianças mostram-se radiantes com o sucedido. "Então, como é que ficou a parede?" – Pergunto. "Destruída" – respondem várias crianças. Voltamos a construir a parede e repetimos a experiência, tendo-se verificado o mesmo resultado. A rampa é agora colocada, à mesma distância, em frente da parede B, construída com os legos interligados. "E agora, o que devemos fazer?" – Pergunto.

"Tens de largar o carro" (Beatriz). Peço a uma outra criança para largar o carrinho do cimo da rampa. "Será que esta parede também vai ficar destruída?" – Pergunto. "Sim" (Vários). "Temos de experimentar" (Maria). O carrinho embate na parede, mas esta não é destruída, apenas se move ligeiramente do lugar. As crianças ficam surpreendidas e muito entusiasmadas. "A parede ficou destruída?" – Pergunto. "Não" (Vários). "O muro é forte" (Alexandre). Voltaram a testar, mas o resultado foi o mesmo.

- *Concluem com base nas observações. Excerto do diário:* Questionadas sobre qual das paredes é a mais forte, as crianças não têm dúvidas em afirmar que é a parede B, construída com os legos interligados. "Por que razão esta parede é mais forte do que a outra?" – Pergunto. Algumas ficam pensativas, enquanto outras apresentam explicações baseadas na diferente disposição dos blocos de lego: "Porque estes legos não encaixam aqui" – refere a Laura, apontando para a parede A; "Estes encaixam" – salienta o Alexandre, referindo-se à parede B. Na parede A, "Os legos não se ligam" (Tomás). "Não ficam encaixados uns nos outros" (Alexandre).
- *Visualizam um vídeo.* As crianças são estimuladas a mobilizarem o conhecimento anterior para explicarem a razão pela qual, num pequeno vídeo de banda desenhada, o "Bob o Construtor" constrói uma parede com a mesma técnica. Evoco também situações familiares das crianças para que tal conhecimento faça sentido para elas, por exemplo a forma como os operários da construção civil dispõem os tijolos ou os blocos na edificação das paredes das nossas habitações.

Comunicam as aprendizagens realizadas.

Na manhã do dia seguinte, em contexto de grande grupo, as crianças são estimuladas a referirem o que fizeram e aprenderam com a atividade, tendo-se promovido a seguinte interação:

"O que é que estivemos a construir ontem?" – Pergunto. "Rampas" (Alexandre). "Não, foram paredes" (Rita). "E quantas paredes é que construímos?" "Duas" (Vários). "Eram dos nossos legos" (Lídia). "E como eram as paredes?" – Pergunto. "Aquela encaixava e aquela não" (Laura). "Porque é que utilizamos a rampa?" – Pergunto. "Para o carrinho bater" (Inês). "O carrinho andava de força… e depois bateu no muro" (Matias). "E um muro desfez-se e o outro não" (Mara). "E porque é que a parede se desfez?" – Pergunto. "Porque não estava bem montada" (Manuel). "Os legos não se encaixavam uns nos outros" (Alexandre). "A outra sim. Era a mais forte" (Antónia). "A parede mais forte tinha os legos ligados uns nos outros" (Tomás).

Considerações finais

A atividade anteriormente descrita parte da observação e exploração de um conjunto de blocos de legos, com os quais as crianças costumam brincar. Nesse contexto, são estimuladas a usarem e a desenvolverem, de forma concreta e integrada, saberes de outras áreas curriculares: efetuam contagens do número de blocos de legos existente na sala; classificam os blocos quanto à cor; elaboram novos conjuntos de acordo com a cor; contam o número de blocos de cada conjunto formado; estabelecem relações de grandeza entre os conjuntos. Estes saberes, do domínio da matemática, contribuem para que as crianças se apropriem progressivamente do sentido de número (Silva et al., 2018), de modo a que possam ser capazes de pensar em números sem necessidade de os associar a objetos concretos.

Em conformidade com outros autores (Gerde et al., 2013), sustentamos que a educação científica nos primeiros anos proporciona múltiplas oportunidades para o desenvolvimento de conceitos e habilidades matemáticas de uma forma concreta e significativa. As crianças são capazes de compararem, classificarem, categorizarem objetos e interpretarem dados matemáticos (Epstein, 2006).

Com a ajuda da aluna estagiária, as crianças constroem duas paredes, com blocos de legos dispostos de forma diferente, em colunas e interligados. Depois, investigam qual delas é a mais forte, ou seja, a mais resistente. Para tal, sugerem estratégias e executam vários processos científicos simples para obterem resposta à questão de investigação com a qual foram confrontadas, tais como: a) formular hipóteses sobre qual das predes consideram ser a mais forte; b) propor formas de testar as hipóteses; c) prever o resultado das suas ações; d) testar as hipóteses; e) realizar observações; f) concluir com base nas observações; g) comunicar as aprendizagens realizadas; h) mobilizar essas aprendizagens para compreender novas situações visualizadas num vídeo.

Estas capacidades apoiam a emergência e o desenvolvimento da linguagem das crianças (Dickinson e Porche, 2011), na medida em que elas são incentivadas a partilharem as suas hipóteses com os outros, a dialogarem para construírem coletivamente formas de testarem essas hipóteses, a elaborarem previsões, a descreverem as suas observações e a comunicarem as suas aprendizagens no contexto de uma experiência científica autêntica. É importante que os(as educadores/as concedam às crianças oportunidades para compartilharem as suas aprendizagens com os outros. A comunicação sobre as suas descobertas apoia a capacidade de falar das crianças e de compreender os fenómenos científicos (Gelman et al., 2009; Gerde et al., 2013). Desta forma, desenvolvem, simultaneamente, não só novos conhecimentos e

capacidades de processos científicos simples (French e Wooding, 2013), mas também a linguagem (Gerde et al., 2013).

Os/as educadores/as devem assim proporcionar às crianças diferentes meios para compartilharem as suas ideias, estratégias e aprendizagens, como diálogos, discussões verbais ou fazer desenhos. O conteúdo é ciência, mas as crianças usam a linguagem para comunicarem as suas ideias sobre ciências de uma forma significativa. A aprendizagem das ciências baseada na investigação fornece oportunidades significativas para as crianças se envolverem em experiências que integram diversas áreas, como a linguagem e a matemática.

Por último, diríamos ainda que a análise apresentada neste artigo, sobre o processo de exploração da atividade, pode constituir uma ferramenta formativa de apoio aos/às educadores/as para, em contextos similares, evocarem e promoverem um processo de exploração idêntico com as suas crianças.

Referências

Collins, S. (2015). *Neuroscience for learning and development: how to apply neuroscience and psychology for improved learning and training*. London: Kogan Page.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13*(2), 455-479.

Dickinson, D. K. & Porche, M. V. (2011). Relations between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development, 82*, 870–886.

Doménech, J., Pro Bueno, A. & Solbes, J. (2016). ¿Qué ciencias se enseñan y cómo se hace en las aulas de educación infantil? La visión de los maestros en formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias, 34*(3), 25-50.

Epstein, A. S. (2006). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Eshach, H.; Fried, M. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology, 14*(3), 315-336.

French, L. & Wooding, S. (20139. Science education in the early years. In O. Sarach & B. Spodek (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 179-196). New York: Routledge.

French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(1), 138-149. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.004

Gelman, R., Brenneman, K., Macdonald, G. & Roman, M. (2009). *Preschool pathways to science (PrePS): Facilitating scientific ways of knowing, thinking, talking, and doing*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Gerde, H. K., Pierce, S. J., Lee, K. & Van Egeren, L. A. (2018) Early Childhood Educators' Self-Efficacy in Science, Math, and Literacy Instruction and Science Practice in the Classroom. *Early Education and Development, 29*(1), 70-90. https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1360127

Gerde, H. K., Schachter, R. E. & Wasik, B. A. (2013). Using the Scientific Method to Guide Learning: An Integrated Approach to Early Childhood Curriculum. *Early Childhood Education Journal, 41*(5), 315–323. https://doi.org/10.1007/s10643-013-0579-4

Harlen. W. (2008). Science as a key component of the primary curriculum: a rationale with policy implications. *Perspectives on Education (Primary Science), 1*, 4-18. www.wellcome.ac.uk/perspectives

Martins, I., Veiga, M; Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência – actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Nayfeld, I., Brenneman, K. & Gelman, R. (2011) Science in the Classroom: Finding a Balance Between Autonomous Exploration and Teacher-Led Instruction in Preschool Settings. *Early Education and Development, 22*(6), 970-988, https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507496

Patrick, H. & Mantzicopoulos, P. (2015). Young Children`s Motivation for Learning Science. In K. Trundle & M. Saçkes (Eds.), *Research in Early Childhood Science Education* (pp. 1-6). New York: Springer.

Patrick, H., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A. (2013). Integrating science inquiry with reading and writing in Kindergarten. In A. Shillady (Ed.) *Exploring Science* (pp. 48-54). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children

Saçkes, M. (2014). How often do early childhood teachers teach science concepts? Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal, 22*(2), 169-184. https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.704305

Samarapungavan, A., Mantzicopoulos, P., Patrick, H. (2008). Learning science through inquiry in kindergarten. *Science Education, 92*(5), 868–908. https://doi.org/10.1002/sce.20275.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Direção-Geral da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar.

Trundle, K & Saçkes, M. (2012). Science and Early Education. In R. Pianta (Ed.), *Handbook of Early Childhood Education* (pp.240-258). New York: The Guilford Press.

Trundle, K. (2015). The Inclusion of Science in Early Childhood Classrooms. In K. Trundle & M. Saçkes (Eds.), *Research in Early Childhood Science Education* (pp. 1-6). New York: Springer.

Varela, P. (2014). *Ciências Experimentais para Crianças. Uma Proposta Didática de Construção Reflexiva de Significados e Promoção de Competências.* Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas.

Varela, P., Moreira, A. & Martins, V. (2017). Teaching science in primary school through an interdisciplinary approach: a classroom case study. *Revista Conexão Ciência*,*12*(2) 341-347.

Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investogación*. Madrid: Narcea.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Saber aprender a Língua Portuguesa e/ou em Língua Portuguesa em Timor-Leste: o papel do professor.

Learning the Portuguese language immersively in the East Timor: the role of the teacher.

Samba Ndiaye
Investigador independente

Resumo

Partindo da premissa de que ensinar é o "acto de fazer os outros aprender, e não como passar um conteúdo que se domina. (…)" (Roldão, 2003:48), concebeu-se este trabalho nos pressupostos de, por um lado, existir uma significativa necessidade de os professores inovarem as suas práticas didático-pedagógicas, ao nível da utilização e diversificação de atividades e estratégias de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e/ou em Língua Portuguesa, e, por outro, se reconhecer a crescente relevância da formação inicial e contínua dos professores.Com base num questionário centrado em três áreas pedagógicas – motivações, orientações e explicações do professor nas aulas de Língua Portuguesa e/ou em Língua Portuguesa – aplicado a 80 alunos do 3.º ano de Licenciatura em Educação - Ensino da Língua Portuguesa do Departamento de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, pretende-se nesta comunicação identificar as necessidades processuais dos alunos na aprendizagem da Língua Portuguesa e/ou em Língua Portuguesa e, refletir sobre o papel do professor no desenvolvimento da competência de aprendizagem (saber aprender) dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa e/ou em Língua Portuguesa. Trata-se de lançar um olhar reflexivo sobre as práticas didático-pedagógicas (atividades e estratégias linguísticas) de ensinantes que procuram desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes em Língua Portuguesa em contexto exolingue (Timor-Leste).

Palavras-chave: ensino-aprendizagem do português, língua não materna, competência de aprendizagem, supervisão pedagógica, prática pedagógica.

Abstract

Based on the premise that teaching is the "act of making others learn, and not how to pass on content that is mastered. (...)" (Roldão, 2003:48), this work was conceived to innovate didactic-pedagogical practices through the use and diversification of Portuguese teaching-learning activities and strategies while recognizing the importance of initial and continuous teacher training. A questionnaire focusing on three pedagogical areas (motivations, guidance, and explanations provided by the instructor) was distributed to eighty third-year-students studying Education in Portuguese Language at the National University Timor. This questionnaire intended to identify the procedural needs of students learning Portuguese, to clarify the role of the teacher in their students' development, and to determine learning competence in Portuguese language classes. The goal is to look reflectively at the didactic-pedagogical practices (language activities and strategies) of teachers who seek to develop their communicative competence of Portuguese learners in an exolingual context (East Timor).

Keywords: teaching-learning Portuguese, non-native language, learning competence, pedagogical supervision, pedagogical practice.

Situando-se no âmbito das práticas didático-pedagógicas de ensino do Português Língua Não Materna (PLNM) em Timor-Leste, o objeto do presente trabalho centra-se no saber aprender a Língua Portuguesa e/ou em Língua Portuguesa em Timor-Leste e no papel do professor no processo de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos do Departamento de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Recentemente um estudo promovido por Faria e Soares (2020: 69) tentou "discutir e apresentar cenários de aprendizagem inovadores para o desenvolvimento de uma abordagem multiliterácita e multimodal no ensino da língua" embora um trabalho anterior (Isabel Cabrita, 2015) sobre o Ensino Secundário Geral já tivesse realçado as Conceções dos alunos sobre aprendizagem em que a maioria dos aprendentes atribui à aprendizagem à "aquisição de muito(s) conhecimento(s) novos" e ao "dizer/repetir a informação transmitida pelo professor" longe dos modelos de aprendizagem de cariz construtivista. A questão do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Timor-Leste continua, pois, a ser uma problemática para decisores, parceiros de desenvolvimento (Portugal e Brasil), investigadores e atores (professores e alunos). Apesar de sucessivos projetos de cooperação implementados na UNTL (Projeto LIFAU; Projeto Capacitação da UNTL em Língua Portuguesa: Centro de Língua Portuguesa, Faculdade de Educação Artes e Humanidades, Departamento de Língua Portuguesa; Projeto FOCO.UNTL a decorrer até 2022 (Formar, Orientar, Certificar e Otimizar com a UNTL)), ainda se nota uma escassez de proficiência em Língua Portuguesa hipotecando o desenvolvimento da competência comunicativa do público-alvo (alunos principalmente). Esta, sendo muito abrangente engloba quer as capacidades gerais individuais quer as competências comunicativas particulares (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas) implicadas no uso comunicativo da língua (Conselho da Europa, 2001). Entre as capacidades gerais individuais, destaca-se a capacidade de mobilizar recursos individuais e estratégias de aprendizagem (saber aprender ou competência de aprendizagem). Infelizmente, no caso da UNTL, o desenvolvimento das capacidades individuais de aprendizagem da Língua Portuguesa e/ou em Língua Portuguesa (LP) tem sido o "parente pobre" neste processo. Tenta-se privilegiar mais o desenvolvimento das competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas dos universitários em detrimento dos processos de aprendizagem, o que pode dificultar a eficácia do processo de aprendizagem dos seus futuros alunos e justificar uma reflexão sobre o desenvolvimento da capacidade geral individual em contextos de aulas de Língua Portuguesa e/ou em Língua Portuguesa. Será que na UNTL os aprendentes sabem aprender a Língua Portuguesa

e/ou em Língua Portuguesa? Será que eles são ensinados a aprender a Língua Portuguesa e/ou em Língua Portuguesa? Será que se consegue perceber as necessidades dos alunos? Atendendo à complexidade do contexto de ensino-aprendizagem de PLNM, objetiva-se neste estudo, então, identificar as necessidades processuais dos alunos na aprendizagem da Língua Portuguesa e/ou em Língua Portuguesa e, refletir sobre o papel do professor no desenvolvimento da competência de aprendizagem (saber aprender) dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa e/ou em Língua Portuguesa. A razão central que motiva este estudo específico prende-se com o facto de ele ser uma manifestação de um desejo de entender alguns momentos (situações) de aprendizagem da LP e/ou em LP em Timor-Leste, de uma necessidade de descobrir algumas razões das dificuldades em aprender a LP e/ou em LP e, de uma vontade de procurar facilitadores pedagógicos na aprendizagem da LP e/ou em LP em Timor-Leste. Em suma, impõe-se atribuir ao processo de aprendizagem a relevância conferida a um "objeto de estudo".

Método

A investigação decorreu em meados de setembro de 2019 na UNTL em que participaram 80 alunos timorenses (40 do sexo masculino e 40 do sexo feminino) do 3.º ano do Curso de Licenciatura em Educação - Ensino da Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades. A recolha teve lugar em 2 contextos diferentes: nos últimos momentos de aulas de Didática de Língua Portuguesa II e de Língua Portuguesa. Utilizou-se um questionário que pretendeu identificar as necessidades processuais dos alunos na aprendizagem da Língua Portuguesa e/ou em Língua Portuguesa e por consequente refletir sobre o papel do professor nesses contextos. Foi um questionário anónimo apresentado numa página dividida em 2 grandes partes correspondentes a 2 contextos de aprendizagem da Língua Portuguesa: aula de Língua Portuguesa e aula em Língua Portuguesa. Cada uma dessas partes contem 18 itens distribuídos em 3 áreas pedagógicas – motivação (8), orientação (6) e explicação (4) do professor – e introduzidos pelas perguntas orientadoras "É necessário o/a professor(a) motivá-lo/la a…", "É necessário o/a professor(a) orientá-lo/la…" e "Precisa que o/a professor(a) lhe explique como se…". Para recolher dados sobre as necessidades processuais em cada área pedagógica, pediu-se aos inquiridos que registassem a sua avaliação assinalando com um X a sua opção ao considerar a escala de 1 a 5 (1 = Discorda totalmente; 5 = Concorda totalmente). Com a aplicação do questionário, procedeu-se a atividades de recolha, descrição, análise e interpretação dos dados. O resultado obtido para cada item é o somatório das avaliações feitas pelos inquiridos segundo as escalas 1 e 5. Para cada item

deve-se somar 80, correspondente ao número total dos inquiridos. A partir de um sistema de pontuação, fez-se a validação (por amostragem aleatória e representativa) sendo ferramenta que traz contribuições para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do conhecimento antes de uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos.

Resultados

Realizou-se o levantamento das necessidades processuais dos inquiridos nos dois contextos de aprendizagem da Língua Portuguesa enquanto língua não materna em que vários itens foram propostos e distribuídos pelas 3 áreas pedagógicas (8 em motivação, 6 em orientação e 4 em explicação) como se verifica na tabela 1 a seguir.

Tabela 1

Distribuição dos itens em 3 áreas pedagógicas

	Aula de Língua Portuguesa			**Aula em Língua Portuguesa**		
	Motivação	orientação	Explicação	motivação	Orientação	explicação
itens	8	6	4	8	6	4
		18			18	
				36		

Nos dois contextos de aprendizagem, os inquiridos manifestaram as suas necessidades processuais através dos itens apresentados em cada área pedagógica onde se evidenciam largas percentagens nas escalas 4 e 5 como ilustram as tabelas 2 e 3. É de sublinhar que a área de "*orientação*" lidera nas necessidades dos inquiridos nos dois contextos com uma pontuação acima dos 50% (aula de LP 81%; aula em LP 78%). A seguir, enquanto as fortes necessidades de "*motivação*" e "*explicação*" dos inquiridos na aprendizagem em Língua Portuguesa registam respetivamente os 75,5% e 70%, as mesmas em contexto de aprendizagem da Língua Portuguesa rondam em 60,9% e 62%.

Tabela 2

Totais das necessidades processuais dos inquiridos na aprendizagem da Língua Portuguesa

Aula de Língua Portuguesa															
	Motivação					**Orientação**					**Explicação**				
Escala	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Resultados	68	86	95	142	249	14	18	52	135	245	33	26	61	90	110
%	10,6	13	14,8	22	38,9	3	3,8	11	29	52,8	10	8	19	28	34

Tabela 3

Totais das necessidades processuais dos inquiridos na aprendizagem em Língua Portuguesa

Aula em Língua Portuguesa															
	Motivação					**Orientação**					**Explicação**				
Escala	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Resultados	16	46	77	201	232	29	20	54	157	214	28	24	42	113	113
%	2,7	8	13	35	40,5	6	4	11	33	45	8	7	13	35	35

Conforme as seguintes tabelas 4 e 5, verifica-se a liderança das necessidades de "*orientação*" dos inquiridos na aprendizagem tanto da Língua Portuguesa como em Língua Portuguesa nos totais das escalas 4 e 5 no conjunto dos 6 itens apresentados. Nos dois contextos em estudo, 5 itens tiveram maiores classificações compreendidas entre 61 (76%) e 71 (88,7%) respostas.

Tabela 4

Necessidades de orientação dos inquiridos na aprendizagem da Língua Portuguesa

Orientação na aula de Língua Portuguesa **É necessário o/a professor(a) orientá-lo/la**					
Escala / **Itens**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
a proporcionar mais tempo em tarefas de aprendizagem	3	6	3	36	32
a dar tempo para compreender a nova informação	-	3	5	14	53
a ensinar para a compreensão	3	-	-	12	59
para descobrir novas formas de aprendizagem	3	3	17	24	33
para trabalhar de modo independente	5	6	21	20	28
para refletir sobre os novos conhecimentos	-	-	6	29	40
Total	14	18	52	135	245

Tabela 5

Necessidades de orientação dos inquiridos na aprendizagem em Língua Portuguesa

Orientação na aula em Língua Portuguesa **É necessário o/a professor(a) orientá-lo/la**					
Escala / **Itens**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
a proporcionar mais tempo em tarefas de aprendizagem	5	5	9	23	38
a dar tempo para compreender a nova informação	3	3	7	29	38
a ensinar para a compreensão	2	-	5	24	46
para descobrir novas formas de aprendizagem	4	-	7	36	30
para trabalhar de modo independente	8	6	15	25	26
para refletir sobre os novos conhecimentos	7	6	11	20	36
Total	29	20	54	157	214

Por outro lado, as necessidades motivacionais dos inquiridos são bem explicitas nos dois contextos em estudo em que as escalas 4 e 5 apresentaram maiores percentagens (+ de 50%) como estipulam as tabelas 6 e 7 a seguir. É de salientar que as avaliações com as escalas 4 e 5 sobre o conjunto dos 8 itens no contexto de aprendizagem em Língua Portuguesa superam (433) as de aula de Língua Portuguesa (391). Enquanto em aula de LP 4 itens foram avaliados entre os 54 e 68 (67,5% - 85%), em aula em LP 5 itens obtiveram classificações compreendidas entre 51 e 69 (63,75% - 86%) nas escalas 4 e 5.

Tabela 6

Necessidades motivacionais dos inquiridos na aprendizagem da Língua Portuguesa

	Motivação na aula de Língua Portuguesa É necessário o/a professor(a) motivá-lo/la a				
Escala / Itens	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
fazer os preliminares	7	8	8	11	46
anunciar os seus objetivos no início da aula	8	9	9	21	33
anunciar o que se deve saber, aprender	2	3	7	14	54
anunciar o que se deve pesquisar	7	19	12	19	23
instaurar um clima de confiança	14	18	19	24	5
lançar um desafio	7	12	13	18	30
estimular a discussão	15	12	18	20	15
criar atividades motivadoras	8	5	9	15	43
Total	68	86	95	142	249

Tabela 7

Necessidades motivacionais dos inquiridos na aprendizagem em Língua Portuguesa

	Motivação na aula em Língua Portuguesa É necessário o/a professor(a) motivá-lo/la a				
Escala / Itens	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
fazer os preliminares	2	4	5	20	49
anunciar os seus objetivos no início da aula	4	8	12	23	33
anunciar o que se deve saber, aprender	-	3	8	32	33
anunciar o que se deve pesquisar	-	7	12	23	28
instaurar um clima de confiança	-	4	13	25	5
lançar um desafio	-	8	11	23	17
estimular a discussão	7	8	10	30	25
criar atividades motivadoras	3	4	6	25	42
Total	16	46	77	201	232

Relativamente às necessidades de "*explicação*" nos dois contextos em estudo, os inquiridos manifestaram as suas carências ao escolher de forma positiva as escalas 4 e 5 na avaliação dos 4 itens apresentados. Assim, como revelam as tabelas 8 e 9, no contexto de aprendizagem em Língua Portuguesa, os totais das avaliações registadas com as escalas 4 e 5 são de 113 cada com as taxas

66% e 75% (53 – 60) enquanto no da Língua Portuguesa eles indicam respetivamente 90 e 110 com percentagens rondando os 58,7% e 70% (47 – 56).

Tabela 8

Necessidades de explicação dos inquiridos na aprendizagem da Língua Portuguesa

	Explicação na aula de Língua Portuguesa Precisa que o/a professor(a) lhe explique como se				
Escala / Itens	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
toma notas de qualidade (nas exposições orais e na leitura)	9	7	15	14	35
aprende novos conhecimentos	7	5	12	27	29
fortalece aquilo que aprendeu	9	5	18	25	23
transfere aquilo que aprendeu	8	9	16	24	23
Total	33	26	61	90	110

Tabela 9

Necessidades de explicação dos inquiridos na aprendizagem em Língua Portuguesa

	Explicação na aula em Língua Portuguesa Precisa que o/a professor(a) lhe explique como se				
Escala / Itens	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
toma notas de qualidade (nas exposições orais e na leitura)	6	5	14	25	30
aprende novos conhecimentos	6	5	9	30	30
fortalece aquilo que aprendeu	7	8	12	38	15
transfere aquilo que aprendeu	9	6	7	20	38
Total	28	24	42	113	113

Em suma, em contexto de aula de Língua Portuguesa, língua não materna dos inquiridos, as necessidades de orientação (79%) prevalecem em termos de pontuação acima dos 50% nas escalas 4 e 5 seguida das de motivação (72%) e de explicação (62%). Em termos de necessidades processuais em contexto de aprendizagem em Língua Portuguesa, língua não materna dos inquiridos, também as carências em orientação preponderam (77%) perante as mesmas em explicação (70%) e em motivação (67%).

Discussão

Necessidades processuais

Ao escolher 3 áreas pedagógicas (orientação, motivação e explicação) que percorrem as atividades linguísticas (receção, produção, interação e mediação) e estratégicas, procurou-se entender algumas necessidades processuais dos inquiridos nos contextos de aprendizagem da Língua Portuguesa e/ou em Língua Portuguesa que possam contribuir para o desenvolvimento da

competência comunicativa. Os resultados por cima apresentados revelam as avaliações positivas feitas pelos inquiridos indicando as suas esmagadoras carências em orientação, motivação e explicação na aprendizagem da LP e/ou em LP língua não materna.Com uma prevalência superior a 75% (60) registada nas escalas 4 e 5 sobre 5 ("ao ensinar para a compreensão", "para refletir sobre os novos conhecimentos", "ao proporcionar mais tempo em tarefas de aprendizagem", "ao dar tempo para compreender a nova informação", e "para descobrir novas formas de aprendizagem") dos 8 itens, as necessidades de orientação dos inquiridos predominam então nos dois contextos em estudo. O estabelecimento de uma orientação para a aprendizagem, começando as lições e as atividades com organizadores prévios constitui, pois, uma necessidade em contexto de língua não materna. Estas introduções facilitam as aprendizagens dos alunos nos 2 contextos em estudo, comunicando a natureza e a finalidade da atividade, relacionando-a com os conhecimentos anteriores e dando pistas ao aluno do tipo de respostas que a atividade exige. Isto ajuda os alunos a permanecerem orientados para os objetivos e estratégias à medida que processam informação e respondem às questões ou tarefas incorporadas na atividade. No decorrer das atividades linguísticas e estratégicas em contextos de aprendizagem da LP e/ou em LP língua não materna, orientações para uma boa lição também estimulam a motivação dos alunos para aprender, comunicando entusiasmo pela aprendizagem ou ajudando os alunos a apreciar o seu potencial valor ou aplicação. A seguir, as necessidades motivacionais dos inquiridos foram bem explicitas nos 6 dos 8 itens apresentados nos dois contextos em estudo de aprendizagem da língua Portuguesa e/ou em Língua Portuguesa, língua não materna. Com percentagens compreendidas entre 63% (51) e 86% (69) nas escalas 4 e 5 sobre os itens "apresentação de preliminares", o "anúncio do que se deve saber, aprender, pesquisar", a "criação de atividades motivadoras", o "estímulo à discussão" e o "anúncio dos objetivos no início da aula", os inquiridos exprimiram o que pode motivá-los em aulas de LP e/ou em LP enquanto língua não materna.

Por fim, nos dois contextos em estudo, as dificuldades dos inquiridos em "tomar notas de qualidade (nas exposições orais e na leitura)", "aprender novos conhecimentos", "fortalecer aquilo que aprendeu" e "transferir aquilo que aprendeu" traduzidas em necessidades de explicação rondam os 58% (47) e os 75% (60) nas escalas 4 e 5. Isto é, nas atividades linguísticas e estratégicas, os inquiridos dos dois contextos em estudo não sabem "tomar notas", "aprender novos conhecimentos", "fortalecer" e sobretudo "integrar aquilo que aprendeu" e precisam, então, de explicações do professor neste processo de construção de conhecimento. Pois, um conteúdo

explicado claramente e desenvolvido com ênfase na sua estrutura e relações facilita aprendizagem e retenção significativas nas atividades linguísticas em aulas de LP e/ou em LP enquanto língua não materna. Com a pontuação acima dos 50% obtida nas escalas 4 e 5, procedeu-se, pois, à validação dos resultados obtidos que explicitam as necessidades processuais dos inquiridos que representam a amostra deste nosso estudo. Eles carecem de um desenvolvimento da sua competência de aprendizagem que passa inevitavelmente pelos processos de orientação, motivação e explicação aqui manifestados.

Papel do professor

As carências dos inquiridos em cima expostas suscitam uma reflexão sobre o papel do professor nos dois contextos em estudo sabendo que "…um dos problemas de que padece uma abordagem académica do ensino da Língua Estrangeira é o facto de não proporcionar um contexto significativo para o uso da língua - ensinam-se aos alunos os elementos gramaticais da língua e como manipulá-los, mas, em geral, não se lhes ensina como utilizar a língua para os seus propósitos comunicativos individuais." (Strecht-Ribeiro,1990:55). Não obstante, a promoção de uma orientação para a aprendizagem, introduzindo atividades linguísticas com ênfase no que os alunos irão aprender a partir deles, tratando os erros como partes naturais do processo de aprendizagem e encorajando os alunos a trabalharem colaborativamente e a ajudarem-se uns aos outros constitui um dos papeis que o(a) professor(a) terá que desempenhar em contextos de aulas de LP e/ou em LP enquanto língua não materna. Nestes lugares de convivência entre a Linguística, a Didática/Pedagogia e a Investigação, espera-se, pois, dos professores "que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem." (Conselho da Europa, 2001: 198). Assim, ao desempenhar o papel de observador reflexivo e tendo uma "super visão" em contextos de aprendizagem de LP e/ou em LP enquanto língua não materna, o(a) professor(a) poderá "abstrair a estrutura que está subjacente àquela aula" (Santana e Gimenez, 2005:11) e proceder a processos de identificação, gestão e satisfação de numerosas necessidades dos alunos. A consecução desses processos passa, pois, por um lado, pela introdução da reflexividade na escola onde o(a) professor(a) de LP e/ou em LP enquanto língua não materna vai refletir na sua ação, sobre a sua ação e ter um plano de atuação pedagógica orientada para as necessidades dos alunos. Deste modo, Zeichner (1993:22) defende o ensino reflexivo nestes termos: "Aquilo de que falo é de os professores criticarem e desenvolverem

as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino." Por outro lado, cabe ao(à) professor(a) instaurar um diálogo refletido em contextos de aulas de LP e/em LP enquanto língua não materna ao planear sequências de questões destinadas a desenvolver sistematicamente o conteúdo e a ajudar os alunos a construir a compreensão, relacionando com os conhecimentos anteriores e colaborando num diálogo sobre isso. Para além das questões planeadas para envolver os alunos num diálogo sustentado e estruturado à volta de ideias poderosas, a estruturação de uma grande quantidade do diálogo pedagógico baseado nos conteúdos programáticos contribuirá para o desenvolvimento da competência de aprendizagem da LP e/ou em LP enquanto língua não materna. Ao instituir um ensino detalhado centrado nos conteúdos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos programáticos que inclui atenção ao "conhecimento proposicional (o que fazer)", "conhecimento processual (como fazer)" e "conhecimento condicional (quando e porque fazê-lo)" (Meichenbaum e Biemiller (1998); Pressley e all eds. (1993). Weinstein e Mayer (1986)), o(a) professor(a) de LP e/ou em LP enquanto língua não materna prepara os alunos para a aprendizagem, dando-lhes uma estrutura inicial para clarificar os resultados pretendidos e sugerindo pistas das estratégias de aprendizagem desejadas e de auto-regulação. Neste sentido os alunos precisam de ter oportunidades suficientes para praticar e aplicar o que estão a aprender e a receber feedback orientado para a melhoria da aprendizagem como defendem Askew e Lodge (2000:1) um feedback co-construtivo, dialógico, democrático, bi-direcional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador, potenciador de aprendizagem. De acordo com Aguayo (1935) "A técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem" e na perspetiva de criar uma situação favorável à aprendizagem e refletir constantemente sobre o saber aprender dos alunos no decorrer das atividades linguísticas e estratégicas, o(a) professor(a) de LP e/ou em LP enquanto língua não materna não deixará de ser orientador da aprendizagem, guia dos alunos na descoberta de conhecer e praticar a língua. Portanto, o "estar motivado para aprender", constitui a melhor forma de aprendizagem e cabe ao(à) professor(a) motivar os alunos para que assumam um papel consciente e ativo na e da sua própria aprendizagem (Seeler, Turnwall, e Bull, 1994) embora existam fatores de ordem interna e externa ao contexto educativo, que condicionem as aprendizagens (Collin, 2001; Leithwood, Louis, Anderson, e Wahlstrom, 2004). Acredita-se que para manter a motivação pela língua estrangeira em estudo, o aluno precisa de se envolver no

processo, tem de "aprender a aprender" e ser capaz de assumir uma parte da responsabilidade na sua aprendizagem.

Considerações finais

Ao concluir este presente estudo, é pertinente referir-se que o uso da validação é uma alternativa viável para identificar e avaliar algumas necessidades processuais em contextos de aprendizagem da LP e/ou em LP, língua não materna. Estas auguram dificuldades dos inquiridos em desenvolver a competência de aprendizagem a LP e/ou em LP enquanto língua não materna. Com a análise dos dados produzidos por este estudo, conclui-se que se trata de um problema didático-pedagógico e é no interior da ação do professor e da Universidade, e só aí, que há capacidade para intervir e possibilidade de intervir no professor sendo ele "aquele que vê o geral, que vê e articula ações com o coletivo. É o que procura a 'visão sobre', no interesse da função coordenadora de ações, é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva e contextualizada do trabalho" (Rangel, 2008:147). A escassez da competência de aprendizagem (saber aprender) aqui descrita poderá ser, então, a principal causa das deficiências linguísticas dos alunos em contextos de aulas de LP e/ou em LP, língua não materna sabendo que para ter a capacidade de uso comunicativo da(s) língua(s), é fundamental saber aprender a(s) língua(s). Por fim, como já foi referido anteriormente, a recolha dos dados deste estudo decorreu em 2019 em regime presencial. Não obstante a situação particular em que o mundo atravessa, não falta intenção de olhar para novos desafios relacionados com o enino-aprendizagem da Língua Portuguesa, língua não materna que se colocam à família académica (investigadores, professores, alunos, administração universitária, ministérios, etc). Estes desafios dizem fundamentalmente respeito: à identificação e gestão das necessidades processuais aqui apresentados em aulas à distância; a abordagens preconizadas para novos contextos ameaçados por instabilidades imprevisíveis (sanitária – pandemia, epidemia – política, desastres naturais, etc.); por fim, a didáticas recomendadas para encarar e compreender as necessidades processuais dos alunos tanto em regime presencial como em aulas à distância de LP e/ou em LP, língua não materna.

Referências

Aguayo, A. M. (1935). Didática da Escola Nova. Ed. Nacional. São Paulo PP. 12-13

Askew, S. & Lodge, C. (eds) (2000). Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. In Askew, S. Feedback for Learning. London: Routledge/Falmer.

Collin, A. (2001) Learning and Development. In I. Beardwell & L. Holden (Eds.)*, Human Resource*

Management: A contemporary approach (pp. 272-323) Harlow: Pearson Education.

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Edições Asa.

Coutinho, C. (2015). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (2nd. Ed). Coimbra: Almedina.

Faria, P. M. e Soares, S. (2020). Multiliteracias e multimodalidade no ensino de português na UNTL. In L I N G VA R V M A R E N A - VOL. 11 - ANO 2020 - 69 – 86.

Leithwood, K., L. K. S., Anderson, S., & WAHLSTROM, K. (2004). *Review of research, How leadership influences student learning*. New York: Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education.

Meichenbaum, D.; Biemiller, A. (1998). *Nurturing independent learners: helping students take charge of their learning*. Cambridge, MA, Brookline.

Pressley, M.; Beard El-Dinary, P., guest eds. (1993). Special issue on strategies instruction. *The elementary school journal* (Chicago, IL), vol. 94, p. 105-284.

Rangel, M. (2008). Considerações Sobre o Papel do Supervisor: como Especialista Em Educação, na América Latina. In: Júnior, Celestino Alves da Silva; Rangel, Mary (orgs.), Nove Olhares Sobre a Supervisão. 14 ed. Campinas, São Paulo: p. 147.

Roldão, M. do C. (2003). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

Santana & Gimenez (2005). A abordagem reflexiva na visão de formadores de professores de inglês. UNOPAR, Cient., Ciênc. Hum. Educ., Londrina, v. 6, n. 1, pp.7-13

Seeler, D. C., Turnwall, G. H., & Bull, K. S. (1994). From teaching to learning, Part III: Lectures and approaches to active learning. *Journal of Veterinary Medical Education*, *21*(1), 174-181.

Strecht-Ribeiro, O. (1990). Como se Aprende uma Língua estrangeira: Crianças e Adultos. Livros Horizonte. Lisboa.

Weinstein, C. e Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. *In:* Wittrock, M.C., ed. *Handbook of research on teaching*, 3rd ed., p. 315–27. New York, Macmillan

Zeichner, K. (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: EDUCA.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Reflexión de la práctica docente de un grupo de futuros profesores de Ciencias de Secundaria

Reflection of the teaching practice of a group of future teachers of Secondary Sciences

Juan-Carlos Rivadulla-López (https://orcid.org/0000-0002-5756-4371)*, Yolanda Golías Pérez (https://orcid.org/0000-0001-9420-2081)*, Óscar González-Iglesias (https://orcid.org/0000-0002-6888-5664)*

*Universidade da Coruña

Resumen

Existe acuerdo respecto a que la reflexión sobre la práctica pedagógica es un aspecto relevante en la profesión docente. Para comprender el pensamiento y la acción docente es necesario reflexionar y profundizar en las teorías y creencias, intuiciones y hábitos, muchas veces implícitos, que definen el modo en que los docentes dan sentido a su trabajo. Así, debe abordarse en la formación inicial, porque a través de ella se puede aprender de la experiencia tomando conciencia del hacer práctico. En este trabajo se analizan las reflexiones de 19 estudiantes del Máster de Secundaria sobre el desarrollo de una actividad de laboratorio diseñada por ellos sobre cambios físicos y químicos dirigida a Secundaria, así como también se analiza la reflexión sobre su puesta en práctica con estudiantes de Magisterio (concretamente eran futuros maestros de Primaria). Para el análisis se emplea el modelo cebolla donde se diferencian seis niveles de reflexión: entorno, comportamiento, competencias, creencias, identidad y misión. Los resultados muestran que los participantes fueron capaces de reflexionar sobre sus competencias profesionales, su comportamiento educativo o sobre el entorno. Es cierto que la reflexión se hace más profunda cuando también reflexionan sobre sus creencias subyacentes, y las relaciones con la manera que cada uno de ellos tiene de percibir su propia identidad profesional. Aunque esta, junto con la reflexión de la misión de cada uno como profesor, son más minoritarias.

Palavras-chave: reflexión, ciencias, profesorado en formación, educación secundaria obligatoria.

Abstract

There is agreement that reflection on pedagogical practice is a relevant aspect in the teaching profession. To understand teaching thinking and action it is necessary to reflect and deepen the theories and beliefs, intuitions and habits, often implicit, that define the way in which teachers give meaning to their work. Thus, it must be addressed in the initial training, because through it you can learn from experience by becoming aware of the practical doing. This paper analyzes the reflections of 19 students of the Master of Secondary on the development of a laboratory activity designed by them on physical and chemical changes directed to Secondary, as well as analyzes the reflection on its implementation with students of Teaching (specifically they were future teachers of Primary). For the analysis, the onion model is used where six levels of reflection are differentiated: environment, behavior, competences, beliefs, identity and mission. The results show that the participants were able to reflect on their professional skills, their educational behavior or on the environment. It is true that the reflection becomes deeper when they also reflect on their underlying beliefs, and the relationships with the way that each of them has to perceive their own professional identity. Although this, along with the reflection of the mission of each one as a teacher, are more minority.

Keywords: reflection, science, teachers in training, compulsory secondary education.

En general existe acuerdo en el ámbito educativo respecto a que la reflexión sobre la práctica pedagógica es un aspecto relevante en la profesión docente.

Por ello, debe ser abordada en la formación inicial docente, porque se cree que a través de ella se puede aprender de la experiencia (Schön, 1992) tomando conciencia del hacer práctico, lo que en el contexto de la enseñanza puede significar disminuir la automatización. En la misma línea, también ayuda al docente a mirar debajo de lo superficial y comenzar a explorar y desafiar sus pensamientos, sentimientos y valores frente a situaciones o problemas que le afectan (Lara, 2019).

El proceso de formación debe implicar un proceso de reflexión sobre la propia práctica, de forma que se produzca una insatisfacción que permita acercarse al conocimiento de la didáctica de las ciencias para fundamentar la acción docente como paso previo para promover un auténtico cambio didáctico, evidenciado en su transferencia (Lupión y Blanco López, 2016). Es decir, que para comprender el pensamiento y la acción docente es necesario reflexionar y profundizar en las teorías y creencias, intuiciones y hábitos, muchas veces implícitos, que definen el modo en que los docentes dan sentido a su trabajo.

Por otro lado, muchos estudiantes de Secundaria muestran una actitud negativa hacia la asignatura de Física y Química (Solbes, 2011). Esta desmotivación puede deberse al enfoque tradicional (expositivo) de enseñanza de la química, el cual promueve una visión de las ciencias como un conjunto de datos a ser memorizados (Garritz, 2001), cuando lo ideal sería centrarse en la comprensión y visualización del concepto.

Metodología

Se ha diseñado una actividad académicamente dirigida en el marco de la asignatura Didáctica de la Física y la Química del Máster de Secundaria, que implica al alumnado en la planificación y desarrollo de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Participaron 19 alumnos/as que estaban cursando el máster universitario en profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas (especialidad en ciencias experimentales) (14 graduados en Biología, 4 en Química y 1 en Farmacia). A estos 19 alumnos, después de recibir la formación didáctica necesaria (distintos modelos de enseñanza y diseño de unidades didácticas, entre otros aspectos), se les pidió que diseñaran una secuencia de actividades sobre cambios físicos y químicos dirigida a alumnado de Secundaria para trabajar en el laboratorio. Se les solicitó también que la implementasen con estudiantes de Magisterio (concretamente eran futuros maestros de Primaria, pero como si fuesen alumnos de la ESO, ya que los conocimientos sobre la materia pueden ser similares); finalmente, se les

solicitó que reflexionasen de forma individual sobre el desarrollo de dicha actividad y su puesta en práctica. Este último aspectos es el que se analizará en este trabajo.

Para analizar las reflexiones de los futuros profesores, se emplea el *modelo cebolla* (Korthagen, 2010). En este modelo se diferencian seis niveles de reflexión, demostrando que centrarse únicamente en las competencias docentes resulta un enfoque insuficiente (figura 1). En el apartado de resultado se identifica cada nivel con ejemplos representativos de las reflexiones aportadas.

Figura 1

Modelo cebolla (Korthagen, 2010)

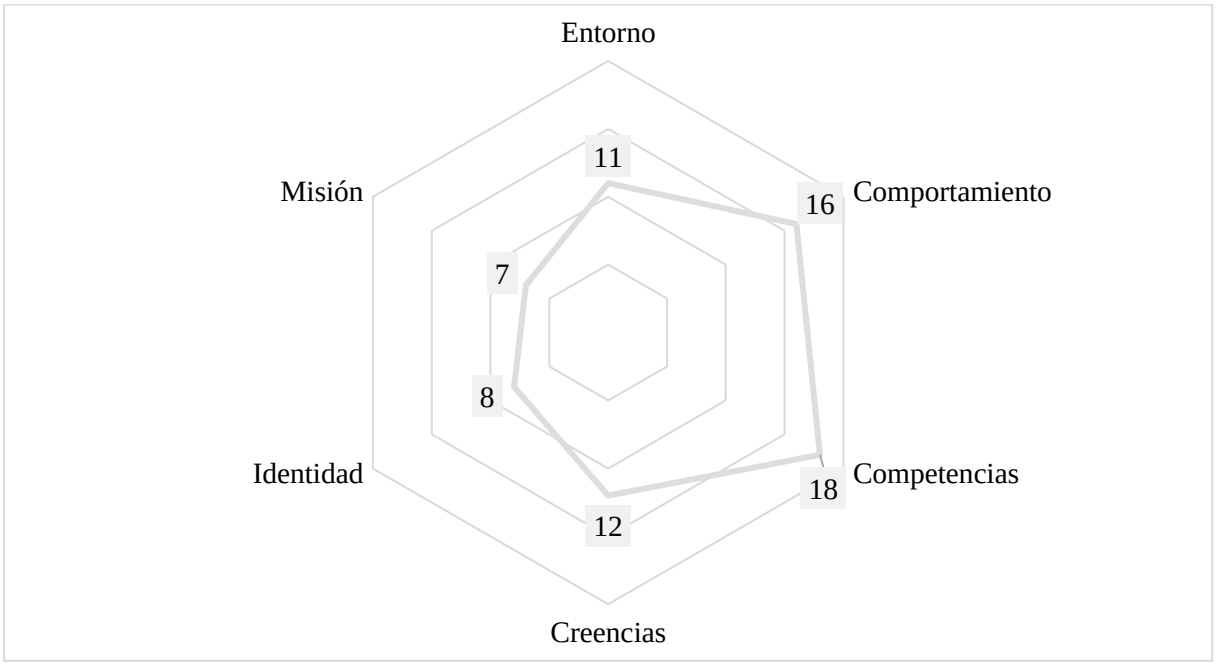
Resultados

Todos los estudiantes en formación inicial excepto uno, aportan reflexiones relacionadas con las competencias profesionales que han adquirido como docentes (3º nivel) (“esta actividad me ha servido para desarrollar ciertas habilidades como explicar de un modo claro, redactar un guión de prácticas…”-P3-) (figura 2). Además, 16 de los 19 futuros profesores emiten reflexiones acerca de su comportamiento educativo (2º nivel) (“esta actividad me ha parecido el complemento perfecto para que nosotros pudiéramos aplicar de forma práctica todo lo aprendido durante las clases teóricas” -P12-), 12 hacen referencia a las creencias subyacentes (4º nivel) (PONER FRASE), mientras que 11 reflexionan sobre el entorno -la clase, los estudiantes- (1º nivel) (“he apreciado y valorado la gran diferencia que puede existir entre los diferentes alumnos a la hora de la intervención” -P2-). En menos medida, 8 alumnos reflexionan sobre su propia identidad personal, destacando en qué clase de docente quieren convertirse (5º nivel) (“trabajar de manera práctica me ha servido para darme cuenta que por mucha teoría que les enseñes, la manera más sencilla de hacerla entender es implementándola” -P15-). Finalmente, solo 7 futuros docentes reflexionan acerca de la misión de cada uno como educador, haciendo referencia a la inspiración personal del docente, sus ideales y sus objetivos morales

(6º nivel) (“he aprendido de mis compañeras y de la profesora en cuanto a cómo explicar ciencia a los alumnos y a la optimización de los tiempos de una clase” -P8-).

Figura 2

Nº de alumnos que aportan reflexiones asociadas a los distintos niveles establecidos por Korthagen (2010)



Un análisis más detallado de las aportaciones que realiza cada alumno muestra que 8 de ellos/as incluyen tres tipos de dimensiones en sus reflexiones, preferentemente el entorno, el comportamiento y las competencias (E + Cto + Cas, 3 alumnos/as) y el comportamiento, las competencias y las creencias (Cto + Cas + Cr, 3 alumnos/as) (Tabla 1). Otros 7 alumnos/as incluyen 7 dimensiones, centrándose en las competencias, las creencias, la identidad y la misión (Cas + Cr + Id + M, 3 alumnos/as). Por su parte 2 alumnos/as incluyen en sus reflexiones cinco tipos de dimensiones: el entorno, el comportamiento, las competencias, las creencias y la identidad (E + Cto + Cas + Cr + Id), mientras que otros 2 alumnos/as incluyen en sus reflexiones todas las dimensiones: el entorno, el comportamiento, las competencias, las creencias, la identidad y la misión (E + Cto + Cas + Cr + Id + M). Solo 1 alumno/a se refiere únicamente a dos dimensiones: el comportamiento y las competencias (Cto + Cas).

Tabla 1

Nº de dimensiones que alumno/a aporta en sus reflexiones

Nº DE DIMENSIONES	DIMENSIONES / RESULTADOS (n=19)		
2 tipos	Cto + Cas	1	1
3 tipos	E + Cto + Cas	3	8
	Cto + Cas + Cr	3	
	E + Cto + Cr	2	
4 tipos	E + Cas + Cr + Id	1	7
	Cas + Cr + Id + M	3	
	Cto + Cas + Id + M	2	
	E + Cas + Cr + M	1	
5 tipos	E + Cto + Cas + Cr + Id	2	2
6 tipos	E + Cto + Cas + Cr + Id + M	2	2

Nota: E: Entorno; Cto: Comportamiento; Cas: Competencias; Cr: Creencias; Id: Identidad; M: Misión

Conclusiones

Los futuros profesores fueron capaces de reflexionar sobre sus competencias profesionales, su comportamiento educativo o sobre el entorno, por ejemplo, la clase en la que desarrollaron su práctica o el alumnado con el que trabajaron. Es cierto que la reflexión se hace más profunda cuando también reflexionan sobre sus creencias subyacentes, y las relaciones con la manera que cada uno de ellos tiene de percibir su propia identidad profesional. Aunque esta, junto con la reflexión de la misión de cada uno como profesor, son más minoritarias.

Lo verdaderamente relevante de estas reflexiones es la importancia que prestan no solo a los aspectos pedagógicos de la docencia, sino también a los aspectos personales fundamentados en los sentimientos, creencias, actitudes y de cooperación con los otros.

Además, los distintos estudiantes mayoritariamente incluyen en sus reflexiones tres o cuatro tipos de dimensiones.

Por ello, se puede indicar que un elemento clave para la transformación de las prácticas docentes debiera ser contar con un espacio para reflexionar, lo que implica prepararse para ello, es decir que no sea un evento aislado, sino más bien un acontecimiento instalado.

Referencias

Garritz, A. (2001). Veinte años de la teoría del cambio conceptual. *Educación química, 12*(3), 123-126.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68*(24,2), 83-101.

Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 58*(1), 4-25.

Lupión, T. y Blanco López, A. (2016). Reflexión sobre la práctica de profesorado de ciencias de secundaria en un programa formativo en torno a la competencia científica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(2), 195-206.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Solbes, J. (2011). ¿Por qué disminuye el alumnado de ciencias? *Alambique, 67*, 53-61.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Itinerários de aprendizagem profissional em Educação Social

Joana Salgado Baía (https://orcid.org/0000-0003-3601-7456)*, Sofia Bergano (https://orcid.org/0000-0002-9523-8884)**

*Câmara Municipal de Mirandela, **Instituto Politécnico de Bragança, CEAD UAlg

No caso da segunda autora (Sofia Bergano), este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.
Autor de contacto: sbergano@ipb.pt.

Resumo

O presente trabalho propõe uma reflexão teórica sobre os processos de desenvolvimento profissional dos educadores sociais. Esta proposta afigura-se como uma primeira fase de um trabalho mais vasto que pressupõe a construção de instrumentos de recolha de dados que deem voz aos educadores sociais com o objetivo de perceber como se traçam os itinerários de desenvolvimento profissional, os aspetos identificados como fatores preponderantes na construção de uma identidade profissional própria e complementar de outras que caracterizam os profissionais que partilham espaços de intervenção. A construção desta reflexão teórica ocorre na intersecção de contributos e modelos conceptuais desenvolvidos em áreas profissionais dos domínios da educação, do cuidado e da literatura disponível sobre a profissionalidade da Educação Social. Neste processo, como resultados da análise da literatura consultada, destacam-se como áreas fundamentais a formação pós-graduada e contínua, a ligação a instituições de formação, nomeadamente no que diz respeito ao acolhimento de estagiários, a importância das associações profissionais e, para terminar, as questões éticas e deontológicas inerentes ao exercício profissional.

Palavras-chave: Educação Social, desenvolvimento profissional, identidade profissional.

Abstract

This work proposes a theoretical reflection on the professional development processes of social educators. This proposal appears as the first phase of a broader work that presupposes the construction of data collection instruments that give voice to social educators in order to understand how professional development itineraries are drawn, the aspects identified as preponderant factors in the construction of their own professional identity and complementary to others that characterize professionals who share spaces of intervention. The construction of this theoretical reflection takes place at the intersection of contributions and conceptual models developed in professional areas in the fields of education, care and available literature on the professionality of Social Education. In this process, as a result of the analysis of the literature consulted, we can conclude that the key areas that stand out are: postgraduate and continuous training, the connection to training institutions, namely with regard to the reception of trainees, the importance of professional associations and, to finish, the ethical and deontological issues inherent to professional practice.

Keywords: Social education, professional development, professional identity

A Educação Social constitui-se como uma área em crescente afirmação no contexto da intervenção socioeducativa. Em Portugal tem-se assistido a uma progressiva consolidação desta oferta formativa, com propostas de cursos de licenciatura, pós-graduações e mestrados, o que naturalmente se traduz na crescente consolidação da investigação nestes domínios. Este percurso, embora relativamente recente, tem sido sujeito a algumas mudanças que conduzem necessariamente a uma reflexão sobre a organização da oferta formativa, designadamente a passagem de cursos bietápicos para licenciaturas, que posteriormente foram adaptadas aos modelos formativos inerentes ao Processo de Bolonha e mais recentemente, aos processos de avaliação da oferta formativa desencadeados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Com mais ou menos resistência, estes processos têm contribuído para as Instituições de Ensino Superior (IES) mobilizarem recursos para atualizar a sua oferta educativa, investirem na formação de docentes e promoverem linhas de investigação específicas que contribuam para a melhoria progressiva da sua oferta formativa. Este investimento no domínio da formação neste domínio tem sido acompanhado por um aumento progressivo do número de profissionais com formação em Educação Social a exercer em diferentes respostas sociais e educativas.

Neste enquadramento, salienta-se a importância de conhecer os itinerários e as estratégias mobilizadas pelos profissionais para continuar o seu processo de aprendizagem no exercício profissional com vista tentar perceber de que forma estas dinâmicas de desenvolvimento profissional podem contribuir para a (re)construção de uma identidade profissional em contextos de intervenção marcados pela complexidade.

Para iniciar a reflexão sobre os itinerários de desenvolvimento profissional dos Educadores Sociais, em Portugal, propõe-se a articulação de três eixos que são entendidos como matriciais a partir dos quais se estrutura este trabalho, a saber: (i) a formação inicial dos educadores que se concetualiza como o 1.º ciclo de formação, conferente do grau de licenciado, nomeadamente na identificação das áreas fundamentais de formação; (ii) a diversidade do campo de atuação profissional da Educação Social, em que se faz uma caracterização dos domínios de intervenção da profissão; e, por fim, (iii) os percursos de desenvolvimento profissional, em que se salienta a necessidade de perceber a sua dimensão processual e contextualizada.

A formação inicial dos educadores sociais em Portugal

A formação inicial de técnicos superiores de educação social é, em Portugal, assegurada por diversas Instituições de Ensino Superior (IES), que no exercício da sua autonomia científica e pedagógica oferecem planos de formação, mais ou menos, diferenciados. Neste sentido, propõem-se a análise, na Tabela 1, das IES que têm na sua oferta formativa prevista para os ingressos no Ensino Superior em 2021, a licenciatura em Educação Social. Para o feito, foram considerados todos os cursos, ministrados por instituições públicas ou privadas, que apresentam cursos conferentes do grau de licenciado em Educação Social ou designação equivalente.

O objetivo fundamental do levantamento e sistematização desta informação é descrever a oferta formativa e refletir sobre as áreas CNAEF (Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação) a que está associada nas diferentes IES.

Tabela 1

[IES com oferta formativa em Educação Social (1.º Ciclo) e respetiva área CNAEF, de acordo com o Guia de Acesso ao Ensino Superior 2021 e relatórios da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior]

Instituição de Ensino Superior	Designação do Curso	Área CNAEF GAES	Área CNAEF A3ES
Instituto Politécnico de Bragança Escola Superior de Educação de Bragança	Educação Social	762	142* 310
Instituto Politécnico de Leiria Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Educação Social	762	142* 310 767
Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Educação Social	762	142** 310
Instituto Politécnico do Porto Escola Superior de Educação	Educação Social	762	142* 310 762
Instituto Politécnico de Santarém Escola Superior de Educação de Santarém	Educação Social	762	142* 310 312 311 ...
Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação de Viseu	Educação Social	762	142*

Instituto Politécnico de Viana Do Castelo Escola Superior de Viana do Castelo	Educação Social Gerontológica	762	-
Universidade do Algarve Escola Superior de Educação e Comunicação	Educação Social	762	142**
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	Educação Social	762	762** 142
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Ciências da Educação - Educação Social	142	-
Escola Superior de Educação de Fafe	Educação Social	762	-
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	Educação Social	762	-
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	Educação Social	762	142*
Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro	Educação Social	762	142** 310 762

Fonte: os dados apresentados foram recolhidos no Guia de Acesso ao Ensino Superior, em https://www.dges.gov.pt/guias/indcurso.asp?letra=E ; e na página da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, em https://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/resultados-dos-processos-de-acreditacao/acreditacao-de-ciclos-de-estudos
* Informação consta no documento de Decisão de Apresentação de Pronúncia ao Relatório da Comissão de Avaliação Externa
** Informação consta no documento Relatório final da CAE - Novo ciclo de estudos

Da análise da tabela anterior salienta-se a homogeneidade relativa das designações dos cursos oferecidos, Educação Social. Sendo que apenas duas das IES elencadas apresentam designações alternativas, a saber: Educação Social Gerontológica, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Viana do Castelo; e Ciências da Educação - Educação Social, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Um outro aspeto que nos parece relevante na análise desta oferta formativa está relacionado com a área CNAEF que consta no Guia de Acesso ao Ensino Superior (2021), disponibilizado pela Direção Geral de Ensino Superior, a este respeito salienta-se que apenas em uma das instituições é referida a área CNAEF 142 (Ciências da Educação), estando as restantes associadas à área CNAEF 762 (Trabalho Social e Orientação).

Contudo, se, na análise, for considerada a área CNAEF que consta nos Relatórios disponíveis na página da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, a diversidade de

áreas é muito maior. Assim, observa-se que, considerando apenas a área principal, em nove instituições é identificada a área 142 (Ciências da Educação), a área 762 (Trabalho Social e Orientação) é também identificada como principal em uma instituição, e, finalmente, não foi encontrada informação no sítio da A3ES referente a quatro instituições.

A este respeito importa salientar que como áreas CNAEF secundárias, aparece a 310 (Ciências Sociais e do Comportamento) com maior frequência, aparecendo também as 312 (Sociologia e outros estudos) e 311 (Psicologia).

A contribuição desta análise revela-se pertinente pela constatação de que a formação inicial (licenciatura) em Educação Social se caracteriza pela simultaneidade de caracterizações nas suas áreas principais de Formação. Assim o Guia de Acesso ao Ensino Superior, emanado pela Direção Geral do Ensino Superior, apresenta como área CNAEF fundamental - Trabalho Social e Orientação. No entanto, os processos de avaliação desencadeados por ação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior têm conduzido à afirmação de outras áreas de formação com especial relevo para - Ciências de Educação.

Esta realidade revela uma transformação progressiva do que se entende como domínios fundamentais de formação dos profissionais da Educação Social. A transformação das dinâmicas de formação é interessante e revela tensões complexas entre as necessidades que decorrem do exercício da atividade profissional, dos desenvolvimentos do conhecimento nas diferentes áreas de intervenção e também das características e percursos de desenvolvimento das instituições formadoras, na relação que estas estabelecem com os contextos em que se inserem.

Assim, os primeiros passos na construção de uma identidade profissional fazem-se, na atualidade, pela confluência de três áreas de formação fundamentais: as Ciências de Educação, as Ciências Sociais e do Comportamento e o Trabalho Social e Orientação. Em alguns casos as áreas CNAEF 142 e 762 são também identificadas como áreas de formação secundárias.

Apesar da diversidade, podemos constatar que a formação em Educação Social (1.º ciclo) se desenvolve em torno de três áreas fundamentais, como se ilustra na figura 1, em que se representa a interseção das Ciências da Educação, o Trabalho Social e Orientação e as Ciências Sociais e do Comportamento.

Figura 1

Principais áreas CNAEF identificadas na formação inicial de Educadores Sociais

A esta interseção de áreas de formação corresponde um perfil profissional que se move numa realidade social complexa, dinâmica e em constante atualização.

Importa refletir sobre a formação inicial em Educação Social uma vez que a construção da identidade profissional se inicia ainda na fase pré-profissional, quer pelo contacto com o saber que sustenta a profissão e as áreas de intervenção, quer pelo contacto profissional e com contextos em que é exercida a profissão, como por exemplo os estágios curriculares.

A importância dos estágios curriculares é defendida por vários autores (Arco & Barros, 2019; Barros, 2017; Acevedo & Peralta, 2010; Cartier & Janicot, 2008), uma vez que na iniciação à prática profissional são desencadeados processos de desenvolvimento humano em que as dimensões pessoal e profissional se articulam. Através da aproximação ao mundo da profissão emergem novas representações de si e do trabalho a desenvolver em contexto socioeducativo. Nestas situações, o futuro Educador Social aprende a responder às exigências sociais e educativas do exercício da profissão, não dentro de uma perspetiva meramente aplicativa, mas de acordo com uma perspetiva compreensiva e holística, percebendo a complexidade e singularidade do ato de agir em contexto real.

A diversidade do campo de atuação profissional da Educação Social

O contexto em que as funções dos Educadores Sociais se concretizam são múltiplos, complexos e dinâmicos e, nesta diversidade são exigidos um conjunto amplo de saberes que

englobam o saber académico, o saber ético profissional, o saber ser e relacionar-se e também um saber fazer que está relacionado com a inevitabilidade da ação em contexto educativo.

Acresce a esta dinâmica, a perspetiva de que em muitos casos a ação do Educador Social, ocorre na interação com pessoas em situação ou em risco de fragilidade social. Salienta-se que a esfera de intervenção do Educador Social é assumida com inegável consenso como um domínio de intervenção socioeducativo (Ribas Machado, Azevedo & Ricón Munevar, 2020; Mateus, 2012). A esta visão aparece, ainda, associada a constatação de que este domínio profissional exige "polivalência técnica, pela pluralidade de funções e pela diversidade de contextos de trabalho, tornando-se assim num espaço tão abrangente" (Azevedo, S., 2011, p .35).

Assim, e em articulação com o exposto na secção anterior, à diversidade de áreas de formação está associada uma intervenção profissional também ela marcada pela diversidade. A este respeito gostaríamos de salientar: (i) as diferentes faixas etárias com que interage este profissional, desde a infância até aos adultos mais velhos; (ii) os diferentes níveis de intervenção, que se estendem desde a intervenção individualizada (nível micro); como o desenho de intervenções organizacionais ou comunitárias; até à intervenção nas medidas públicas (nível macro); (iii) as diversas áreas de intervenção envolvidas nos processos de prevenção da exclusão social, da intervenção para a defesa dos direitos humanos, e a defesa da justiça social; para referir apenas algumas.

Neste contexto, é fundamental perceber que o âmbito de intervenção profissional do Educador Social e, consequentemente, o seu desenvolvimento profissional são marcados indelevelmente pela complexidade e, neste sentido importa aprofundar o conhecimento neste domínio.

Percursos de Desenvolvimento Profissional

Por desenvolvimento profissional entendemos a formação, as competências e os conhecimentos que emergem por parte do/a profissional ao longo da construção do seu percurso profissional. O desenvolvimento profissional traz consigo uma série de vantagens para o/a profissional, uma vez que aumenta a sua capacidade empreendedora, o conhecimento, as perspetivas, a experiência, a motivação, a perspicácia e as competências.

Uma pesquisa bibliográfica sobre o desenvolvimento profissional, permitiu identificar vários estudos e artigos científicos referentes ao desenvolvimento profissional de professores e também a enfermeiros. No entanto, no que diz respeito aos profissionais do trabalho social, estes

trabalhos são ainda escassos. Na realização do presente trabalho considerou-se que os estudos relacionados com as profissões da educação e do cuidado podem dar um contributo importante para a reflexão em torno do desenvolvimento profissional dos Educadores Sociais.

Neste sentido, a primeira aportação que se afigura como relevante é a ideia de que os saberes inerentes à profissão se desenvolvem num processo contínuo e em interação com o próprio exercício da profissão, esta ideia está presente em vários estudos no âmbito da docência (Gonçalves, 2009; Nóvoa, 2017, Mesquita, 2010) e é extensível ao desenvolvimento profissional dos Educadores Sociais, na medida em que os saberes desenvolvidos no âmbito da sua formação inicial serão insuficientes para dar resposta aos problemas emergentes dos contextos em que se encontrará a desenvolver funções, ao longo do seu percurso profissional. Daqui se perspetiva a necessidade de que ao percurso profissional se sobrepõe um percurso de aprendizagem que enriquece o fazer e que se enriquece dele.

Outro aspeto referido para o desenvolvimento profissional dos professores é a articulação entre o desenvolvimento profissional do trabalhador e o desenvolvimento organizacional da instituição em que o exercício profissional ocorre. Esta ideia é apresentada no âmbito da docência por Day (1999, citado por Gonçalves, 2009), e neste enquadramento, são seis princípios, sendo eles: i) o desenvolvimento profissional é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida; ii) deve ser auto-gerido, sendo contudo da responsabilidade conjunta do profissional e da sua entidade empregadora; iii) deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização; iv) deve responder aos interesses do profissional e da entidade empregadora, embora nem sempre em simultâneo; v) deve configurar-se como um processo credível; vi) deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos profissionais, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional. Os seis princípios apresentados, apesar de terem sido definidos para os professores (Gonçalves, 2009, p. 24) aplicam-se aos Técnicos Superiores de Educação Social. A este propósito salienta-se a necessidade de que o desenvolvimento profissional dos Educadores Sociais deve ser encarado como um percurso que, ainda que individual e autodirigido, deve ser apoiado pelas instituições em que o trabalhador se encontra a exercer as suas funções, uma vez que ele não ocorre no vazio e sim na interação entre o profissional e exercício da sua profissão. Assim, a própria prática profissional deve ser interpretada como um contexto de aprendizagem recíproca entre os atores que se envolvem em contexto de trabalho e da qual todos beneficiam.

Em relação às aprendizagens inerentes ao desenvolvimento profissional, Herdeiro e Silva (2002) acrescentam que o desenvolvimento profissional não depende apenas do domínio de conhecimentos, mas também no domínio de atitudes, relações interpessoais e competências que se desenvolvem em contexto, ou seja num determinado meio que é caracterizado por possibilidades que potenciam, ou limitam, construção do saber e da sua pessoalidade do próprio profissional.

Neste processo de aprendizagem contínua que caracteriza o desenvolvimento profissional salienta-se a importância da procura de formação contínua no âmbito dos saberes profissionais como cursos de mestrado, pós-graduação, seminários e oficinas. A este respeito importa salientar o papel das IES, das Associações Profissionais, das próprias entidades empregadoras e de diversas Organizações Não Governamentais que têm proporcionado oportunidades de formação para estes profissionais.

Para terminar retoma-se a consideração de que as atividades profissionais diárias, que envolvem o contacto com outros profissionais, com os educandos ou beneficiários dos serviços prestados são em si mesmas oportunidades de aprendizagem, potenciadores de autoquestionamento, reflexão e análise crítica dos saberes próprios da profissão, como de resto tem sido salientado para outras áreas de intervenção no âmbito da educação e do cuidado.

Assim, associamos o desenvolvimento profissional ao processo de permanente (re)construção da identidade profissional, convocando para esta interpretação a visão de Flores (2015) quando afirma que "a identidade profissional não é uma entidade estável ou fixa ou ainda um produto, é "um lugar de lutas e de conflitos" e "um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (p. 139).

Para uma síntese

A elaboração deste artigo procura contribuir para a melhor compreensão dos itinerários de desenvolvimento profissional traçados por Educadores Sociais, no seu percurso Social. A revisão da literatura, a análise das propostas formativas disponíveis nas IES atualmente constituíram um ponto de partida para uma reflexão mais profunda necessária ao desenho de uma investigação que pretende dar voz aos e às Educadoras Sociais, para conhecer as suas trajetórias de desenvolvimento na profissão, perceber como sentem que têm crescido e se desenvolvido em termos profissionais e pessoais, quais as estratégias que desenvolvem e os fatores institucionais (das IES, entidades empregadoras e outras) que consideram facilitadores de práticas. Nesta reflexão consideramos ser importante propor à reflexão dos profissionais o papel que teve a sua experiência de formação

inicial em contexto profissional, e equacionar também o papel que tem para os profissionais acompanhar e supervisionar a iniciação profissional de futuros profissionais.

Simultaneamente, é também pertinente identificar quais são as dificuldades sentidas ao longo dos processos de identificação inerentes à construção, sempre inacabada, da identidade profissional.

Conhecer estes processos pode contribuir para afirmar um campo profissional, desocultando eventuais tensões e sobretudo dando visibilidade a casos de desenvolvimento profissional bem-sucedido, ultrapassando discursos antigos centrados nos problemas e não nas potencialidades.

Referências

Acevedo, P., & Peralta, M.I. (2010). Aportes al debate en torno a las prácticas académicas y formación profesional en Trabajo Social. In A. Soldevila (Ed.), *Tensiones y desafíos en la formación profesional: aportes en torno a las prácticas pre-profesionales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Arco, J., & Barros, R. (2019). Os estágios curriculares supervisionados (práticas) de alunos da licenciatura em educação social – reflexões em torno das perceções de um grupo de estudantes. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019, 159-179.

Barros, R. (2017). Desafios epistemológicos e metodologia de intervenção da pedagogia-educação social – reflexões numa zona de fronteira. *Saber & Educar,* 0 (22), 44-53. http://dx.doi.org/10.17346/se.vol22.252

Cartier, A., & Janicot, A. (2008). Supervisión en trabajo social, trabajo de supervisión: una mirada. *Políticas sociales en Europa*, 23, 107-118.

Flores, M., (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, v. 38, n. 1, janeiro-abril, 138-146. http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973

Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Número 8, 23-36.

Herdeiro, R. & Silva, A. (2011). Desenvolvimento profissional docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso*

Internacional Galego-Português de Psicopedagogia., (717-2728). Coruña: Facultad de Ciências da Educación.

Mateus, M. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *Eduser Revista de Educação*, v. (4), n.1, http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v4i1.41

Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita (Eds.). *Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 19-41). Edições Sílabo.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166*, 1106-1133. https://doi.org/10.1590/198053144843.

Ribas Machado, É., Azevedo, S. & Ricón Munevar, E. (2020). Experiencias formativas de educadores sociales en Brasil y Portugal: reflexiones compartidas. *Hachetetepé Revista científica en Educación y Comunicación*, (20), 100-107. http://doi.org/10.2526/Hachetetepe.2020.i20.12

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

As relações interpessoais no processo de supervisão

Interpersonal relationships in the supervision process

Rosa Martins (https://orcid.org/0000-0002-3564-1225)* Susana Sá (https://orcid.org/0000-0003-1339-5745)*

*CIDI- IESF Instituto de Estudos Superiores de Fafe

Resumo

O estudo foi realizado junto de estudantes do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos respetivos orientadores de estágio, num total de 19 orientadores e 48 estudantes, de uma instituição de Ensino Superior no Norte de Portugal. O estudo é de natureza quantitativa, tendo como questão de investigação: Quais as relações interpessoais no processo de supervisão? O objetivo geral que norteou a pesquisa foi: Compreender a natureza das relações interpessoais entre orientador e orientando. A análise estatística foi realizada com recurso ao programa IBM/SPSS, versão 26.0 com análise fatorial exploratória. As questões éticas foram tidas em conta, salvaguardando o anonimato dos participantes durante todo o processo. Os participantes foram informados acerca dos objetivos da investigação e deram o consentimento para a publicação dos resultados, assim como estavam livres para abandonar o estudo quando quisessem. Os questionários foram enviados via email e recolhidos por uma das autoras do estudo. Os principais resultados foram: i) os orientadores valorizam a criatividade e o diálogo dos orientandos; ii) os orientandos valorizam o incentivo, por parte dos seus orientadores. As conclusões principais são: O estilo de supervisão apoiante reconhece a pessoa, aceitando os seus pensamentos, valorizando a tomada de iniciativa. Os orientadores que optam por este estilo de supervisão são, geralmente, pessoas que apoiam o aluno em formação, que criam empatia e o encorajam. Assim o clima de supervisão deverá ser aberto, reflexivo e participativo entre orientador e orientando.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Relações interpessoais, Ensino Superior.

Abstract

The study was carried out with students of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education and their internship supervisors, in a total of 19 supervisors and 48 students, from a Higher Education institution in the North of Portugal . The study is quantitative in nature, having as a research question: What are the interpersonal relationships in the supervision process? The general objective that guided the research was: To understand the nature of interpersonal relationships between advisor and advisee. Statistical analysis was performed using the IBM/SPSS program, version 26.0 with exploratory factor analysis. Ethical issues were taken into account, safeguarding the anonymity of participants throughout the process. Participants were informed about the objectives of the investigation and gave consent to the publication of the results, as well as being free to leave the study whenever they wanted. Questionnaires were sent via email and collected by one of the study authors. The main results were: i) the advisors value the creativity and dialogue of the mentees; ii) the mentees value encouragement from their mentors. The main conclusions are: The supportive supervision style recognizes the person, accepting their thoughts, valuing initiative. Counselors who choose this style of supervision are generally people who support the trainee, who build empathy and encourage him. Thus, the supervision climate should be open, reflective and participatory between the supervisor and the supervisee.

Keywords: Pedagogical Supervision, Interpersonal Relations, Higher Education.

Tendo em conta as novas exigências no papel dos professores no século XXI, onde são necessários profissionais competentes comprometidos com a sua prática a fim de provocar nos seus alunos aprendizagens significativas, os futuros professores devem ser preparados para trabalharem em escolas, contextos de mudança, implicando uma reflexão permanente sobre o papel que irão desempenhar. Falar da formação de professores implica falar da forma com se encara o ensino e refletir sobre o significado de ser professor num determinado contexto (Flores, 2010).

Várias investigações permitem afirmar que o *practicum* realizado em formação inicial constitui uma ocasião de desenvolvimento profissional para o futuro professor (Pérez Gómez, 2010; Raposo Rivas e Zabalza, 2011; Tejada Fernández e Carvalho, 2013).

O *practicum* constitui para o estudante uma fonte de novas aprendizagens. A aprendizagem do saber – fazer, componente prática da formação inicial de professores. Representa um dos momentos mais importantes do currículo formativo dos futuros professores, onde estes têm oportunidade de experimentar as aprendizagens, conhecimentos e relações interpessoais que foram adquirindo na sua formação.

É nesta fase da formação que o futuro professor inicia o seu processo de socialização no papel de professor, numa organização, através do contato com a escola onde se encontra inserido onde assimila crenças, valores e atitudes de cultura de professores. Estabelece um contato efetivo com a realidade docente, de forma acompanhada, orientada e refletida permitindo-lhe conhecer essa realidade, socializar profissionalmente (Flores, 2010; Latorre e Blanco, 2011) e esse contato decorre sobre o apoio dos professores que monitorizam o processo de aprendizagem: o professor supervisor e o professor cooperante, num processo supervisivo.

A supervisão pedagógica pode ser considerada como teoria e prática de regulação de processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional, abrangendo situações diversificadas de auto supervisão e supervisão acompanhada (Vieira *et al*, 2010). Considera-se um processo colaborativo de apoio e estímulo ao desenvolvimento das competências profissionais, através do desenvolvimento de capacidades reflexivas baseado em ciclos de planificação, intervenção observação, e reflexão.

Há uma interação entre a ação e o pensamento, onde o futuro professor procura compreender as situações vividas na prática, as dinâmicas dos contextos onde estão inseridos através de um processo reflexivo acompanhado pelo supervisor e o orientador cooperante.

O supervisor e o orientador cooperante têm um papel fundamental no desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes dos professores em formação, devem pôr em prática os procedimentos adequados e colocar ao alcance dos futuros professores as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da sua prática. A tarefa principal destes intervenientes no processo é trabalhar no sentido de fortalecer o futuro professor, para que este se sinta seguro para o desenvolvimento da atividade docente, num trabalho colaborativo (Alarcão e Tavares, 2010).

As relações interpessoais estabelecidas com os agentes implicados no *practicum* são de extrema importância no processo de formação (Fernandez Menor, 2020). Estas relações devem ser baseadas numa relação aberta, de confiança para que haja aceitação das sugestões feitas pelo supervisor e orientador cooperante.

Neste estudo pretendemos conhecer as relações interpessoais no processo de supervisão nomeadamente compreender a natureza das relações interpessoais entre orientador cooperante e estagiário.

O orientador cooperante, na formação de professores do 1.º ciclo, de acordo com Decreto-lei n.º 79/2014, artigoº 23, é o docente da escola cooperante que colabora na formação como orientador, "são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, colhida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante". É o agente que permite ao futuro professor a observação, participação, desenho e investigação sobre o próprio contexto de *practicum*. Formosinho (2009) refere-se ao professor cooperante como "o professor do terreno que recebe os alunos da formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente" (p.109). O professor cooperante tem um papel influente na articulação entre o conhecimento académico e o profissional, contribuindo para uma construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, permitindo ao futuro professor desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.

O orientador cooperante deve pôr em prática os procedimentos adequados e colocar ao alcance dos futuros professores as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da sua prática, valorizando estratégias de reflexão, colaboração, criatividade, auto-supervisão e autoaprendizagem, capacidades de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, com vista a profissionais criativos, reflexivos que terão de atuar em escolas em constante desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão e Roldão, 2010).

A tarefa principal destes intervenientes no processo é trabalhar no sentido de fortalecer o futuro professor, para que este se sinta seguro para o desenvolvimento da atividade docente (Tejada e Carvalho, 2013). O contato estabelecido deve ser próximo, fornecendo-lhe feedback construtivo ao trabalho desenvolvido num clima de confiança. Este processo de acompanhamento, orientação prestada ao futuro professor torna-se num fator imprescindível ao desenvolvimento da sua prática.

É importante a comunicação através do feedback, questionamento, encorajamento, sugestões e recomendações, sínteses, balanços, esclarecimentos concetuais, em forma de relato escrito, reforçando e estimulando os seus contributos num clima de intercâmbio e de confiança (Roldão, 2010). Para tal, torna-se necessário a criação de um clima afetivo relacional entre orientador cooperante e futuro professor para que o processo se torne enriquecedor e potenciador de mudança.

A relação entre os intervenientes no processo deve assentar em princípios de confiança mútua com base no diálogo, apoio e proximidade, num processo de aprendizagem partilhada numa lógica supervisão colaborativa com vista ao desenvolvimento da sua profissionalidade (Alarcão e Tavares, 2010; Lopes, 2019).

Metodologia

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido, entre os anos 2016 e 2019, no final da Prática de Ensino Supervisonada, do 1.º Ciclo do Ensino Básico e pretende compreender as relações interpessoais entre o orientador cooperante e o estagiário, em contexto de *practicum*.

Segue os pressupostos de uma investigação suportada por uma metodologia quantitativa, com recurso ao inquérito por questionário.

Amostra

Participaram neste estudo estudantes do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos respetivos orientadores cooperantes, durante os anos letivos de 2016 e 2019, num total de 19 orientadores e 48 estudantes, de uma instituição de Ensino Superior no Norte de Portugal.

Os orientadores cooperantes são todos do sexo feminino, com idades compreendidas entre 32 e 57 anos. Todos tem vários anos de experiência profissional (8 e 35 anos) e alguns anos de experiência como orientadores cooperantes (6 – 15 anos).

Quanto aos estudantes também são todos do sexo feminino, com idades compreendidas entre 24 e 49 anos.

Instrumentos e Procedimentos

Foi utilizado um inquérito por questionário, a sua elaboração passou por diversas fases. Recorreu-se a um estudo da literatura especializada relativamente às competências profissionais docentes e a partir das quais traçou-se as categorias: Relações Interpessoais; Acompanhamento; Observação; Análise Crítica; Prática Reflexiva e Avaliação. Nestas categorias foram incluídas competências que foram agrupadas, tendo em conta a organização estabelecida para cada categoria, que depois convertemos em itens do questionário, de acordo com as normas e indicações estabelecidas para a elaboração de um questionário (Hill e Hill, 2012), nomeadamente colocando cada item com um único aspeto específico. Foi utilizada uma escala tipo Likert de cinco pontos, simétrica, em que os respondentes tinham de indicar o seu grau de concordância com cada uma das afirmações (valores da escala: 1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo nem discordo; 4 = concordo; 5 = concordo totalmente).

De seguida procedemos à elaboração da versão inicial do questionário, essa versão é submetida ao exame de outros especialistas; realizou-se um estudo piloto com indivíduos semelhantes ao da população alvo e posteriormente a versão final foi aplicada.

Os questionários foram enviados via email e recolhidos por uma das autoras do estudo.

As questões éticas foram tidas em conta, salvaguardando o anonimato dos participantes durante todo o processo. Os participantes foram informados acerca dos objetivos da investigação e deram o consentimento para a publicação dos resultados, assim como estavam livres para abandonar o estudo quando quisessem.

A análise estatística foi realizada com recurso ao programa IBM/SPSS, versão 26.0 com análise fatorial exploratória.

Resultados

Os resultados apresentados mostram as respostas dos inquiridos, orientadores cooperantes e estudantes relativamente à dimensão Relações Interpessoais.

Tabela 1

Dados questionário a orientadores: dimensão relações interpessoais

Dimensão	Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Relações Interpessoais	Comunicava com rigor e eficácia enquanto orientador de estágio.	19	3,00	5,00	4,5263	0,61178
	Utilizava um vocabulário especializado enquanto orientador de estágio.	19	3,00	5,00	4,1579	0,83421
	Incentivava o estagiário a comunicar de forma apropriada.	19	4,00	5,00	4,5789	0,50726
	Comunicava, claramente, as suas expetativas relativamente ao estagiário.	19	2,00	5,00	4,5263	0,77233
	Transmitia os seus conhecimentos e explicava as razões e origens das suas decisões e práticas pedagógicas ao estagiário.	19	4,00	5,00	4,6316	0,49559
	Oferecia respostas ao estagiário, sem julgar e com sensibilidade, quando se tratava de estados e reações emocionais.	19	4,00	5,00	4,5263	0,51299
	Realizava comentários antes e depois das práticas do estagiário para reforçar sentimentos positivos de auto eficácia.	19	3,00	5,00	4,5789	0,60698
	Valorizava a criatividade do estagiário.	19	4,00	5,00	4,7368	0,45241
	Expressava confiança nas decisões que tenham sido tomadas, de forma cuidadosa, pelo estagiário.	18	4,00	5,00	4,4444	0,51131
	Estabelecia uma relação de confiança, ativa e empática com o estagiário.	19	3,00	5,00	4,6842	0,58239
	Estabelecia diálogo com o estagiário como meio para aprender a ensinar, avaliar e resolver situações e conflitos.	19	3,00	5,00	4,3684	0,76089
	Dialogava com o supervisor acerca da prática pedagógica do estagiário.	19	2,00	5,00	3,6316	1,01163

Relativamente às respostas dos orientadores cooperantes, a questão mais valorizada pelos sujeitos foi a *Valorizava a criatividade do estagiário*, com média de 4,7368, valor mínimo de 4 e valor máximo de 5, o que mostra homogeneidade de resposta dos sujeitos. A questão menos valorizada foi a *Dialogava com o supervisor acerca da prática pedagógica do estagiário*, que foi a única cuja média ficou abaixo dos 4, mais concretamente foi de 3,6316. O valor mínimo de

resposta foi de 2 e o valor máximo foi de 5. O desvio padrão situa-se nos 1,01163, o que mostra heterogeneidade dos dados.

Tabela 2

Dados questionário a estudantes: dimensão relações interpessoais

Dimensão	Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Relações Interpessoais	Comunicava com rigor e eficácia enquanto orientador de estágio.	48	3,00	5,00	4,7500	0,48378
	Utilizava um vocabulário especializado enquanto orientador de estágio.	48	3,00	5,00	4,8333	0,47639
	Incentivava o estagiário a comunicar de forma apropriada.	46	4,00	5,00	4,8696	0,34050
	Comunicava, claramente, as suas expetativas relativamente ao estagiário.	48	3,00	5,00	4,6667	0,66311
	Transmitia os seus conhecimentos e explicava as razões e origens das suas decisões e práticas pedagógicas ao estagiário.	48	3,00	5,00	4,6667	0,63021
	Oferecia respostas ao estagiário, sem julgar e com sensibilidade, quando se tratava de estados e reações emocionais.	48	2,00	5,00	4,7083	0,65097
	Realizava comentários antes e depois das práticas do estagiário para reforçar sentimentos positivos de auto eficácia.	48	3,00	5,00	4,8125	0,53221
	Valorizava a criatividade do estagiário.	48	4,00	5,00	4,8542	0,35667
	Expressava confiança nas decisões que tenham sido tomadas, de forma cuidadosa, pelo estagiário.	48	2,00	5,00	4,6875	0,58913
	Estabelecia uma relação de confiança, ativa e empática com o estagiário.	48	2,00	5,00	4,6667	0,66311
	Estabelecia diálogo com o estagiário como meio para aprender a ensinar, avaliar e resolver situações e conflitos.	48	2,00	5,00	4,7083	0,58194
	Dialogava com o supervisor acerca da prática pedagógica do estagiário.	47	2,00	5,00	4,3191	0,91143

Relativamente às respostas dos estudantes, a questão mais valorizada foi a *Incentivava o estagiário a comunicar de forma apropriada*, com média de 4,8696, valor mínimo de 4 e valor máximo de 5, o que mostra homogeneidade de resposta dos sujeitos. A questão menos valorizada foi a *Dialogava com o supervisor acerca da prática pedagógica do estagiário*, com média de 4,3191. O valor mínimo de resposta foi de 2 e o valor máximo foi de 5.

Discussão

Foi propósito deste estudo compreender as relações interpessoais entre o orientador cooperante e o estagiário, a partir da perspetiva dos mesmos. Este estudo assenta no pressuposto de que as relações interpessoais são de extrema importância na formação do futuro professor (Fernandez Menor, 2020) e a comunicação é um elemento facilitador de abordagem e consequentemente com melhoria na compreensão, tendo assim influência direta nas relações estabelecidas (Pérez Gómez, 2010).

Os resultados dos inquiridos revelam aspetos interessantes ao nível das relações interpessoais em contexto.

A questão mais valorizada pelos orientadores cooperantes incide na criatividade do estagiário. O desenvolvimento da criatividade do estagiário ao longo do *practicum* revela-se como uma atitude necessária para um desempenho consciente e eficaz com vista a profissionais criativos em escolas em constante desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão e Roldão, 2010). É importante estabelecer uma relação de confiança, apoio, com partilha de ideias onde o orientador cooperante está aberto às ideias dos futuros professores favorecendo assim o desenvolvimento das competências profissionais ao longo do *practicum* (Alarcão e Roldão, 2010; Lopes, 2019).

Os estagiários consideraram como mais importante o incentivo à comunicação de forma apropriada. A comunicação é, assim, um elemento chave para clarificar situações e até para clarificar decisões. Aqui realce para o facto do processo de estágio incluir em si diferentes atores e, neste pressuposto, a comunicação servir também para clarificar a origem de algumas situações e tomadas de decisão, assim como a origem de alguns procedimentos.

A comunicação é ainda um veículo privilegiado de transmissão de experiência, pois a capacidade de comunicar permite construir facilmente argumentos válidos para justificar as práticas, de mostrar o que se pensa e de se exprimir de forma clara (Pérez Gómez, 2010, Lopes, 2019). A utilização de um vocabulário específico reveste-se de grande importância. Um

vocabulário usado por todos os intervenientes no processo (supervisor, orientador e estudante) assume-se como crucial e como fator facilitador de comunicação.

No entanto, as competências de comunicação devem ser acompanhadas por capacidades relacionadas com relacionamento interpessoal, vertidas em diferentes competências que, associadas facilitam o processo de comunicação. São facilmente manifestadas através de interações com o estudante, numa perspetiva do orientador ser visto enquanto figura mais experiente e não numa perspetiva de amigo ou de chefe. Portanto, há uma série de competências que o orientador deve ter, de relacionamento com o estudante, com vista à construção de uma relação baseada na confiança e no respeito mútuo.

A questão menos valorizada pelos orientadores cooperantes e pelos estagiários foi o diálogo com o supervisor acerca da prática pedagógica do estagiário. No entanto, o diálogo entre os intervenientes é um dos aspetos importantes na formação do futuro professor. No processo supervisivo o professor cooperante tem um papel decisivo na determinação de variáveis afetivas e relacionais que fomentem o crescimento pessoal e profissional dos estagiários, através do desenvolvimento de "um conjunto de *skills* que o levem do saber ao saber-fazer" (Alarcão e Tavares, 2010, p. 59). É igualmente importante que as competências de relacionamento interpessoal consagrem a relação com o supervisor, facilitando assim todo o processo de estágio.

A relação entre os intervenientes deve basear-se princípios de confiança numa lógica supervisão colaborativa numa perspectiva que coincide com propostas como a de Alarcão e Tavares (2010).

As atitudes e funções dos agentes intervenientes no *practicum* devem ser atendidas de forma coordenada por ambos os elementos (supervisor, orientador). Estes devem manter um contato próximo com o aluno (futuro professor), criando empatia, proporcionando feedback frequente sobre a sua prática e reforçando e estimulando os seus contributos num clima de intercâmbio e de confiança (Pérez Gómez, 2010).

O futuro professor deve desenvolver as tarefas próprias de um docente como elemento implicado no processo, colaborando com o orientador cooperante. Com isto, irá criar as suas habilidades docentes, tendo em conta os referenciais teóricos e a sua própria reflexão. Esta experiência poderá melhorar a sua profissionalidade, desenvolvendo as suas competências profissionais.

Referências

Alarcão, I., Roldão, M.C. (2010). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. (2.ª ed.) Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I.; Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª ed.) Coimbra: Livraria Almedina.

Fernández Menor, I. (2020). La perspectiva de los tutores académicos de Prácticum en Educación Primaria. Revista Practicum, 5(1), 54-67. https://doi:10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9830

Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores – aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores: Educação, 33 (3), Setembro/ Dezembro, Porto Alegre, 182-188 http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715

Hill, M.; Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Latorre, M. J.; Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. Revista de Docencia Universitaria, 9(2), 35–54. https://goo.gl/DiLgs0

Lopes, N. (2019). Supervisão pedagógica: função do professor cooperante na escola durante o estágio. Revista Practicum, 4(1), 55-69.

Pérez Gómez, A. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y practicas de formación en la educación secundaria*. Barcelona. Editorial Graó.

Raposo Rivas, M., Zabalza, M. (2011). La formación práctica de estudantes universitários: repensando el Practicum. In *Revista de Educación. La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum*. 354, 99-124. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf

Roldão, M. C. (2010). Construção de Planos Individuais de Trabalho e Desenvolvimento Profissional. Aveiro: Universidade de Aveiro *Colecção Situações de Formação, 01*. http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brocura1.pdf

Tejada, J., Carvalho, M. (2013). El practicum en la formacion inicial de maestros: percepciones de los tutores de universidad de Educación Infantil y Primaria. In P. Muñoz, M. Raposo, M. González Sanmamed, E.Martínez, A. Zabalza, A. Pérez Abellás (Coords.). *Un practicum para la formación integral de los estudantes*. Actas del XII *Symposium Internacional sobre*

el Practicum y Práticas en empresas en la formación universitária (pp. 1583-1596) Universidades de Santiago, A Coruña y Vigo.

Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. (2010). *No Caleidóscopio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia.* (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedago.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A Formação de professores reflexivos: conceções de orientadores de Estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico

The formation of reflective teachers: conceptions of internship supervisors of the Primary Education

Estrela Paulo (https://orcid.org/0000-0003-4428-321X)*, Eduardo Fuentes (https://orcid.org/0000-0001-7423-1678)**, Nuria Abal (https://orcid.org/0000-0002-1274-8580)**, Rosa Martins (https://orcid.org/0000-0002-3564-1225)*

*CIDI-IESFafe, **Universidade de Santiago de Compostela

Resumo

A Prática de Ensino Supervisionada é uma das componentes mais valorizadas nos programas de formação inicial de professores. O orientador de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico é o professor do centro de estágio, titular de turma, que recebe o estudante, futuro professor. Participa no processo de estágio e tem um papel fundamental. Neste estudo damos a conhecer os resultados de um trabalho de investigação, que integra as conceções dos orientadores de estágio acerca das práticas reflexivas, com o propósito de verificarmos a sua atuação na promoção de futuros profissionais de educação reflexivos. A recolha de informação foi feita a orientadores de estágios. Utilizaram-se procedimentos de recolha de dados quantitativos e qualitativos junto de orientadores de estágio em exercício destas funções. A recolha dos dados quantitativos deu-se através do preenchimento de 19 questionários e a recolha dos dados qualitativos foi feita através de 5 entrevistas. Operacionalizou-se, primeiramente com o preenchimento do questionário e respetiva análise descritiva e depois, de forma a aprofundar os resultados obtidos, o estudo efetivou-se através da realização das entrevistas, que foram alvo de uma análise de conteúdo. Da análise de todos os dados recolhidos evidencia-se que os orientadores de estágio reconhecem que na sua atuação incentivam o estudante a refletir como forma de desenvolver estratégias de melhoria e ajudam-no a ver os seus próprios comportamentos, estratégias e decisões e a valorizá-los criticamente, no entanto, conclui-se que necessitam de formação no sentido de poderem diversificar as práticas reflexivas.

Palavras-chave: orientador de estágio, prática de ensino supervisionada, estágio, práticas reflexivas.

Abstract

Supervised Teaching Practice is one of the most valued components in initial teacher education programs. The internship advisor for the Primary Education is the internship center teacher, the class owner, who receives the student, who is the future teacher. It participates in the internship process and plays a key role. In this study, we present the results of a research work, which integrates the internship supervisors' conceptions about reflective practices, with the purpose of verifying their performance in the promotion of future reflective education professionals. Information was collected from internship supervisors. Quantitative and qualitative data collection procedures were used from internship supervisors in the exercise of these functions. The collection of quantitative data took place through the completion of 19 questionnaires and the collection of qualitative data was carried out through 5 interviews. Firstly, the questionnaire was filled out and the descriptive analysis was completed, and then, in order to deepen the results obtained, the study was carried out through interviews, which were subject to content analysis. From the analysis of all the data collected, it is evident that the internship advisors recognize that in their performance they encourage the student to reflect as a way to develop improvement strategies and help them to see their own behaviors, strategies and decisions and to value them critically, however, it is concluded that they need training in order to be able to diversify reflective practices.

Keywords: internship supervisor, supervised teaching practice, internship, reflective practice

A Prática de Ensino Supervisionada caracteriza-se por ser o espaço privilegiado para o desenvolvimento efetivo de práticas de reflexão. A monitorização e orientação dos estágios reveste-se de um carater de sobremaneira importante, onde os agentes atuadores devem possuir predicados de excelência, promotores de toda uma panóplia de situações que evoquem a reflexão.

Importa que os estudantes em formação possuam, a seu lado, um formador especialista, que lhes balize os indicadores e atitudes fundamentais para que se tornem um professor reflexivo. Ser orientador de estágio implica, não só ter uma panóplia de conhecimentos para justificar as suas ações, mas também saber transmitir o porquê da ação. É sujeito a um processo de seleção com critérios estabelecidos de formação e experiência adequadas às funções a realizar, prática docente no respetivo nível de ensino nunca inferior a 5 anos e, de preferência, que possua formação pós-graduada na área da docência em causa e experiência profissional em supervisão.

Em contexto de estágio, o papel assumido pelo orientador de estágio deve ser de medidor de ações e promotor de pensamentos que possam mudar o que possa ser necessário. A este respeito Zeichner (1993) remete-nos para a importância do professor enquanto prático reflexivo, sendo que a reflexão sobre as suas experiências concorrem para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Neste sentido, a ação que é encetada a partir da reflexão, como forma de pensar e a prática reflexiva é "encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão" (Zeichner, 1993, p.21).

Schön (1995) defende que os profissionais devem partir do que experimentaram antes para descreverem as problemáticas e estabelecerem os seus objetivos profissionais, sendo que ao mesmo tempo defende que a reflexão pode representar uma forma do professor se sentir capaz de ter novas perspetivas sobre a prática, tendo ao mesmo tempo um papel reflexivo na ação, sobre a ação e para a ação. A reflexão na ação fomenta um saber presente nas ações do professor, podendo também ser chamado de conhecimento técnico que o professor tem e manifesta-se no saber-fazer. A reflexão sobre a ação, para Schön (1995), consiste numa relação direta com a ação do momento, consistindo numa reconstrução mental da ação, tentando analisá-la e garantindo uma nova perceção da ação. Esta distância entre o que é refletido de uma ação passada e a influência que provoca em ações futuras é designado por Schön (1995) como reflexão sobre a reflexão na ação. Estes três processos que são os que Alarcão (1996) considera como o pensamento prático do profissional ao enfrentar as situações divergentes da prática. Importa referir que não se tratam de processos independentes, mas antes processos que se complementam.

Nas instituições de formação, deve ser fomentada uma prática de reflexão, uma vez que os estudantes vão ser postos perante situações desconhecidas e adversas quando realizam o seu estágio. Nesta perspetiva, quer o supervisor quer o orientador devem desenvolver um diálogo reflexivo, onde devem promover a observação, como prática que lhes permite confronto com outras teorias. Ao considerarmos a formação reflexiva de professores como o caminho para o desenvolvimento profissional do professor, entendemos que é através do exercício reflexivo que o professor consegue desenvolver uma prática sustentada pela teoria. Importa realçar que Zeichner (1993), chama atenção para alguns condicionalismos existentes no desenvolvimento profissional reflexivo dos professores, perante a forma como a reflexão tem sido incluída nos programas de formação inicial de professores, ou seja, o descuido de teorias e experiências na prática, duplicando-se práticas, a limitação da reflexão apenas às questões relacionadas com a parte pedagógica, ignorando-se a parte curricular, pouco incentivo à reflexão que não a individual. Também Flores (2017, p. 5) corrobora do mesmo pensamento quando nos diz que "assiste-se nalguns contextos a uma didatização da formação, com ênfase no conteúdo e na didática, que, não retirando a relevância destas componentes, não são suficientes para se tornar e ser professor". Em suma, espera-se do professor uma missão mais abrangente e ciente que é um agente em desenvolvimento.

Reiteramos, portanto, que é muito importante que os currículos consagrados nos planos de estudo dos cursos de formação inicial de professores, principalmente no que diz respeito à iniciação à prática profissional e à prática de ensino supervisionada, se apoie em pressupostos de uma formação reflexiva, concretizados quando a prática deixar de ser uma "mera aplicação de teorias elaboradas à parte" e o professor começar "a poder refletir sobre a sua prática de ensino" (Mesquita e Roldão, 2017, p. 21).

Olhando para estas necessidades, a reflexão supervisiva reveste-se de total importância. Igualmente se torna importante a partilha e reflexão partilhada entre supervisores, estudantes futuros professores e orientadores de estágio. Assim, a formação deverá congregar em si um espaço de reflexão e comunicação, onde os sujeitos colocam dúvidas, anseios, problemas e, em contrapartida, deverão receber dos seus pares ajuda para analisar, numa perspetiva construtivista de conhecimento. Existe, portanto, a necessidade do supervisor criar um ambiente educativo favorável ao estudante futuro professor, estabelecendo um clima de confiança, segurança e tornando-se num apoio importante ao longo do processo das práticas. Orientando a supervisão para uma prática refletida, o supervisor está a promover que reflitam e analisem, de forma intencional,

as ações desenvolvidas e, assim, promovam alterações positivas na prática. Tal como nos dizem Alarcão e Roldão (2010), a supervisão deve suscitar ambientes que promovam a construção e o desenvolvimento profissional e, ao mesmo tempo promovam o desenvolvimento da autonomia profissional dos professores. Assim, a prática de supervisão deve focalizar-se na sua vertente fundamentalmente formativa e de acompanhamento, feita por agentes qualificados. Neste sentido e com este estudo pretendemos conhecer as conceções dos orientadores de estágio acerca das práticas reflexivas na formação de professores, em que medida as promove e que estratégias usa para fomentar a reflexão no estudante, futuro professor.

Método

A nossa investigação tem uma abordagem mista. Usa o paradigma quantitativo, através da aplicação de um inquérito por questionário enquanto instrumento de recolha de dados e, para clarificar, examinar melhor a realidade em estudo, utiliza o paradigma qualitativo, que se refere a uma situação muito particular, procurando recolher dados através de entrevistas a orientadores de estágio. Decorreu ao longo de 4 anos letivos: 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019, tendo como base a componente de Prática de Ensino Supervisionada, emersa no plano de estudos do 2.º ciclo de formação – curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico – da oferta formativa da Escola Superior de Educação de Fafe. O curso tem a duração de 2 anos letivos (120 ECTS), sendo que a Prática de Ensino Supervisionada surge no 2.º ano, correspondente aos 3.º e 4.º semestres, vertida em 2 unidades curriculares – I e II – a Prática de Ensino Supervisionada I corresponde à Educação Pré-escolar e a Prática de Ensino Supervisionada II corresponde ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Importa-nos para o nosso estudo, esta última.

Participantes

Os participantes foram 19 orientadores de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, distribuídos por diferentes centros de estágio, que colaboraram com a instituição formadora, na Prática de Ensino Supervisionada do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A totalidade dos professores, que exerciam a função de orientadores nos anos letivos em questão, constituiu a população inquirida do estudo para a recolha dos dados quantitativos. Desses 19 orientadores foram selecionados 5 para responderem a uma entrevista semiestruturada, na qual o entrevistado pôde discorrer sobre as suas experiências e perceções, a partir do foco principal proposto pelo entrevistador. Ao mesmo tempo permitiu

respostas livres e espontâneas. As questões levadas em conta para a entrevista foram definidas para complementar e fazer contraponto aos dados obtidos nos inquéritos por questionário, aplicados, analisados e refletidos previamente. Os 5 entrevistados foram selecionados de forma a termos heterogeneidade, no que respeita ao número de anos de experiência como professor e como orientador de estágio e, ao mesmo tempo, abrangendo todos os anos letivos em que ocorreu a Prática de Ensino Supervisionada deste estudo.

A caraterização dos orientadores para este estudo, baseou-se portanto, num conjunto de dados pessoais e profissionais: idade, sexo, anos de experiência como professor, anos de experiência como orientador de estágio e a escola onde lecionava. Achamos pertinente questionar sobre estes dados para termos uma resposta quantitativa, em números, porque representam uma utilidade ter dados concretos e, permitem-nos conhecer melhor os sujeitos. Todos os participantes são do sexo feminino, correspondendo, nesse item, a 100% da amostra e têm idades compreendidas entre os 32 e os 57 anos. Os orientadores têm entre 8 anos e 35 anos de experiência enquanto professores, sendo que podemos dizer que se trata de uma amostra bastante heterogénea. Em termos de anos de experiência como orientador, os nossos inquiridos variam entre os 6 anos de experiência e os 15 anos de experiência.

Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados são elementos essenciais, pois grande parte deles é responsável pelo êxito da investigação. Numa primeira etapa recorremos a um questionário – natureza quantitativa – em que usamos apenas as 10 questões relacionadas com a dimensão Práticas Reflexivas, de um questionário inicial da investigação que tinha 66 questões, valorizadas através de uma escala de Likert de 1 a 5. É um tipo de escala de resposta psicométrica, que permitiu que os sujeitos especificassem o seu nível de concordância com cada afirmação. O instrumento aplicado, pelas suas características é demonstrativo de uma inspiração no paradigma interpretativo. Na segunda etapa, com vista a clarificar os resultados obtidos na primeira etapa, recorremos à metodologia qualitativa (não descurando a quantificação de dados sempre que pertinente ao nível da análise). Nesta etapa procedeu-se à aplicação de uma entrevista semiestruturada, utilizando o método interrogativo, aplicada a 5 orientadores. Foi construído um guião, sendo que tivemos em conta uma maior estruturação da análise dos dados recolhidos anteriormente, na elaboração do referencial de perguntas, apesar de ter sido tentado que a mesma fosse flexível, no seu decurso.

Desse guião foram retiradas as respostas referentes às questões que diziam respeito à dimensão em análise – Práticas Reflexivas.

Método de análise dos dados

Para o tratamento e análise dos dados recolhidos através dos questionários, utilizamos a estatística descritiva, recorrendo ao programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e para os dados provenientes das entrevistas utilizámos a análise de conteúdo.

Resultados

Usando diferentes instrumentos, a sua análise mereceu-nos diferentes secções. Para os dados recolhidos através da análise dos questionários usamos a estatística descritiva. Trata-se de um conjunto de técnicas analíticas que permite resumir os dados recolhidos na investigação, em que os organizamos em tabelas. Permite-nos obter informações sobre a tendência central e a dispersão dos dados. Para tal, evidenciamos: valor mínimo, valor máximo, soma dos valores, contagens, média e desvio padrão.

Em relação à apresentação e análise das entrevistas fizemos a respetiva análise de conteúdo, usando para o efeito citações dos sujeitos, que melhor ilustrassem o assunto, isto porque, segundo as suas interpretações e resultados tornam-se mais compreensíveis e transparentes para o leitor.

Análise dos questionários

Durante a apreciação global dos resultados, tentamos realçar os mais significativos, de modo a perceber de que forma os objetivos foram atingidos e, em última análise, elaborar algumas propostas ou sugestões que conduzam a um melhor entendimento desta problemática.

Analisando, pormenorizadamente, as respostas correspondentes às questões da tabela 1 temos que a mais valorizada pelos orientadores é “ajudava o estagiário a ver os seus próprios comportamentos, estratégias e decisões e a valorizá-los criticamente” com um mínimo de respostas de 3 e máximo de 5. A média é de 4.1579.

A questão menos valorizada é “incentivava o estagiário a realizar investigação ação em educação, com um mínimo de respostas de 1 e máximo de 5. A média é de 3.7589.

Tabela 1

Respostas aos questionários – Dimensão: Práticas Reflexivas

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Ajudava o estagiário a ver os seus próprios comportamentos, estratégias e decisões e a valorizá-los criticamente.	19	3.00	5.00	4.1579	.76472
Criticava, analisava e refletia, em conjunto com o estagiário, sobre a prática letiva do estagiário.	19	3.00	5.00	4.0526	.84811
Orientava o estagiário no desenvolvimento de julgamento profissional: análise, síntese, interpretação e avaliação.	19	3.00	5.00	4.0000	.66667
Discutia, com o estagiário, a utilização de argumentos teóricos e práticas de base para a atividade docente.	19	3.00	5.00	3.7368	.73349
Suscitava, no estagiário, habilidades de auto reflexão.	19	3.00	5.00	4.0000	.74536
Propiciava diálogos e situações destinadas à reflexão sobre a prática do estagiário.	19	2.00	5.00	4.0526	.91127
Refletia, juntamente com o estagiário, sobre o que significa ser um professor competente.	19	2.00	5.00	4.0000	.94281
Fomentava melhorias na prática docente do estagiário, a partir da reflexão.	19	2.00	5.00	3.9474	.97032
Incentivava o estagiário a refletir como forma de desenvolver estratégias de melhoria.	19	3.00	5.00	4.1053	.80930
Incentivava o estagiário a realizar investigação ação em educação.	19	1.00	5.00	3.5789	1.301

Posto isto e para aprofundarmos estas respostas, entendemos que a entrevista aos orientadores deveria contemplar questões relacionadas com a importância da prática reflexiva, nomeadamente o que pensam os orientadores sobre o assunto, solicitando outros esclarecimentos que nos permitissem concretizar os objetivos da investigação. Colocamos, ainda, uma questão para esclarecer a sua visão dentro daquilo que é pertinência de promover a investigação ação junto dos estudantes estagiários, nomeadamente o que pensam sobre o assunto e em que medida realizam e como o fazem.

Análise das entrevistas

Tendo em conta os resultados dos questionários, interessou-nos saber a opinião dos orientadores, a partir das seguintes questões:

A) Os documentos das práticas escolares apontam para a importância de estimular uma prática reflexiva.

A1) Que pensa sobre isto?

A2) Em que medida promove uma prática reflexiva?

A3) Que estratégias usa para fomentar a reflexão no estagiário?

B) Alguns documentos sobre orientação de estágios referem-se à pertinência de promover investigação-ação junto dos estudantes.

B1) Que pensa sobre este tipo de propostas?

B2) Se tem realizado, pode comentar como se desenvolvem?

Em relação às questões do tipo A, relacionadas com o que pensam sobre a importância de estimular a prática reflexiva, os orientadores consideram importante refletir, quer por parte dos estagiários quer por parte dos orientadores:

"A prática reflexiva é o que nos conduz a sermos melhores profissionais. Através da prática reflexiva o estagiário desenvolve a sua autonomia e cria ferramentas para desenvolver autonomia enquanto professor" (E1).

"Considero que o ensino deve ser encarado e pensado em constante reflexão. Sendo um lugar de aprendizagem para todos, seja estagiário, orientador, ou aluno. Esta prática reflexiva refere-se também ao orientador, pois tem a missão de ajudar o estagiário a desenvolver-se e a aprender, como adulto e profissional que quer ser. No entanto, o orientando terá de o fazer com mais autonomia" (E2).

"A reflexão e a crítica construtiva são importantes para a melhoria e evolução positiva na formação de um professor" (E3).

"Eu acho mesmo muito importante que se realizem momentos de reflexão. Considero que podem ser momentos de aprendizagem, não só para o aluno estagiário, mas também para mim enquanto orientadora. É um momento em que podemos melhorar" (E4).

"A prática reflexiva está sempre presente porque é através dela que pensamos e refletimos sobre o que fizemos e também sobre o que podemos vir a fazer. Para mim trata-se de um processo fundamental para melhorar alguns aspetos que precisem de ser melhorados durante o estágio" (E5).

No que diz respeito à promoção de uma prática reflexiva:

"Através do diálogo que estabeleço com o estagiário obrigo-o a pensar sobre a prática, colocando-lhe questões sobre o desempenho. Fizeste desta forma porquê? Poderias ter feito de outra forma?" (E1).

"O ato de supervisionar, ou orientar assenta na estrutura da prática reflexiva logo no final de cada aula, ou até semana. Esta reflexão é feita na base do "O que poderias melhorar?" (E2).

"Através de diálogos com os estagiários. Basicamente faço-o bastante e permite que o estagiário reflita comigo, mas também de maneira autónoma" (E3).

"Dialogo muito com o estagiário. Além de que quando acontece uma situação problemática peço sempre que ajude a encontrar uma solução, o que faz com que automaticamente sinta necessidade de refletir sobre o assunto" (E4).

"Através de diálogo, quer antes da ação quer depois da ação" (E5).

Quando questionados sobre as estratégias que usam para fomentar a reflexão no estagiário:

"Encorajo ao questionamento. No fundo que faça uma análise crítica da prática, pois pode questionar tudo o que se passa à sua volta" (E1).

"Crio condições para que o estagiário desenvolva espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação; Crio condições para que o aluno desenvolva e mantenha o gosto pelo ensino e conheça a matéria a lecionar, pois a partir daí também torna a reflexão mais simples" (E2).

"Questionando-os sobre a sua perceção das atividades realizadas" (E3).

"Coloco questões para perceber se o estagiário reflete e, ao mesmo tempo, que o façam refletir. Acho que coloca-lo perante algumas perguntas cirúrgicas pode fazer com que reflita sobre o que vê, quando me observa, ou sobre o que faz quando realiza a ação" (E4).

"Questiono bastante aquilo que acontece na aula, desde os aspetos formais aos informais" (E5).

Em relação às questões do tipo B, obtivemos respostas homogéneas, no sentido da importância que a investigação ação tem nas práticas reflexivas:

"Esta é uma das dimensões difíceis de concretizar mas que me parece muito importante. O professor deve ser investigador para que possa sempre melhorar a sua prática" (E1).

"A proposta é excelente e deve ser sem dúvida posta em prática, pois proporciona uma "bagagem" importante a nível de aquisição de conhecimento." (E2).

"Acho muito importante, mas para que aconteça precisamos de tempo, que é algo que temos pouco para lecionar tudo que temos no programa" (E3).

"Os estagiários chegam de momentos teóricos durante a formação e habituados a investigar para que façam os trabalhos teóricos. Penso que o estágio é o local ideal para colocar em prática a teoria e nada melhor do que usar investigação e assim melhor a ação" (E4).

"A investigação-ação é muito importante não só nos estágios mas no decorrer da atividade docente. Na minha opinião acho que se deve criar espaço para que exista" (E5).

Pese embora estas respostas, quando questionados os orientadores se têm realizado e pedido para comentarem como as desenvolvem, as respostas mostram que existe muita dificuldade em fazê-lo:

"Tento sempre a realização de investigação ação com o aluno estagiário, através de um problema detetado arranjar soluções para o mesmo" (E1).

"Não realizei" (E2).

"Não me sinto confortável a orientar investigação-ação pelo que raramente o fazemos, a não ser que o estagiário se sinta confortável e tenha noções para isso (E3).

"Nunca realizei porque nunca me senti à vontade em termos de conhecimentos" (E4).

"Não faço porque os conteúdos programáticos são extensos e não tenho formação suficiente para ajustá-los a uma investigação ação" (E5).

Discussão

Tendo em conta a noção de profissional reflexivo, no que diz respeito à formação de profissionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico é muito importante a sua aplicação no *Practicum*, que se caracteriza por ser o espaço privilegiado para o desenvolvimento efetivo de práticas de reflexão. A reflexão deverá obedecer a uma abordagem de resolução de problemas, procurando-se que o estudante em formação, conjuntamente com o orientador, especifiquem, analisem a situação problemática e proponham estratégias alternativas de resolução, fundamentadas em pressupostos científicos e aos quais devem atender à especificidade do problema apresentado.

Entendendo a figura do orientador como essencial para o desenvolvimento das práticas reflexivas verificamos, através da análise dos nossos dados, que os próprios consideram importante o seu papel e se revêm em práticas reflexivas, nomeadamente sustentadas em diálogos reflexivos, no entanto, as mesmas não são repletas de êxito, nem diversificadas por falta de competências, nomeadamente em termos de investigação ação. A este respeito, um dos seus grandes precursores, John Elliot (2000) defende que é um tipo de investigação que, através do envolvimento dos intervenientes, possibilita a sua formação e transformação, pelo que é necessário que os orientadores sejam também eles formados a este respeito. Aliás, o processo de formação de professores, tal como nos refere Pérez Gómez (1995, p. 98) "passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas" pelo que deve ser um imperativo maior durante o *Practicum*.

Neste sentido, sendo que com este estudo pretendíamos conhecer as conceções dos orientadores de estágio acerca desta temática e, ao mesmo tempo, perceber em que medida as promovem e que estratégias usam, podemos aferir que apesar de terem noção da sua importância, as mesmas são insuficientes e pouco diversificadas. Desta forma aferir que os mesmos necessitam de formação adequada, de maneira a melhorarem as suas práticas, uma vez que é essencial que promovam a reflexão contínua e diversificada.

Referências

Alarcão, I (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 10-39). Edição Porto Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edição Pedago.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Edição Morata SL.

Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*. Volume II (pp. 773-810). Edição Conselho Nacional de Educação.

Mesquita, E. & Roldão. M. C. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edição Sílabo.

Pérez Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação* (pp. 93-114). Edição D. Quixote.

Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (77-91). Edição D. Quixote.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Edição Educa.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Supervisão pedagógica para construtos inovadores dos neófitos na promoção da qualidade educativa

Pedagogical supervision for innovative neophyte constructs in the promotion of educational quality

Dulce Noronha-Sousa (0000-0002-8153-5124)*, Miguel Borges (0000-0003-0204-8991)*,**, Cristina Mateus (0000-0002-7787-2240)*

*CIDI-IESFafe, **Fundação Aga Khan

Autor de contacto: dulcenoronha@iefafe.pt

Resumo

A formação inicial de educadores de infância e professores do 1º CEB configura-se num desafio quando contextualizado na educação contemporânea que visa uma monodocência de qualidade, através dos saberes inerentes à docência. Este estudo expõem o modelo formativo defendido e praticado pela Escola Superior de Educação de Fafe (ESEF). A ESEF tem como principal «bandeira», no geral, um ensino humanista, e no particular, uma supervisão, baseada no individuo em formação, no desenvolvimento de saberes e aquisição de competências necessárias ao bom desenvolvimento e desempenho profissional, revelado em Estágio e denunciando o construto docente de cada neófito. As questões teóricas que fundamentam a Prática de Ensino Supervisionado (PES) apoiam-se em autores, como, Roldão, Alarcão, Pacheco e Noronha-Sousa sobre a construção da profissionalidade docente desenhando a identidade profissional dos neófitos. Ainda recorrendo a Caires e Noronha-Sousa, Mateus, Oliveira, alicerçam-se as práticas docentes dos neófitos no contexto de PES. Os saberes docentes implicados no processo de formação têm como referências por Shulman e Morin. Apresenta-se um estudo quantitativo descritivo tendo como população os estudantes da ESEF e como amostra os 61 neófitos dos últimos cinco anos, dos mestrados em educação. Concluímos que a supervisão humanista e o construto docente dos neófitos em estudo situam-se maioritariamente no Muito Bom - 57,3% com notas superiores a 17 valores em 20, e apenas 1,6% ficam abaixo do Bom com menos de 14, sublinhando que os saberes docentes que fundamentam a suas práticas resultam para uma educação de qualidade, promovida pela gestão da profissionalidade, adequada e positiva.

Palavras-chave: supervisão pedagógica, construto docente, práticas dos neófitos, educação contemporânea, qualidade educativa.

Abstract

The initial training of kindergarten teachers and 1st CEB teachers is a challenge when contextualized in contemporary education that aims at a quality monoteaching, through the knowledge inherent to teaching. This study exposes the training model defended and practiced by the Fafe Higher School of Education (ESEF). The ESEF's main "flag", in general, a teaching, and in particular, a humanistic supervision, based on the individual in training, on the development of knowledge and acquisition of skills necessary for good development and professional performance, revealed in Internship and denouncing the teaching construct of each neophyte. The theoretical issues that underlie the Supervised Teaching Practice (PES) are supported by authors such as Roldão, Alarcão, Pacheco and Noronha-Sousa on the construction of teaching professionality, drawing the professional identity of neophytes. Still using Caires and Noronha-Sousa, Mateus, Oliveira, support the teaching practices of neophytes in the context of ESP. The teaching knowledge involved in the training process is referenced by Shulman and Morin. We present a descriptive quantitative study with ESEF students as a population and 61 neophytes from the last five years of master`s in education as a sample. We conclude that the humanistic supervision and the teaching construct of the neophytes under study are mostly located in Very Good - 57.3% with grades above 17 out of 20, and only 1.6% are below Good with less than 14, underlining that the teaching knowledge that underlies their practices result in quality education, promoted by professional, adequate and positive management.

Keywords: pedagogical supervision, teaching construct, neophyte practices, contemporary education, educational quality.

Os(as) novos professores(as) do séc. XXI necessitam adquirir metacompetências que se afiguram mais dinâmicas, complexas e inovadoras que ultrapassam o que é tradicional e socialmente expectável a conquistar numa formação dos neófitos em práticas de ensino supervisionado (PES). Tradicionalmente a educação era: ensinar e transmitir de forma unidirecional e irrefletida, o que Cury (2006a, 2015) e Cortella (2012) designam como conhecimento pronto, os(as) professores(as) devem, na Contemporaneidade, aprender a ser e a pensar com altas habilidades (Noronha-Sousa, Mateus e Oliveira , 2017), destacando-se entre essas, a comunicação, a autorregulação comportamental e emocional, ou seja, aprendendo a conhecer, a conviver, a fazer e a ser (Delors, 2010), por modelos de supervisão pedagógica na formação inicial docente que promovam novos saberes como sejam, lidar com a mudança, construção da profissionalidade,(Sá-Chaves, 1997; Perrenoud et.al. 2001, Pacheco e Flores 1999, Fores 2004, Pacheco 2005). A escola contemporânea requisita ainda neuroeducadores (Sousa, 2015), isto é, professores(as) que, com base no conhecimento das funções cerebrais e do neurodesenvolvimento potenciem pré-aptidões cognitivas, psicomotoras, psicolinguísticas e socioemocionais, previamente concebidas, prevendo-se assim, a inevitabilidade da orientação docente para o comprometimento de carreira, a urgência de ética e deontologia profissional, nunca negligenciando aquela que é a missão educativa. Os(as) professores(as) do séc. XXI concetualizam-se ao assumir o mote do humanismo, tal como é defendido no relatório da UNESCO (Delors, 2010), isto porque, a educação é também uma declaração de amor à infância e à juventude, imprescindíveis nas nossas sociedades, reservando-lhes o espaço que, sem dúvida, lhes cabe no sistema educacional e também no seio da família, da comunidade de base da nação (p. 5).

A educação de cidadãos para a Contemporaneidade, (Mateus e Noronha-Sousa, 2016; Noronha-Sousa e Mateus, 2017; Noronha-Sousa, Oliveira e Mateus, 2019) reclamação uma escola humanista assente, nomeadamente em Rogers, que ao privilegiar o potencial do ser humano lhe oferece a "liberdade psicológica para este se mover em qualquer direção" (1985, p. 79), simultaneamente, reconhece a importância das relações interpessoais positivas e afetuosas para o desenvolvimento dos indivíduos Korthagen, (2009), conseguidas com práticas e construtos inovadores, defendidas por (Noronha-Sousa 2019; Noronha-Sousa, Oliveira , Mateus, 2019). Esta "escola" valora, também as idiossincrasias quer de professores(as) quer de alunos(as) e a componente relacional subjacente a esta dinâmica educativa, que cruza necessariamente dimensões objetivas e subjetivas (Mateus, 2012). Existe, pois, uma dinâmica mútua entre professores(as) e

alunos(as), uma vez que tanto professores(as) como estudantes se reconstroem nas interações educativas (Mateus, 2012). A educação na Contemporaneidade requer para a imposta qualidade, uma supervisão dos neófitos que promova futuros professores(as) com enquadráveis no perfil do Profissional Social (Camões, et. al. 2020), caracterizado pelo cuidado e a ajuda ao outro, estimulando o desenvolvimento positivo dos indivíduos (Holland, 1985).

Um Modelo humanista de supervisão pedagógica na formação inicial docente.

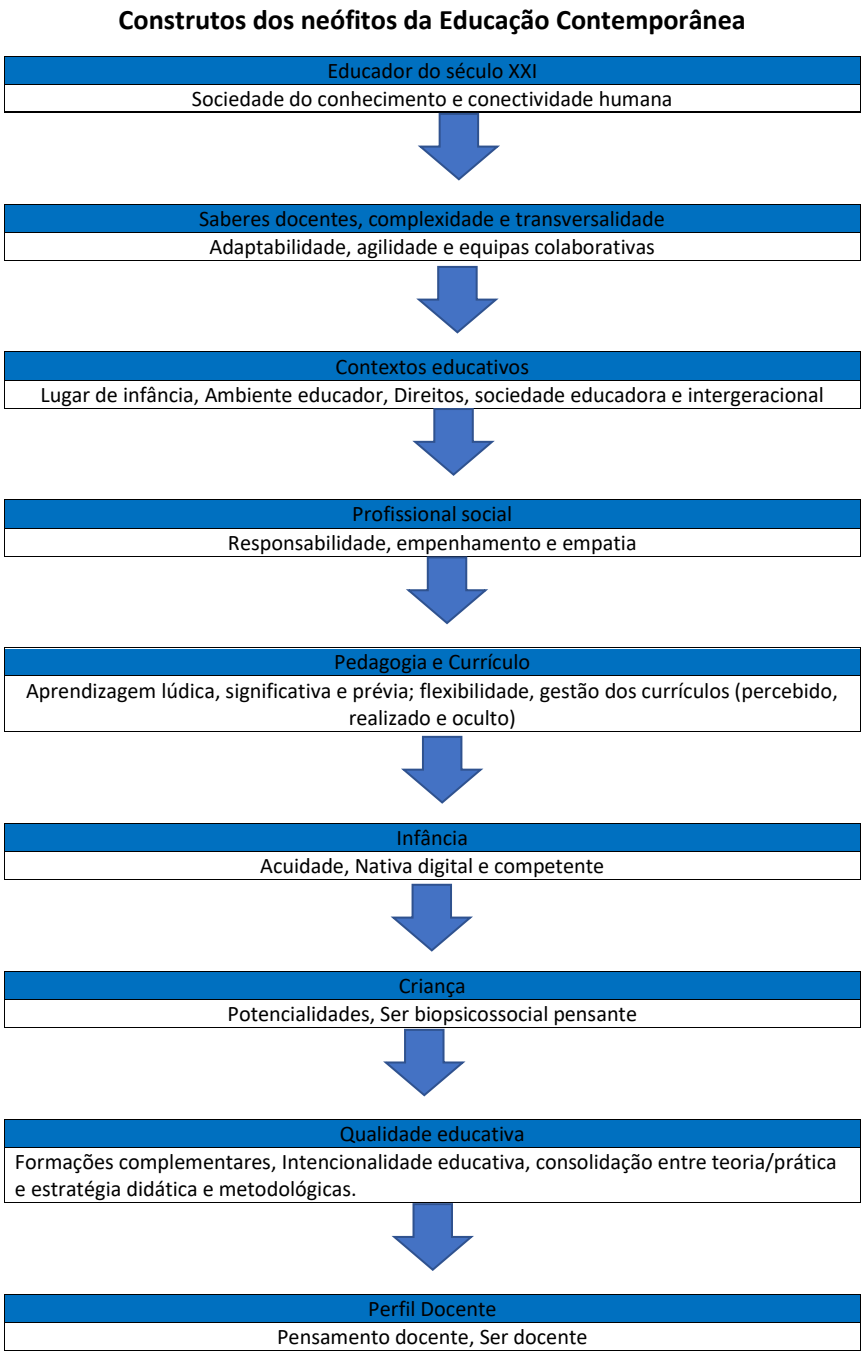
A evolução formativa que resulta da educação contemporânea, promove os conhecimentos em geral e a aquisições de novas competências como seja a de professor- investigador, que vem ultrapassar o desafio de formar professores reflexivos (Couto, 2005). Em simultâneo, as chegadas de estudos referentes aos saberes da docência marcam a "descoberta" da prática pedagógica do professor, nos contextos escolares, como lócus privilegiado da construção e mobilização de saberes profissionais. Esta nova dimensão formativa permite, além de refletir para promover a autoavaliação e para a qualidade educativa, alcançar um professor construtor de novas ideias e de conhecimento prático ((Tavares, 1997; Perrenoud et. al. 2001), Alarcão e Roldão, 2008). Fundamenta-se esta conceção num dos saberes docentes de Schulman, L. (2005) o saber da e na prática considerado como um conhecimento profissional específico de professores (Tavares, 1997; Perrenoud et. al. 2001), apresentado em diferentes modelos na formação inicial de professores. A construção da profissionalidade e, intrínseca, identidade profissional, frequentemente referida enquanto, profissionalidade em construção, resultam de vivências sociais e culturais, experiencias pedagógicas reflexivas, no seu grupo ou equipa educativa, enquanto comunidade aprendente, na atualização de saberes pedagógicos, permeáveis tanto às políticas educativas como às orientações teórica/metodológicas que o próprio docente gere, em consonância com as suas escolhas pessoais e promove a evolução do seu construto profissional . As vivências e experiências didáticas atuam precisamente enquanto construtores de saberes, pela prática e consequente atividade docente, em pleno exercício das competências profissionais (Noronha e Sousa & Paulo, 2914). O EU profissional é, então, construído na prática profissional de educadores/professores e resulta de diversos fatores quando um educador valoriza a potenciação do seu bem-estar e desenvolvimento positivo, enquanto ser empático (Rogers, 1985) e devidamente comprometido com a sua atividade e a sua carreira (Noronha-Sousa, Oliveira e Mateus, 2019). Este é um docente que entende o estudante, neste caso, professor porvir, como entidade plena na diversidade humana e capaz de ética e consciência profissional, de si próprio, enquanto pessoa única, autêntica e gestora da sua

própria identidade profissional, ou seja, do seu "EU profissional". As ciências da educação, no seu conjunto de conteúdos inerentes à qualidade da prática educativa, acentuam, este "EU profissional", num constructo cimentado, num referencial teórico, aglutinador de diferentes saberes científicos, inerentes da atividade docente e que aporta, para uma resposta consciente, da intencionalidade e nas escolhas pedagógicas (Noronha- Sousa & Cruz-Mateus,2017). Ao conjunto destes saberes, perspetivados por Shulman (2005b), mas também os sete saberes do futuro aludidos por Morin (2002), por que pretendem responder às abrangentes dimensões humanas, na sua forma emocional, percetivo-sensória, mas também a partir de respostas motrizes ou cognitivas, articuladas com o ambiente e a cultura, podem designar-se por saberes docentes.

Supervisão na formação inicial o pensamento docente

Considerando a profissionalidade como uma construção ao longo da atividade docente, o processo de construção e desenvolvimento da identidade profissional é visto na perspectiva de Alarcão e Roldão, como um processo de mudança conceptual, epistelogicamente fundamentada e metodologicamente apoiada (2008, p.25), numa lógica de desenvolvimento assente numa perspetiva socioconstrutivista e na formação através da investigação-ação e as resultantes reflexões construtoras de práticas inovadoras, onde a complexidade de pensamento, (Noronha-Sousa & Mateus, 2017; Morin, 2002) deverá pautar o conhecimento estruturante dos profissionais de educação. Numa sociedade do conhecimento em vertiginosa mudança torna-se imperativo que se desenhem construtos concebidos na "mudança" , social e consequentemente educativa, que segundo, Mateus e Noronha-Sousa (2016), responsiva à criança de hoje, iminentemente tecnológica; aos pais sem premissas educativas de suporte; aos educadores, sem atualizações refletidas e sustentadas; e a escolas sedentas de renovação e atualização com a sociedade, a evolução da ciência e as sinergias intergeracionais. Na sua formação, o desempenho profissional e as suas práticas devem sustentar-se na confluência entre "ecos de ciências" diferentes, mas complementares através da filosofia, da sociologia, da psicologia e das neurociências (Mateus e Noronha-Sousa, 2016 b). Na espectativa de aportar saberes na construção de uma nova educação contemporânea onde a filosofia destaca a importância de passar de um conhecimento pronto para um conhecimento em permanente construção, refletido, experimentado, crítico e investigador, contribuindo para práticas pedagógicas refletidas, inovadoras, criativas, em permanente atualização, que adquirem qualidade a partir do ato educativo enquanto ato intencional (Sousa, 2015). A sociologia salienta a Pessoa e sublinha as especificidades da criança, enquanto sujeito

singular, competente e um ser de direito e por direito, conquistando assim lugares próprios - lugar de infância – onde se desenvolvem práticas que vão ao encontro dos interesses e das necessidades da criança (Tomás, 2011). Contribui-se assim para práticas pedagógicas que, mais do que centradas em resultados, privilegiam os contextos e processos de aprendizagem. As neurociências destacam o cérebro como o órgão humano que aprende e pensa, com plasticidade para continuamente se desenvolver, adaptar e aprender, sustentando práticas pedagógicas pautadas pela gestão do currículo pelo(a) próprio(a) professor(a) e a adequação da sua metodologia de trabalho de acordo com o modo neurológico de aprendizagem da criança (Sousa, 2015), obedecendo aos períodos ótimos de aprendizagens e seus ritmos maturacionais.



Percebemos o(a) educador(a) do séc. XXI enquadrado na contemporaneidade, em que se redefinem conceções de conhecimento, contextos, profissional social, (Camões, et. al. 2020) infância e criança, que por sua vez constituem recursos para a qualidade nas práticas pedagógicas, (Sousa, 2015). A qualidade das práticas pedagógicas adequadas á infância e a criança, para uma Educação de qualidade depende de mudarmos paradigmas aceites e rotineiros e Metacompetências mais abrangentes e direcionadas á pessoa do educador profissional, numa relação direta com as

circunstâncias onde ocorrem. O desenvolvimento profissional (Shulman, 2005, Noronha-Sousa e Paulo, 2014, Noronha-Sousa e Mateus, 2017b) tem sido nas últimas décadas preocupação de quem define políticas educativas internacionais, antes alguns anos do inicio de processo de Bolonha. Registem-se dois aspetos da contemporaneidade que têm repercussões significativas no ato de ensinar. Por um lado, os efeitos de fragmentação do conhecimento (Morin 2002) e também, das mutações comunicacionais e culturais provocados pelas tecnologias, que acentuam o papel do professor como construtor de "sentidos e de pontes", (Sousa, 2015) desenvolverem novas disposições relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas.

Construção da profissionalidade docente: desenhando a identidade profissional dos neófitos.

A formação docente apresenta atualmente uma abordagem embora complexa e abrangente projeta-nos para reflexões (Pacheco & Flores, 1999, Alarcão e Roldão, 2008, Cortella, 2012), promotoras, de "docentes em mudança" no seculo XXI, educadores das gerações nativos digitais (Noronha-Sousa et.al., 2021), gestores de contextos educativos, potenciadores de desenvolvimento da infância (Noronha, Tejedor, & Carvalho 2007, Noronha-Sousa e Mateus, 2017b,) e promotores de crianças autónomas, com aprendizagens significativas e com efeitos no futuro. Por outro lado o docente, é um individuo, com uma profissionalidade em construção (Sousa, 2015) resultante das sua vivências sociais e culturais; experiencias pedagógicas reflexivas, (Sousa 2015, Noronha-Sousa e Mateus, 2017b,) pertencente ao seu grupo, enquanto comunidade aprendente (Formosinho, 2010), enquanto equipa educativa (Shulman, 2005, Noronha-Sousa et.al., 2021) e que se intra e interrelaciona e em permanente formação, na atualização de saberes pedagógicos, (Noronha-Sousa e Mateus, 2017b) permeáveis tanto às politicas educativas como às orientações teórica/metodológicas que o próprio docente gere, de acordo com as suas escolhas pessoais e promove a evolução do seu construto profissional a que (Noronha-Sousa e Paulo, 2014) designa por EU profissional. Aprender a ensinar requer a "aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos", mas também pressupõe, (Schon, D. (1992, Zeichner, 1993, Schulman, 2005, Sousa, 2015). um "processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha" (Flores, 2004, p. 139).

Quanto ao conceito de profissionais de desenvolvimento humano ou profissões que trabalham com pessoas e sua valorização pelo Mundo académico será de referir a emergência da evolução sofrida desde os anos 80/90 aquando da integração da formação (Schon, D. (1992,

Zeichner, 1993, Schulman, 2005, Sousa, 2015), dos diversos profissionais nas Universidades e o fim dos cursos Médios, para quem a sua atuação profissional, exercida em contextos dos diversos setores sociais dos indivíduos, como era o caso dos enfermeiros , assistentes sociais e docentes das crianças mais jovens, independentemente de serem educativos ou sociais em detrimento das profissões de médicos, juízes, engenheiros economistas e outras profissões liberais. De facto, a Sociologia funcionalista defensora da ideia das pseudoprofissões por não lhe reconhecerem a especificidade dos saberes próprios e a necessidade de uma formação intelectual de nível superior, Formosinho J. (2010). Esta perspectiva em que se enquadram as Universidades tradicionais sobre as profissões de desenvolvimento humano representando um estereótipo de género (setor social, com predominância feminina conotada como uma vocação social e até chamamento missionário) resulta da tipologia dos serviços prestados. Assim, quer pela componente de cuidados que a profissão globalmente implica, referentes às características de vocação, esquecendo a preparação intelectual; quer pelo caráter interativo e interpessoal do desempenho pela relação com as pessoas alvo da atuação, mas fundamentais às práticas... e tema de estudo na formação. Esta problemática permite refletir sobre as componentes das formações (Schon, D. (1992, Zeichner, 1993, Schulman, 2005, Sousa, 2015) nos diferentes perfis de formação, em contraposição á academia tradicional que sente dificuldade de impor diferenciação ou valor entre os saberes científicos, e os técnicos e de senso comum esta última em colisão, com o tradicional conhecimento científico. O conhecimento científico é universal e os objetivos rigoroso, o conhecimento exato, as analises aleatório, saberes generalizáveis, numa perspectiva apontada por Formosinho J. (2010) referindo a ciência moderna positiva. Quanto a Santos (1989) sobre as ciência pós-moderna aponta para o diálogo, com outras formas de conhecimento. Designadamente o prático pragmático e o senso comum, dando sentido ao conhecimento vulgar, das ações e vida quotidiana, dando sentido às trajetórias das nossas experiências da vida diária dos sujeitos ou grupos sociais. Este diálogo permite uma nova racionalidade com o contributo das outras formas de conhecimento que é simultaneamente mais reflexivo, mais democrático e mais autónomo, ideia defendida por Formosinho. Poderemos perceber que do 1º grupo dependem os currículos académicos, adquiridos no âmbitos das aulas na Universidade, e o 2º grupo, resulta das aprendizagens adquiridas no âmbito dos Estágios quer pelas observações da prática pedagógica dos professores cooperantes, quer pelo trabalho de supervisão levando o futuro professor a refletir sobre o observado e ainda pelo processo de autoformação do estudante e seus pares, construtor do seu conhecimento, pelas experiência que põe em ação, quer

pela reflexões estruturada, (Schon, D. (1992, Zeichner, 1993, Schulman, 2005, Braga, 2001), refere ainda Pacheco (1995) que o conhecimento do professor é «um saber» ou um «conjunto de saberes», contextualizados por um sistema real e específico, de práticas em contexto escolar, onde o candidato a docente vai refletindo sobre, as suas perceções, vivencias e experiências pessoais, do mito das suas crenças, defesa das suas atitudes, apontadas pelas expectativas, construindo dúvidas e dilemas. Nesta constante construção de reflexibilidade, Sousa (2015), o neófito, estrutura pontes entre a teoria, a didática e as suas primeiras ações práticas, previstas por (Noronha-Sousa et. Al., 2021a), contribuindo mais definitivamente para o seu construto docente.

Metodologia do estudo investigativo sobre a práticas docentes dos neófitos em Práticas de Ensino Supervisionado

A formação inicial dos dias de hoje, organizadas em currículos e projetos educativos de escolas Europeias, resultantes do Processo de Bolonha, onde os educador e professor, deverão desenvolver profissionais criativos, críticos e que ganhem gosto pelo trabalho colaborativo, facilitando as estratégias reflexivas segundo os autores Schon, D. (1992), Zeichner, (1993), Schulman, (2005), Sousa, 2015, Noronha-Sousa e Mateus (2017b) e as aprendizagens em colaboração de grupos aprendentes e/ou comunidades aprendentes. O tipo de formação docente baseia-se na modalidade verdadeiramente formativa, quando a sua autoavaliação, “análise de incidentes críticos,” (Alarcão, 1996, p.9), bem como Oliveira-Formosinho, (2002), a supervisão, o trabalho de projeto e a investigação pela ação. Na pretensão de criar um futuro de profissionais que Dulce Noronha-Sousa e Cristina Mateus. Dos Saberes docentes à Profissionalidade: Um Construto resultante duma prática que constrói o EU profissional, (2017b, p. 11), acrescentando valor e responsabilidade social, resultando em conhecimento prático que nasce das reflexões das próprias práticas, tão necessário no futuro de saberes pedagógicos e didáticos.

Ao aceitarmos a ideia de que "tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas." (Pacheco; Flores, 1999:45), não podemos ignorar que há uma multiplicidade de práticas valorizadoras dos saberes de cada um e que pela sua especificidade condicionam de forma positiva ou negativa o desempenho previsto por Caires, (2003) e a identidade dos professores. Noronha-Sousa, Mateus & Oliveira (2019) na construção de uma Grelha de avaliação de PES, baseado em (Repetto et al., 2006), avaliadora da componente prática em contextos educativos assenta em saberes docentes, subdivididos em : Saber Ser, Saber Estar,

estas duas primeiras enquadradas em competências Genéricas e nos saberes das dimensões referentes às competências Específicas de Saber e Saber Fazer, cujos conteúdos estão ligados à área específica do trabalho e da atividade concreta da docência.

Utilizamos a estatística descritiva, para um estudo quantitativo assente nas medidas de tendência central: média, mediana e moda, " Medidas de estatística descritiva As medidas de estatística descritiva, designadas por parâmetros quando se referem à população e por estatísticas quando se referem às amostras, permitem sintetizar os dados da população ou da amostra através de um só valor. As medidas descritivas mais utilizadas são, salientamos as medidas de tendência central: média aritmética, mediana e moda".

Assim para um Universo de 1000 estudantes, usamos uma Amostra de 61 neófitos, onde 3 eram do género masculino e os restantes 58 do feminino, com idades compreendidas entre os 21 e os 52 anos de idade. Dos resultados analisados sobre as grelhas de avaliação de PES, recolhidas nos contextos de estágio pelo trabalho de estágio dos neófitos e numa escala de 0 a 20 valores, foram obtidos os seguintes resultados: 1 estudante obteve a avaliação de 10 valores, 2 estudantes de 14 valores, 5 estudantes de 15 valores, 18 estudantes de 16 valores, 12 estudantes de 17 valores, 17 estudantes de 18 valores e 6 estudantes 19 valores. Da análise verificamos que 57,3% dos neófitos conseguiram a classificação de Muito Bom, acima de 17 valores, 40,9% a avaliação de Bom e apenas 1,6% dos neófitos uma aprovação suficiente. Tendo em conta os dados que a os resultados revelaram : mandou a média é 16,80; a Moda é 16; a mediana = 17

Conclusões do estudo

O nosso Estudo revelou que se apresenta com sucesso significativo, quer o modelo adotado na ESEF de supervisão humanista focado na pessoa do estudante, em construção de um construto docente e revelando a capacidade de espelhar nas práticas segundo Caires, (2003), suas escolhas de gestão pedagógica, os saberes que suportam teórica e didaticamente a sua ação . A operacionalização do modelo integrado da formação de docentes torna-se ainda mais necessária face à natureza veloz, instável, global, tecnológica e multicultural da sociedade contemporânea (Mateus & Noronha-Sousa, 2016). Com efeito, a sociedade contemporânea exige profissionais de educação dotados(as) de competências específicas ou hard skills (e.g., didática, conhecimento do currículo) e de competências genéricas ou soft skills (e.g., empatia, autorregulação emocional), capazes de abraçar a complexidade e a transversalidade de conhecimentos, de se adaptar ao imprevisto e de implementar práticas educativas coerentes com a literatura científica, as

especificidades da infância e as idiossincrasias da criança (Noronha-Sousa & Mateus, 2017; Schulman, 2005; Noronha e Sousa, Cruz Mateus, Oliveira, Barroso, (2019).). Investigações diversificadas revelam em contextos diversificados que a conceção experienciada pelos professores em tarefas de aprendizagem, indica que o envolvimento pessoal é fundamental, na construção da profissionalidade (Alarcão & Roldão, 2010). Concluímos ainda que, o processo de construção do desenvolvimento profissional (Sá-Chaves, 1997), visa a autoimplicação na perspectiva socioconstrutivista (necessidade de apoio dos outros, supervisor, colegas); é referenciado á ação e saberes construídos na perspectiva analítico-reflexiva (reflexão, analise de si e dos outros, feedback, mapas conceptuais) é socioconstrutivista, e envolve (contacto com a realidade, pesquisa, mobilidade de saberes, contextos diversificados) ; e está em permanente construção (consciência das necessidades, autoformação, mudança de posicionamento) e é intemporal (pelas influencia de antigos professores, reler documentos teórico, perspectiva de atividades futuras). A constante análise e avaliação, defendidas por Alarcão & Roldão, (2010), das práticas docentes revela o valor e qualidade das suas realizações, Caires, Almeida, Moreira, (2006). que este estudo prova ser válido para a supervisão dos docentes formadores como para os jovens neófitos.

Referências

Alarcão I. (1996). Formação reflexiva do professor, estratégias de supervisão: Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional. Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão I. & Roldão M. C. (2010). Formação desempenho e avaliação de profesores. Mangualde: Edições Pedago.

Caires, S. (2003). Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspetiva dos estagiários da Universidade do Minho. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

Caires, S.; Almeida, L. S. e Moreira, M. A. (2006). Inventário de Vivências e Percepções do Estágio – Versão para o novo modelo dos Estágios Pedagógicos. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Camões, A. C.R.; Mateus, C.C.; Oliveira, I. M.; Noronha-Sousa, D. (2020). A educação Social ma contemporaneidade: desafios e oportunidades para a primeira infância. ISSN:2176-171X, Revista EDaPECi São Cristóvão (SE),v.20,n.3,p.6-17 set-dez. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2020.20.314590.6-17.

Cortella, M. S. (2012). Não nascemos prontos! Provocação Filosóficas. Belo Horizonte, Brasil: Vozes.

Couto, M. J. (2005). Prefácio. In Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético (pp.7-11). Porto, Portugal: Profedições.

Cury, A. (2006a). Inteligência multifocal: Análise da construção dos pensamentos e da formação dos pensamentos. São Paulo, Brasil: Culurix.

Delors, J. (2010). Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Paris, França: UNESCO.

Flores, M. A. (2004). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco, & M. Olinda Evangelista (Orgs), Formação de Professores. Perspetivas.

Formosinho, J. et al. (2010). Formação desempenho e avaliação de profesores. Mangualde: Edições Pedago

Mateus, C. (2012). A persona(lidade) do Educador de Infância e o Desenvolvimento da Criança: um estudo correlacional. Dissertação de Doutoramento em Pedagogia não publicada, Faculdade Ciências de Educação da Universidade Santiago de Compostela.

Mateus, C., & Noronha-Sousa, D. (2016). A educação em mudança no século XXI: Ecos de ciências na educação contemporânea para a 1ª Infância. Saber e Educar, 21, p.76-85. http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/issue/view/25/showToc

Morin, E. (2002). Os sete saberes para a educação do futuro. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.

Noronha, Tejedor & Carvalho (2007), Instrumento de pesquisa sobre desenvolvimento de competências profissionais de educadores de infância. Consultar em: http://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml?n=783971d1&p2=%5EBSB%5Exdm009%5ES20164%5Ept&pg=GGmain&pn=1&ptb=4C5C341E135A4AF79D111CD70696B3A9&qs=&searchfor=Maria+Dulce+de+Noronha+Abreu+e+Sousa&si=CIXy8NTqwtICFdQW0wodXUkINg&ss=sub&st=tab&tpr=hst&trs=wtt&ots=1501918185789

Noronha-Sousa, D.& Paulo, E. (2014). Play, toys and culture: Erasmus intensive programme. Consultado em: https://www.iesfafe.pt/IP/

Noronha- Sousa, D. e Cruz-Mateus, C. (2017). A educação em mudança no século XXI: Ecos de Ciências enquanto recursos na contemporaneidade nas práticas educativas de qualidade para a infância. (pp.963.973). In González Sanmamed, M. et al (Coords), Actas publicadas

#ReppePoio17,l XIV Symposium Internacional Recursos para un prácticum de calidad. ISBN:978-84-8408-372-6.

Noronha-Sousa, D., Mateus, C. (2017b). Dos Saberes docentes à Profissionalidade: Um Construto resultante duma prática que constrói o EU profissional. Revista da ESEF: Educa para o futuro. Fafe

Noronha e Sousa, D., & Cruz Mateus, C. Oliveira, I. M., Barroso, P. (2019). Perspetivas de estudantes sobre o prácticum em educação pré-escolar. In A. Erkizia Olaizola et al. (Eds.), Actas XV Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas externas: Presente e retos de futuro. (1292-1314). Poio.

Noronha-Sousa, D. (2019). A Educação Formal Contemporânea e Equidade entre crianças. capítulo do livro: As crianças: Infância pobreza e qualidade de vida. UNESCO

Noronha-Sousa, D., Oliveira, I. & Mateus, C. (2019). Equidade pela Creche: Uma resposta Educativa Inovadora para a primeira infância. Sisyphus- Journal of Education. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. V.7, ISSUE03, pp 92-106. DOI:4 http://doi.org/10.2574,9sis.18585(2019).

Noronha-Sousa, et. al. (2021b). Contemporary Education, Technologies and human connectivity: from native generations to digital immigrants. Revista Springer, Publishing Agreement. Prelo

Noronha-Sousa, et. al. (2021c). Educação e comunicação virtual intergeracional no Mundo tecnológico do século XXI. Revista Reuters. Inglaterra. Prelo

Pacheco, J. (2005). Estudos curriculares: Para uma compreensão crítica da educação. Porto, Portugal: Porto Editora.

Pacheco, J. A. e Flores, M. A. (1999). Formação e Avaliação de professores. Porto: Ed. do Porto,

Perrenoud, P. et al. (2001), Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed.

Santos S. (1989). Introdução às ciências Pós-modernas. Porto: Edições Afrontamento

Sousa, M.D.N.A. Supervisão e aquisição da competência profissional: Um modelo de e-tutoring na formação de educadores de infância (Tese de Doutoramento). Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha. (2015)

Sousa, D.N.A. (2019). conetividade humana e as redes comunicacionais: Da comunicação à aprendizagem no seculo XXI. ESEFafe, Revista Artigos Pedagógicos nº 14, V 5, p. 2-14. Fafe.

Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Ediciones Paidós. Ministério de Educación y Ciencia.

Schulman, L. (2005). Conocimento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9(2), 1-30

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira--Formosinho (Org.), A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola (pp. 144-166). Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (1997). A Formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva do professor: ideias e práticas. Lisboa: Educa.

Repetto, H.A et al., 2006); Apparent Bicarbonate Space in Children. Review Article The Scientific World JOURNAL 6, 148–153, ISSN 1537-744X; DOI 10.1100/tsw.2006.32

Rogers, C. (1985). Tornar-se Pessoa. Lisboa, Portugal: Moraes Editores.

Sá-Chaves, I. (1997). (org.). Percursos de formação e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora,

Tomás, C. (2011). “Há muitos mundos no mundo”: Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança. Porto: Edições Afrontamento.

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores, & A. M. V. Simão (Eds.), Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas (39-60). Lisboa, Portugal: Edições Pedago.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Ideas del alumnado de Primaria sobre los seres vivos/inertes y sus implicaciones didácticas

Ideas of primary school students about living/inert beings and their didactic implications

Óscar González-Iglesias (https://orcid.org/0000-0002-6888-5664)*, Juan-Carlos Rivadulla-López (https://orcid.org/0000-0002-5756-4371)*, Yolanda Golías Pérez (https://orcid.org/0000-0001-9420-2081)*, Marisol Rodríguez Correa (https://orcid.org/0000-0003-3950-4292)**

*Universidade da Coruña, **Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

El modelo de ser vivo es considerado como un modelo fundamental en el campo de la Biología que debiera ser enseñado en el aula de Educación Primaria. Pero su enseñanza/aprendizaje no es sencilla y entraña numerosos problemas. De hecho, los niños no son capaces de aportar demasiadas categorías al ser vivo, ya que sus conocimientos son intuitivos y su psicología es ingenua. El concepto de ser vivo se asocia fundamentalmente al movimiento, aunque también es frecuente el uso de características morfológicas o fisiológicas para identificar animales y plantas con ser vivo. Para profundizar en el pensamiento del alumnado, en este estudio se pretende conocer la idea que tienen de ser vivo/inerte, así como las características que les otorgan para considerarlos como tal. En esta investigación participaron 144 alumnos/as de Educación Primaria de un colegio público de la ciudad de A Coruña. Como instrumento de recogida de datos se utilizaron tres actividades: 1ª) debían agrupar 10 imágenes, sin haberles indicado ningún criterio a seguir (eran 5 seres vivos y 5 inertes); 2ª: dibujar y nombrar 5 seres vivos y 5 inertes; 3ª: se les presentaron las mismas imágenes que en la primera actividad para que discriminaran cuáles eran seres vivos y cuales inertes. Los resultados muestran que a medida que el alumnado avanza en los cursos, tiene mayor capacidad para diferenciar entre seres vivos e inertes. Este aspecto contrasta con los criterios utilizados para categorizar los seres vivos/inertes, ya que estos no evolucionan progresivamente con los cursos.

Palavras-chave: educación primaria, seres vivos, seres inertes, concepciones del alumnado, formación docente.

Abstract

The living being model is considered as a fundamental model in the field of Biology that should be taught in the primary education classroom. But its teaching/learning is not simple and involves many problems. In fact, children are not able to contribute too many categories to the living being, since their knowledge is intuitive and their psychology is naïve. The concept of living being is fundamentally associated with movement, although it is also frequent the use of morphological or physiological characteristics to identify animals and plants with living being. To deepen the thinking of the students, this study aims to know the idea they have of being alive / inert, as well as the characteristics that give them to consider them as such. In this research participated 144 students of Primary Education of a public school in the city of A Coruña. As a data collection tool, three activities were used: 1st) they had to group 10 images, without having indicated any criteria to follow (they were 5 living beings and 5 inert); 2nd: draw and name 5 living beings and 5 inert; 3rd: they were presented with the same images as in the first activity to discriminate which were living beings and which were inert. The results show that as students progress through the courses, they have a greater capacity to differentiate between living and inert beings. This aspect contrasts with the criteria used to categorize living/inert beings, since these do not evolve progressively with the courses.

Keywords: primary education, living beings, inert beings, conceptions of the students, teacher training.

El modelo de ser vivo es considerado como un modelo fundamental en el campo de la Biología que debiera ser enseñado en el aula tanto de Educación Primaria como de otros niveles educativos (De las Heras y Jiménez, 2011). Conceptualmente la idea de ser vivo es un sistema abierto que intercambia continuamente flujos de materia y energía con el ambiente que le rodea, estableciendo de esta forma un límite entre el fuera, donde se encuentra el medio, y el dentro, delimitado por el propio ser vivo (Pujol, Bonil y Márquez, 2006).

El estudio del concepto de ser vivo debe estar vinculado al desarrollo de habilidades investigativas y al desarrollo de ciertas actitudes específicas. Así, la observación, el registro de datos para apreciar regularidades, las pequeñas indagaciones, etc. permiten al alumnado incrementar sus experiencias (Cañal, 2006). Existen abundantes trabajos que dan cuenta de los contenidos que se han de trabajar en la educación obligatoria sobre seres vivos (Pujol et al., 2006) y concretamente, en el trabajo de Garrido y Martínez (2009), se realiza una secuencia conceptual en dos niveles (Infantil y Primaria).

Pero la enseñanza/aprendizaje de los seres vivos no es un tema sencillo y entraña numerosos problemas. De hecho, los niños no son capaces de aportar demasiadas categorías al ser vivo, ya que sus conocimientos son mayoritariamente intuitivos y su psicología es ingenua dada la limitada edad y el escaso conocimiento biológico recibido (Garrido, 2009). El concepto de ser vivo se asocia fundamentalmente al movimiento (Peraíta, 1988), aunque también es frecuente el uso de características morfológicas (tiene órganos) (Carey, 1985) o fisiológicas (come, bebe, se alimenta) (Tunnicliffe, Gatt, Agius, y Pizzuto, 2007) para identificar animales y plantas con ser vivo. Por otra parte, muchos niños transfieren características propias de los seres vivos a los objetos inanimados (Sanz, 2015).

Para profundizar en el pensamiento del alumnado de Educación Primaria, en este estudio se pretende conocer la idea que tienen de ser vivo e inerte, así como las características que les otorgan para considerarlos como tal.

Metodología

En esta investigación participaron 144 alumnos/as de Educación Primaria de un colegio público de la ciudad de A Coruña (48 alumnos/as de 1º curso (6-7 años), 54 alumnos/as de 3º curso (8-9 años) y 42 alumnos/as de 5º curso (10-11 años)) y se realizó en el curso escolar 2019/2020. Como instrumento de recogida de datos se utilizaron una serie actividades, diseñadas específicamente con el fin de obtener la información más provechosa posible. La realización de las actividades tuvo lugar en las aulas en las que habitualmente está el alumnado y en las horas destinadas para la materia de Ciencias de la Naturaleza. Las actividades que se plantearon fueron las siguientes:

- En la primera actividad, al alumnado se le solicitó que agruparan 10 imágenes diferentes, sin indicarles el criterio que debían utilizar (eran cinco seres vivos y cinco seres inertes).
- En la segunda actividad, los alumnos tuvieron que dibujar cinco seres vivos y cinco no vivos (inertes), escribiendo el nombre de cada uno.
- En la tercera actividad al alumnado se les presentan las mismas imágenes que en la primera actividad: cinco imágenes de seres vivos (árbol con hojas, árbol sin hojas, almeja, cactus y seta) y otras cinco de seres inertes (nube, Peppa Pig, coche, Pocoyó y piedra). Ellos tuvieron que discriminar cuáles consideran que son seres vivos y cuales inertes, justificando su elección.

Todas las actividades se realizan de forma escrita e individual. Durante su realización se promueve un ambiente cordial y distendido basado en el conocimiento mutuo entre los participantes y la investigadora. Las actividades se recogieron en papel, para posteriormente proceder a su análisis.

Para realizar el análisis de las respuestas se elaboraron categorías en función de su similitud como se podrá ver a continuación en el apartado de resultados.

Resultados

En la tabla 1 se indica el análisis de las respuestas a la tarea de clasificar 10 imágenes de de seres vivos (árbol con hojas, árbol sin hojas, almeja, cactus y seta) y otras cinco de seres inertes (nube, Peppa Pig, coche, Pocoyó y piedra), sin indicarles el criterio que debían utilizar. Así, el alumnado de los tres cursos utilizan mayoritariamente criterios generales en detrimento de los específicos o de los que no usan ningún criterio. Concretamente, en 1º de Primaria el 62.5% del alumnado emplea criterios generales, sobre todo hacen referencia funcionalidad: “ser o no comida” (35.4%), mientras que el 27.1% se refiere a criterios específicos, estableciendo criterios dicotómicos: “vivo / no vivo” (14.6%) y “animales / no animales” (12.5%). Por su parte, del 79.6% del alumnado de 3º y del 57.4% de 5º que se decantan por criterior generales, la mayoría también se refiere a la funcionalidad (alimento) (46.3% en 3º y 40.5% en 5º), mientras que de los que se refieren a criterios específicos (16.7% en 3º y 35.7% en 5º) todos se refieren a la dicotomía vivo/no vivo.

Tabla 1

Porcentajes en los criterios de clasificación de la materia

		1ºEP (n=48)		3ºEP (n=54)		5ºEP (n=42)	
Criterios Generales	Función (alimento…)	17 (35.4%)	30 (62.5%)	25 (46.3%)	43 (79.6%)	17 (40.5%)	24 (57.14%)
	Localización (marinos, terrestres…)	7 (14.6%)		9 (16.7%)		--	
	Procesamiento (natural, artificial,…)	4 (8.3%)		7 (13%)		7 (16,7%)	
	Propiedades observables (color,…)	2 (4.2%)		2 (3.7%)		--	
Criterios específicos	Vivo /no vivo	7 (14.6%)	13 (27.1%)	9 (16.7%)	9 (16.7%)	15 (35.7%)	15 (35.7%)
	Animales/ no animales	6 (12.5%)		--		--	
Sin indicar criterios		5 (10.4%)		2 (3.7%)		3 (7.1%)	

La mayoría del aumnado que, de manera espontánea, aporta dibujos de seres vivos e inertes lo hace de forma correcta (93.7% en 1º curso, 90.7% en 3º y 100% en 5º) (tabla 2). Del alumnado que aporta dibujos de seres vivos de forma correcta, la mayoría realiza animales, sobre todo mamíferos (perro, gato, vaca, jirafa, león o tigre…), aunque también hay otros alumnos que dibujan aves (gaviota, pájaro o águila), insectos (mariquita, abeja y araña), reptiles (serpiente) y peces (pez globo, pez espada…). Por otro lado, 5 alumnos en 1º curso, 12 en 3º y 11 en 5º dibujan seres humanos, sobretodo se han dibujado a ellos mismos, sus familiares o compañeros. Mientras que pocos dibujan vegetales (árboles, flores, plantas o hierba). Por su parte, del alumnado que al dibujar ser vivo lo hace erróneamente (6.3% en 1º curso y 9.3% en 3º), lo han hecho concretamente por dibujar objetos inanimados tales como una boca, una muñeca o el sol.

En cuanto al alumnado que dibuja seres inertes de forma correcta (81.3% en 1º curso, 94.4% en 3º y 100% en 5º), todos lo hacen refiriéndose a objetos inanimados como material escolar (libro, rotuladores, lápiz, libreta…), mobiliario (ventana, mesa, puerta…) o montaña, nube, sol. Mientras, el 18,7% de los alumnos de 1º curso y el 5.6% de 3º han dado una respuesta errónea a la hora de dibujar seres inertes. De ellos, la mayoría ha dibujado vegetales – sobretodo árbol y flor-, aunque en 1º curso 3 alumnos hicieron lo propio con animales, como el dinosaurio, y solo 1 estudiante hace referencia a un familiar fallecido – "mi abuelo muerto"-.

Tabla 2

Ejemplos espontáneos de seres vivos/inertes dibujados por el alumnado

Categorías		Subcategorías	1ºEP (n=48)		3ºEP (n=54)		5ºEP (n=42)	
Dibujan de forma correcta	Seres vivos	Animales	39	45 (93.7%)	33	49 (90.7%)	25	42 (100%)
		Seres humanos	5		12		11	
		Vegetales	1		4		6	
	Seres inertes	Objetos inanimados	39 (81.3%)		51 (94.4%)		42 (100%)	
Dibujan de forma incorrecta	Seres vivos	Objetos inanimados	3 (6.3%)		5 (9.3%)		--	
	Seres inertes	Vegetales	5	9 (18.7%)	3	3 (5.6%)	--	--
		Animales	3		--		--	
		Seres humanos	1		--		--	

En la tabla 3 se indican las respuestas a la tarea de clasificar en dos grupos cinco imágenes de materia de de seres vivos (árbol con hojas, árbol sin hojas, almeja, cactus y seta) y otras cinco de seres inertes (nube, Peppa Pig, coche, Pocoyó y piedra): uno el de lo vivo y otro con lo que no está ni nunca ha estado vivo; es decir, aplicando el criterio “vivo / no vivo”. En general, los resultados muestran que el alumnado suele identificar mejor a los seres inertes que a los seres vivos. Además, a medida que avanzan en los cursos analizados, los resultados van siendo mejores.

Entre los seres vivos, los que mayoritariamente son considerados como tal son el árbol con hojas, la almeja y la seta, mientras que entre los seres inertes, en 1º curso se resisten a considerar la piedra como tal.

Tabla 3

Clasificación de seres vivos e intertes realizada por el alumnado

	Características	1º curso		3º curso		5º curso	
		Ser vivo	Ser inerte	Ser vivo	Ser inerte	Ser vivo	Ser inerte
Seres vivos	Árbol con hojas	31 (64.6%)		45 (83.3%)		42 (100%)	
	Árbol sin hojas	22 (45.8%)		45 (83.3%)		38 (90.5%)	
	Almeja	31 (64.6%)		46 (85.2%)		42 (100%)	
	Cactus	16 (33.3%)		29 (53.7%)		40 (95.2%)	
	Seta	27 (56.3%)		45 (83.3%)		42 (100%)	
Seres inertes	Nube		26 (54.2%)		41 (75.9%)		42 (100%)
	Peppa Pig		27 (56.3%)		41 (75.9%)		42 (100%)
	Coche		22 (45.8%)		54 (100%)		42 (100%)
	Pocoyó		28 (58.3%)		45 (83.3%)		42 (100%)
	Piedra		19 (39.6%)		54 (100%)		42 (100%)

De las imágenes de ser vivos que se le presente al alumnado para que categoricen si son vivos o inertes (tabla 4), la mayoría justifican que las imágenes presentadas son seres vivos porque “existe” o “está vivo”. En menor medida, otros alumnos emplean características relacionadas con las funciones vitales “nacen”, “respiran”, “se reproducen”.

Tabla 4

Características que otorga el alumnado para considerar como ser vivo la imagen presentada

Características	Árbol con hojas			Árbol sin hojas			Almeja			Cactus			Seta		
	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º
Está vivo	10	15	20	7	10	18	10	22	29	7	14	26	11	24	25
Se alimenta	9	8	6	5	8	5	6	6	3	3	2	5	4	6	6
Respira	2	7	8	1	7	7		5	2	2	2	2		7	5
Se reproduce	6	7	7	3	5	7				2	2	4	7		
Nace	4	8	1		5	1	7	5	2	2	9	3	4		
Se mueve				6	10		8	8	6				1	8	6

Referente a las imágenes de seres inertes que se le presenta al alumnado para que categoricen si son inertes o vivos (tabla 5), a mayoría justifican que las imágenes presentadas son seres inertes porque haciendo referencia a que “no está vivo”. En menor medida, otros

alumnos emplean características relacionadas con las funciones vitales “nacen”, “respiran”, “se reproducen”.

Tabla 5

Características que otorga el alumnado para considerar como ser inerte la imagen presentada

Características	Nube			Peppa Pig			Coche			Pocoyó			Piedra		
	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	3º	1º	3º	5º	1º	3º	5º
No está vivo	5	36	42	18	31	35		6	32	19	28	38		20	42
Creado por el ser humano				5		7	6	15	10	4		4			
No se comunica	8	5						7			3			8	
No se alimenta	1				5			8			6			6	
No respira	3			4	5			12		5	8			14	
No se reproduce	2						2	3					2	4	
No piensa	7						9	3					8	2	
No se mueve							5						9		

Conclusiones

El alumnado es capaz de diferenciar entre seres vivos y seres inertes, aunque asocian el concepto de ser vivo fundamentalmente al hecho de que esté vivo, y a determinados aspectos funcionales como el movimiento, lo cual refrenda los resultados de otros estudios similares (Carey, 1985; Peraíta, 1988). Las respuestas que hacen referencia a funciones propias del ser vivo como la respiración o reproducción son abordadas en menor medida. En ningún caso los alumnos hacen referencia a la relación entre el ser vivo y el medio ambiente (obtención/fabricación de alimentos, eliminación de desechos...). Aun siendo conscientes de que el trabajo tiene sus limitaciones en cuanto a su extensión y profundidad, cabe destacar que en él se pone de manifiesto que el alumnado no basa el modelo de ser vivo en sus tres funciones vitales.

Basándonos en lo citado desde el punto de vista didáctico, se pueden aportar recomendaciones para favorecer el aprendizaje de los seres vivos en Educación Primaria. Así, el profesorado debe tomar conciencia de la dificultad que encierra el concepto de ser vivo. Por eso, se deben determinar las características del modelo de ser vivo deseable y asequible por el alumnado de Educación Primaria. La enseñanza de las Ciencias en Educación Primaria, concretamente en el primer ciclo, debería insistir en la diferenciación vivo / no vivo, incluyendo, mediante el incremento de experiencias, nuevas formas de vida, para ir profundizando progresivamente en los cambios que experimentan los organismos vivos. También se debería trabajar la idea de que todos los seres vivos tienen la peculiaridad de que realizan funciones

(aunque lo hagan de forma diferente): todas ellas están interrelacionadas y son fundamentales. Las funciones, además, suponen una continua interrelación con el medio y un cambio en él.

Por último, el profesorado debe presentarles numerosos ejemplares de seres vivos (a través de salidas al zoológico, visionado de videos, películas, trabajos por proyectos, etc.), así los alumnos reconocerán que los seres vivos son muy diversos y por lo tanto entenderán mejor que es necesario clasificarlos. Dicha clasificación tendrá que ir evolucionando desde las más próximas y cotidianas (animales domésticos y/o conocidos) a clasificaciones más "científicas" (vertebrado/invertebrado, plantas con flor o sin flor, etc.).

Referencias

Cañal, P. (2006). La alfabetización científica en la infancia. *Aula de Infantil, 33*, 5-9.

Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood.* MIT Press.

De las Heras, M.A. y Jiménez, R. (2011). Experiencias investigadores para el estudio de los seres vivos en primaria. *Investigación en la escuela*, 74, 35-44.

Garrido, M., y Martínez, C. (2009). ¿Qué enseñar sobre los seres vivos en los niveles educativos iniciales? *Aula de Innovación Educativa,* 183-184, 34-36.

Peraíta, H. (1988). *La representación del mundo en niños de EGB*. MEC.

Pujol, R. M., Bonil, J. y Márquez, C. (2006). Avanzar en la alfabetización científica: Descripción y análisis de una experiencia entorno al estudio del cuerpo humano en educación primaria. *Investigación en la Escuela, 60*, 37-52.

Sanz, O. (2015). Acercamiento a la comprensión del concepto de ser vivo en educación infantil. *Ikastorratza, e.Revista de didáctica*, 15.

Tunnicliffe, S., Gatt, S., Agius, C., y Pizzuto, S. A (2007). Animals in the lives of young Maltese childres. ESERA-MAIMO. Suecia.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Quando os alunos não sabem como estudar gramática: perceções de futuros professores em formação

When students do not know how to study grammar: future teachers' perceptions

Cristina Vieira da Silva (https://orcid.org/0000-0003-2248-0829)
CIPAF- ESEPF / CIEC - UM

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Resumo

O ensino da gramática é problemático para muitos docentes portugueses (Silva & Pereira, 2017), bem como para os estudantes (Ferreira, 2018; Ucha, 2007). Assumindo o modelo de Shulman (1987), é nosso objetivo problematizar uma dimensão do conhecimento de estudantes universitários (futuros educadores e professores do 1.º e do 2.º CEB): o conhecimento do conteúdo gramatical. Neste estudo de caso coletivo, apresentamos os resultados de uma avaliação diagnóstica junto de estudantes do 1.º ano (n = 40), cujo objetivo foi avaliar o seu nível de conhecimento gramatical prévio e ii) um inquérito por questionário recolhido na última aula, junto do mesmo grupo de estudantes (n=50), visando identificar as perceções sobre as dificuldades detetadas no processo de ensino-aprendizagem gramatical. Os dados recolhidos mediante o diagnóstico inicial indicaram que, embora a taxa de acerto se situasse acima dos 50%, uma significativa quantidade de estudantes não revelava conhecimento gramatical básico. Por seu turno, as suas perceções face às dificuldades sentidas na aprendizagem gramatical parecem fortemente determinadas pela consciência do papel do professor (atribuindo a responsabilidade das dificuldades sentidas ao tipo de ensino e à pouca importância dada pelo professores ao ensino gramatical) mas reconhecendo igualmente o papel do estudante (identificando causas como a ausência de conhecimentos e competências prévias, a falta de interesse ou o facto de os alunos não saberem como estudar gramática). Estes resultados permitem-nos assumir que estas perceções são fortemente influenciadas pelo conhecimento do conteúdo mas também revelam sensibilidade ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Palavras-chave: Formação de professores, Ensino-aprendizagem gramatical, Perceções de estudantes do Ensino Superior

Abstract

Grammar teaching is a problematic area for many portuguese teachers (Silva & Pereira, 2017), as well as for students (Ferreira, 2018; Ucha, 2007). Using Shulman's (1987) model, it is our goal to problematize a dimension of university students' knowledge (future educators and 1st to 6th grades' teachers): grammatical content knowledge. In this collective case study, we present the results of a diagnostic evaluation carried out among students (n = 50), whose objective was to assess their level of prior knowledge in an area of grammatical knowledge and ii) a questionnaire survey collected in the last class, with the same group of students, aiming to identify the perceptions about the difficulties detected in the grammatical teaching-learning process. The data collected through the initial diagnosis indicated that, although the hit rate was above 50%, a significant number of students did not reveal basic grammatical knowledge. In turn, their perceptions of the difficulties experienced in grammatical learning seem strongly determined by the awareness of the teacher's role (attributing the responsibility for the difficulties experienced to the type of teaching and the little importance given by teachers to grammatical teaching) but also recognizing the students role (identifying causes such as lack of prior knowledge and skills, lack of interest or the fact that students do not know how to study grammar). These results allow us to assume that these perceptions are strongly influenced by content knowledge but also reveal sensitivity to didactic content knowledge.

Keywords: Teacher training, Grammatical teaching and learning, Perceptions of Higher Education students

O ensino da gramática, previsto nos documentos curriculares oficiais e considerado um domínio transversal a toda a educação linguística, configura-se como uma área problemática para muitos docentes portugueses, nomeadamente os do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Silva & Pereira, 2017), bem como para os alunos (Delgado Martins et al., 1987 e Ucha, 2007). De facto, o retrato traçado, há mais de uma década, para o Ensino Básico (Ucha, 2007) mantém-se atual: os relatórios nacionais das provas de aferição de 2016, 2017 (Sousa & Pereira, 2018) e 2018 revelam elevadas taxas de dificuldade no domínio da Gramática desde os anos iniciais de escolaridade, quer nas provas de 2.º ano (cerca de 36% em 2016; 60% em 2017 e 52% em 2018) quer nas de 5.º ano (69% em 2016 e 62% em 2018), quer nas de 8.º ano (com cerca de 83% em 2016 e 70% em 2017). Tais resultados são apenas comparáveis às dificuldades identificadas na Escrita, o que não é de estranhar, dada a interdependência que se estabelece entre estas duas competências linguísticas.

A nossa experiência como formadora de professores, bem como diversos estudos realizados junto de estudantes do Ensino Superior (nomeadamente Costa, 2008; Ferreira, 2018 e Silva & Sebastião, 2019) têm vindo a mostrar as lacunas e conceções equivocadas que estes estudantes, futuros professores, revelam quanto ao conhecimento do conteúdo gramatical. Por um lado, esta questão torna-se particularmente relevante atendendo ao facto de se tratarem de estudantes de cursos de formação de professores e tendo em consideração os resultados sobre o desempenho a português dos estudantes que ingressam no Ensino Superior (Engrácia & Baptista, 2019). Segundo foi apurado neste estudo, e considerando os resultados do exame nacional de português do ensino secundário, o nível médio dos resultados obtidos parece ser mais baixo entre os alunos que ingressaram em cursos da área da Educação do que em cursos considerados mais apelativos (e que atraem os estudantes com melhores desempenhos escolares também a Português, como sejam medicina e algumas engenharias). Por outro lado, estamos em crer que este momento da sua formação inicial, que precede o acesso à profissionalização como docentes, constitui justamente uma oportunidade para que estes estudantes, futuros professores, possam tomar consciência e refletir sobre a mudança que importa assegurar, deste cenário de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem gramatical, de forma a proporcionar melhores níveis de desempenho e aprendizagens mais sólidas e passíveis de serem mobilizadas ao serviço das restantes competências linguísticas. Assumindo o modelo de Shulman (1987), é, pois, nosso objetivo problematizar duas dimensões do conhecimento destes estudantes: a dimensão do conhecimento do conteúdo gramatical, a par da do conhecimento pedagógico do conteúdo gramatical.

Metodologia

A escolha do quadro metodológico de investigação para dar conta da problemática sob estudo (conhecimento e perceções destes futuros profissionais acerca do ensino e aprendizagem do conhecimento gramatical) recaiu sobre o estudo de caso coletivo (Stake, 2000).

Em trabalho anterior (Silva & Sebastião, 2019), tivemos já oportunidade de problematizar o conhecimento gramatical de estudantes (n=205) do 1.º ano da licenciatura em Educação Básica, a partir dos resultados de um questionário de diagnóstico recolhidos no início dos anos letivos 2014/2015; 2015/2016 e 2016/2017. No presente trabalho, adotámos o mesmo instrumento, que foi aplicado junto de duas turmas de estudantes (n=40) na primeira aula da UC Laboratório de Língua do 1.º ano da LEB. Complementámos este diagnóstico inicial com um inquérito por questionário aplicado junto dos 50 estudantes das duas turmas presentes na última aula desta UC, visando identificar (i) a importância atribuída às diferentes competências linguísticas (incluindo o conhecimento gramatical) (ii) o grau de adequação percecionado quanto à sua formação no que diz respeito ao conhecimento gramatical antes e após a frequência da UC em questão, bem como (iii) as dificuldades (e as razões justificativas das mesmas) percecionadas no ensino-aprendizagem da gramática.

Participantes

Os participantes envolvidos neste estudo consistiram em duas turmas (num total de 50 estudantes inscritos) a frequentar a UC Laboratório de Língua, que integra a estrutura curricular do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica, numa Escola Superior de Educação situada no Porto. Os estudantes (com enorme prevalência do género feminino) situavam-se maioritariamente (94%) na faixa dos 18 aos 25 anos de idade. Em termos do seu percurso académico, a maior parte (76%) tinha concluído o Ensino Secundário regular, tendo apenas oito deles (16%) ingressado por via do Ensino Profissional. De registar que dois estudantes haviam já concluído uma licenciatura e dois outros estavam a frequentar/haviam concluído formação pós-graduada.

Para efeitos da sua participação neste estudo, foram salvaguardados o anonimato dos respondentes, bem como o seu consentimento informado, quer na recolha presencial dos resultados ao questionário diagnóstico (que teve lugar em fevereiro de 2020), quer ainda nas respostas ao inquérito por questionário disponibilizado no Google Forms em junho do mesmo ano.

De assinalar que, entre a primeira recolha de dados, realizada mediante preenchimento de inquérito diagnóstico e a segunda, concretizada por via de inquérito por questionário, registou-se

um acréscimo de respondentes, que se justifica pelo facto de o primeiro instrumento ter sido aplicado presencialmente na primeira aula e nela não terem comparecido todos os estudantes que se vieram a inscrever na referida UC.

Instrumentos de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados utilizado para o diagnóstico inicial consistiu num pequeno texto a partir do qual foi elaborado um conjunto de quinze questões de escolha múltipla, sendo que, para cada questão, era solicitado aos estudantes que identificassem a classe de palavras de cada um dos quinze itens lexicais selecionados do texto, de entre três respostas previstas. A escolha das palavras não foi aleatória e incluiu nomes, determinantes, adjetivos, preposições, pronomes, conjunções e advérbios. Em cerca de metade das quinze questões, os itens lexicais selecionados tinham uma forma morfológica comum a diferentes classes de palavras, sendo que, para identificar, em cada caso, qual a classe de palavra correta, seria necessário atender ao contexto da frase. Ou seja, de forma a identificar corretamente a classe de palavra de determinados itens lexicais, é necessário recorrer a algum tipo de conhecimento gramatical prévio. A opção por avaliar o conhecimento gramatical em torno das classes de palavras justifica-se dado este ser, por um lado, um conteúdo gramatical estruturante e, por outro, porque a capacidade de identificar qual a classe de palavras de um dado item lexical implica dominar distintas áreas gramaticais. Isto é, para definir uma palavra como estando associada a uma dada classe, convocamos conhecimento de várias componentes da gramática, como a morfologia, a sintaxe e a semântica, o que configura uma oportunidade para avaliar competências de cariz mais reflexivo, ao invés da mera capacidade de memorizar listas de palavras. De facto, para distinguir as diferentes classes de palavras a que uma mesma forma da palavra pode estar associada, recorremos, por vezes, a uma combinação de critérios, ora fazendo apelo ao significado da palavra, ora à sua forma, ora à posição ou contexto em que a mesma ocorre numa dada frase.

Na pesquisa sobre o conhecimento implicado na aprendizagem gramatical, uma das fontes de informação incontornáveis reside nos próprios discentes. Ainda que as suas representações possam ser limitadas e subjetivas, pareceu-nos de particular relevância dar-lhes voz, dado que estes não só têm uma visão privilegiada do processo de ensino-aprendizagem gramatical, nomeadamente no que respeita às suas limitações e potencialidades, como ainda acreditamos que, no seu estatuto de estudantes para se tornarem futuros professores, devem ser chamados e ajudados a refletir, de forma sistemática, para que tomem consciência da complexidade envolvida no processo.

O inquérito por questionário foi o instrumento de recolha de dados selecionado para levantamento das representações dos estudantes, por permitir uma maior abrangência, em termos da população inquirida. O inquérito apresenta uma estrutura bipartida, cuja primeira parte contempla a caracterização dos inquiridos, seguindo-se uma segunda parte visando identificar (i) a importância atribuída às diferentes competências linguísticas (incluindo o conhecimento gramatical) (ii) o grau de adequação percecionado quanto à sua formação no que diz respeito ao conhecimento gramatical antes e após a frequência da UC em questão, bem como (iii) as dificuldades (e as razões justificativas das mesmas) percecionadas no ensino-aprendizagem da gramática. Perfazendo um total de dez questões, na sua grande maioria fechadas, quer de escolha múltipla (recorrendo à escala de Likert) quer de várias opções de resposta ordenada, o inquérito por questionário foi adaptado a partir de uma versão originalmente criada (Silva & Pereira, 2017) para analisar as perceções de docentes.

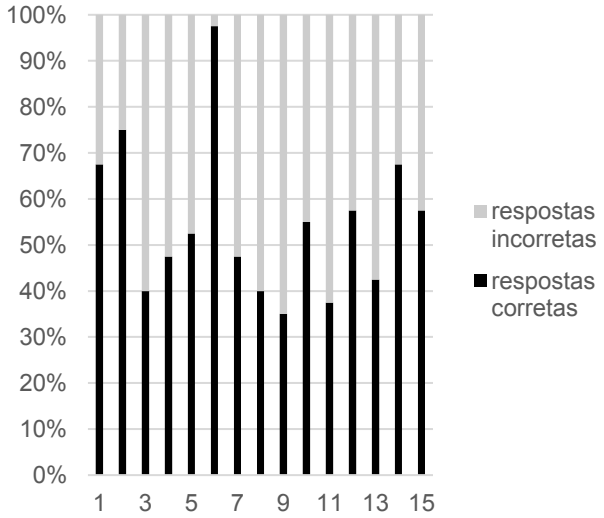
Resultados e discussão

Começamos por apresentar os dados recolhidos relativamente ao inquérito inicial: cada uma das 15 questões que constituem o instrumento de diagnóstico foram respondidas pelos 40 estudantes presentes na 1.ª aula, somando um total de 600 itens de resposta recolhidos. Ainda que a taxa de acerto se situasse a um nível positivo (54.7%), a quantidade de respostas incorretas não pode deixar de nos inquietar, constituindo este um indicador de que, para além de pontuais dificuldades partilhadas de forma mais ou menos generalizada pela maioria dos estudantes, alguns destes apresentam grandes lacunas ao nível de conhecimento gramatical elementar, que se pressupunha estar já consolidado após um percurso de 12 anos de escolaridade obrigatória.

Como podemos observar na figura 1., a distribuição das respostas corretas e incorretas às quinze questões de escolha múltipla colocadas apresenta uma variação considerável, na linha, aliás, do que já havíamos concluído em Silva & Sebastião (2019), com uma amostra constituída pelos 205 estudantes inscritos nesta UC nos anos letivos de 2014/2015 a 2016/2017.

Figura 1

Distribuição de respostas corretas e incorretas a cada uma das 15 questões do diagnóstico inicial



As respostas mais problemáticas envolvem as questões 3, 4, 7, 8, 9, 11 e 13, correspondendo a dois tipos de situação. Por um lado, assinalamos dificuldades na identificação de itens como *receio* (em "o Miguel teve receio"), *beleza* (em "Que beleza!") ou *noite* (em "é quase noite!"), que, tendo inequivocamente a classificação de nomes, foram maioritariamente identificados como adjetivos ou advérbios de tempo nas respostas destes estudantes. Quando chamados a justificar as suas respostas, estes convocam justificações de natureza alegadamente semântica como "porque qualifica o Miguel", "pois classifica algo" ou "porque exprime um tempo" ou "refere o tempo em que ocorre a ação". Por outro lado, estes estudantes revelam ainda dificuldades na identificação de itens particularmente frequentes como sejam *a*, *que* ou *se*, os quais, ao contrário das situações acima referidas, podem efetivamente ser associados a diferentes classes morfossintáticas de palavras, em função do contexto em que ocorrem. É justamente por admitirem diferentes possibilidades quanto à sua classificação que se torna necessário, para garantir uma adequada distinção entre as mesmas, que sejam ativadas pistas de natureza morfossintática. Tomando como exemplo o item *a*, o qual pode assumir o estatuto de determinante, pronome pessoal ou preposição, o reconhecimento de características morfológicas como a variação em género e número permite distinguir facilmente as situações em que estamos na presença de uma preposição das duas restantes possibilidades. Já a distinção entre os contextos em que a funciona como determinante ou pronome pode ser facilmente conseguida se se mobilizarem pistas de natureza sintática como seja a ocorrência (ou não) de um nome à sua direita.

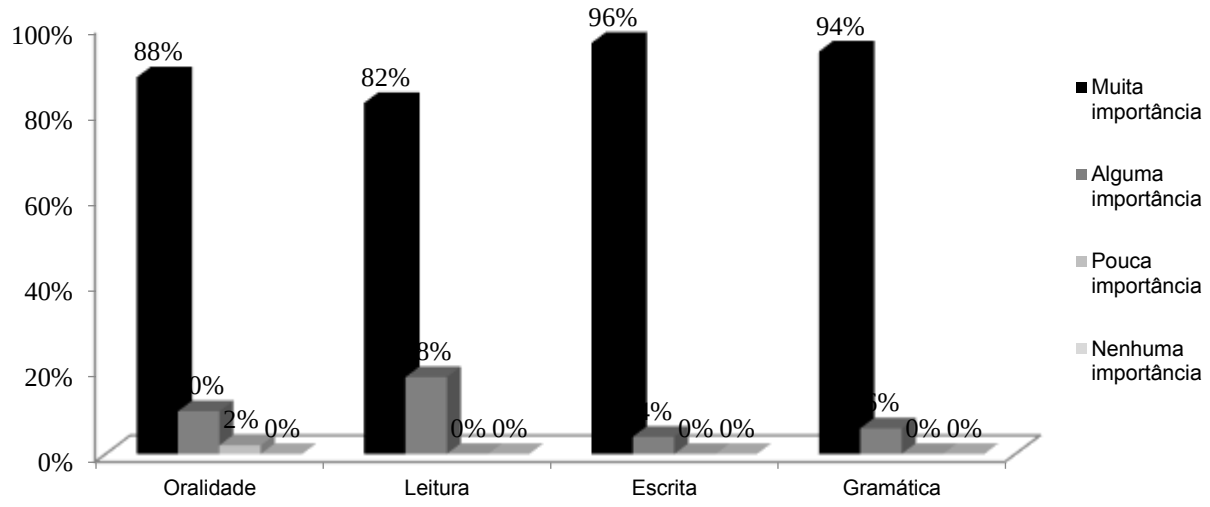
Atendendo aos resultados acima apresentados e à necessidade de não só consciencializar estes estudantes para as lacunas que apresentam como ainda de os interpelar para a reflexão e de os capacitar para a necessária mudança na forma como mobilizam o conhecimento gramatical, desenvolvemos, ao longo do semestre, todo um trabalho privilegiando práticas indutivas e reflexivas de ensino da gramática. No final deste percurso, quisemos ouvir os estudantes e compreender as perceções destes face ao ensino-aprendizagem da gramática, nomeadamente sobre o grau de adequação percecionado relativamente ao seu próprio conhecimento gramatical, o tipo de dificuldades percecionadas e as razões que as justificam. É nosso entendimento que tais perceções podem afetar positivamente a experiência do estudante no processo de aprendizagem e, consequentemente, a forma como este concebe o seu papel enquanto futuro docente deste domínio do saber linguístico.

Apresentamos, de seguida, os dados recolhidos, bem como a discussão que os mesmos nos suscitaram.

Quando questionados sobre qual a importância relativa que atribuem ao ensino-aprendizagem de cada um dos domínios da língua, as respostas dos estudantes apontam para elevados níveis de importância a serem reconhecidos a todos, ainda que com um particular relevo para as competências gramaticais e de escrita, conforme traduz a figura 2.

Figura 2

Importância atribuída pelos estudantes ao ensino-aprendizagem dos diferentes domínios linguísticos



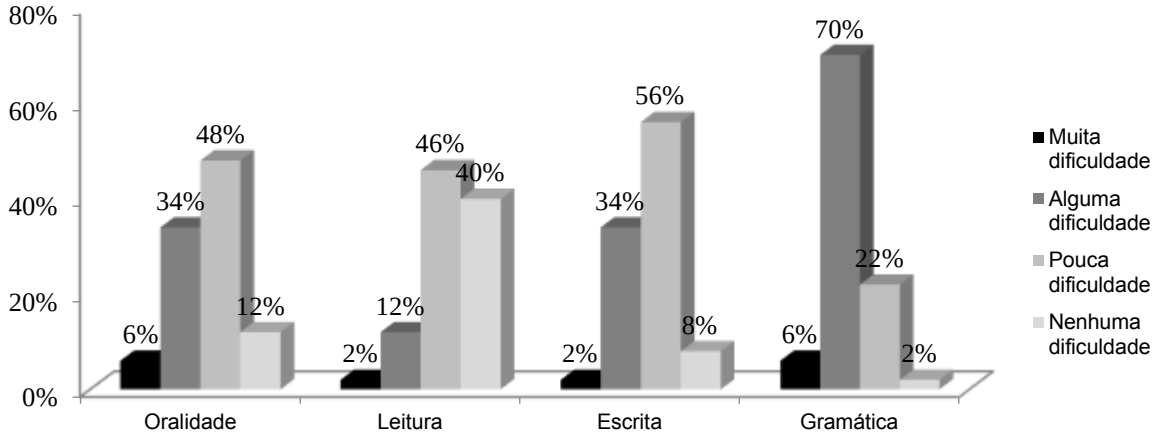
Tal facto está em consonância com a correlação que, na literatura, se vem estabelecendo entre estes dois domínios, nomeadamente quanto ao impacto que uma mobilização consciente e eficaz do conhecimento gramatical tem em termos de proficiência de escrita.

Procurámos ainda averiguar qual o grau de adequação percecionado quanto à formação dos estudantes no que respeita ao conhecimento gramatical, considerando o período anterior à frequência da UC por contraste com o período após a sua frequência, tendo por referência as orientações curriculares oficiais. Antes da frequência da UC, a maioria dos inquiridos (52%) percecionava a sua formação como razoavelmente adequada, sendo que apenas 8% a considerou muito adequada. Igual percentagem (8%) manifestou perceção da sua formação como nada adequada e 32% como pouco adequada, o que está em linha com os resultados do inquérito diagnóstico acima apresentados. Quando considerado o período após a frequência da UC, a maior parte das respostas mantém-se ao nível do razoavelmente adequada (subindo de 52% para 60%), registando-se um aumento significativo (de 8% para 36%) das respostas relativas ao muito adequada. Apenas 4% dos inquiridos situa a sua formação após a frequência da UC num nível abaixo do adequado, com 2% identificando a opção pouco adequada e outros 2% assinalando a alternativa nada adequada.

Questionámos ainda os estudantes quanto ao nível de dificuldade que percecionavam relativamente a cada um dos quatro domínios linguísticos sobre os quais já os havíamos indagado relativamente à importância atribuída. A figura 3 evidencia que a competência face à qual os níveis de dificuldade se revelam mais elevados é justamente a do conhecimento gramatical.

Figura 3

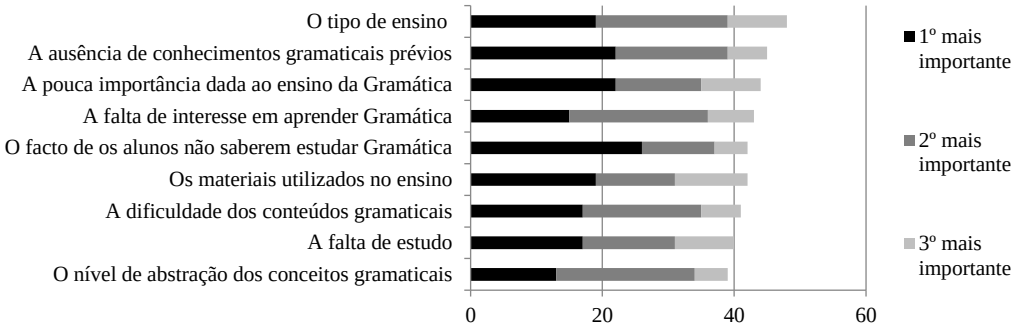
Nível de dificuldade percecionado pelos estudantes relativamente aos diferentes domínios linguísticos



O facto de, entre as quatro competências em avaliação, os estudantes terem percecionado maiores dificuldades relativamente ao conhecimento gramatical não deixa de estar em sintonia com os dados anteriormente apresentados, resultando, a nosso ver, da tomada de consciência quanto à complexidade envolvida neste processo de ensino-aprendizagem, que implica frequentemente, como vimos, a necessidade de desconstrução de noções equivocadas e de reconstrução de conceitos e estratégias de apropriação do conhecimento gramatical mais adequadas e eficazes. De facto, ainda que o termo dificuldade tenha sido por nós empregue de forma genérica, de forma a assegurar o seu entendimento, designa o que Brousseau (2003), teórico da didática da matemática, define como "uma condição, um caráter de uma situação que aumenta de maneira significativa a probabilidade de não resposta ou de resposta errada dos sujeitos implicados na situação" (Brousseau, 2003, s.p.). Para além desta noção de dificuldade, Brousseau (2003) propõe ainda o conceito de obstáculo, o qual, resultando da instalação de um conhecimento prévio falso ou limitado, que podemos designar de "parasita" na medida em que impede as novas aprendizagens, implica, para que possa ser ultrapassado, que os conceitos-obstáculos sejam revistos e repensados. Na sequência da questão anterior, optámos, pois, por explorar quais as principais razões que justificam as dificuldades sentidas pelos estudantes no ensino-aprendizagem da gramática.

Figura 4

Identificação das principais razões que justificam as dificuldades sentidas pelos estudantes na aprendizagem da Gramática



De entre as razões identificadas, assinalam-se, tendo em consideração o total de respostas dadas, de forma mais destacada, aspetos imputáveis aos docentes, a quem se atribui a responsabilidade maior quanto aos resultados menos positivos de que atrás demos já conta. O tipo de ensino, a pouca importância dada ao ensino gramatical ou os materiais utilizados no ensino estão, efetivamente, entre os aspetos mais frequentemente assinalados pelos estudantes. Por outro lado, identificamos ainda aspetos que convocam claramente, para o processo de ensino-aprendizagem, o reconhecimento da responsabilidade e do papel do aluno neste processo, ao identificarem razões como sejam a falta de interesse em aprender Gramática ou a falta de estudo mas também a ausência de conhecimentos gramaticais prévios ou o facto de os alunos não saberem estudar gramática. Esta última justificação destaca-se, aliás, como a primeira razão mais importante assinalada, reunindo o maior número de respostas no total, sendo que, de alguma forma, ela convoca, a par da responsabilização do aluno, a do professor.

Concluímos, assim, assinalando que as perceções destes estudantes (futuros professores) face às dificuldades sentidas na aprendizagem gramatical parecem fortemente determinadas pela consciência do papel do professor mas reconhecendo igualmente o papel do estudante. Os resultados apresentados permitem-nos ainda assumir que estas perceções são influenciadas pelo conhecimento do conteúdo (como o demonstram os resultados obtidos no teste diagnóstico) mas também revelam sensibilidade ao conhecimento pedagógico do conteúdo, tendo nomeadamente

em consideração a capacidade de identificar e de refletir sobre as dificuldades e obstáculos implicados no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de natureza gramatical.

Referências

Brousseau, G. (2003, maio 15). Erreurs, difficultés, obstacles. http://guybrousseau.com/wp-content/uploads/2011/04/03-7f-Difficult%C3%A9s-et-obstacles.pdf.

Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (org.) Actas do CIEP. (pp. 149-165). DGIDC - Ministério da Educação.

Delgado-Martins, M. R., Duarte, I., Miranda, A. J., & Barbeiro, L. F. (1987). Para uma caracterização do saber linguístico à entrada no ensino superior. Associação Portuguesa de Linguística.

Engrácia, P. & Baptista, J. O. (2019). Desempenho a português dos alunos que ingressam no Ensino Superior. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

Ferreira, P. (2018). Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática. [Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa].

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.

Silva, C. V. & Sebastião, I. (2019). O conhecimento gramatical de futuros docentes: implicações para a formação de professores. In M. Peralbo, A. Risso, A. Barca, D. Bento, A. Leandro & J. Brenlla (ed.) Libro de Atas do XV Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 2145-2156). Universidade Coruña y ACIP. https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497268.

Silva, C. V. & Pereira, I. (2017). Para a caraterização do ensino e da aprendizagem da gramática em Portugal: as perceções dos professores. Diadorim, 19 (2), 107-130. https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/10034/9886.

Sousa, H. D. & Pereira, S. (dir) (2018). Provas de Aferição – Ensino Básico. Relatório Nacional: 2016 e 2017. Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

Stake, R. (2000). Case Studies. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.) Handbook of Qualitative Research, (pp. 134-164). Sage Publications, Inc.

Ucha, L. (coord.) (2007). Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa - ponto da situação. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Da articulação curricular às perspetivas dos estudantes

From curricular articulation to students' perspectives

Ana Raquel Aguiar (https://orcid.org/0000-0002-1549-8943)*, Fátima Fernandes(https://orcid.org/0000-0002-3913-6939) *

*Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação

Resumo

O presente texto é resultado de uma experiência realizada com alunos do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica de uma Escola Superior de Educação de um Instituto Politécnico do Norte de Portugal, no segundo semestre do ano letivo de 2019/2020. Nesse período, realizou-se a Articulação Curricular entre duas unidades curriculares: uma do âmbito das Didáticas, mais concretamente a Didática do Português, e outra com características de estágio – Iniciação à Prática Profissional 3. Foi feita pesquisa sobre os fundamentos da Articulação Curricular e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, em geral, e sobre as recomendações das políticas educativas em vigor em Portugal. Trata-se de uma primeira experiência nesta unidade curricular, tanto para os estudantes como para os docentes, apresentando, por isso, um caráter exploratório. Os resultados finais revelam que a Articulação Curricular é vista de forma muito positiva pelos estudantes, que destacam a mais valia da realização de tarefas, de momentos avaliativos e reflexivos comuns. Consideram, ainda, ter mobilizado conhecimentos, capacidades e competências relevantes para as duas unidades curriculares. Salientam, igualmente, a utilização de determinados recursos que, construídos no âmbito de uma unidade curricular, são (re)adaptados à luz da outra, o que possibilita processos de reorganização constantes, tão significativos para futuros profissionais da educação. Do mesmo modo, apontam o desenvolvimento de aprendizagens significativas e que contribuem para a construção de saberes que reconhecem como fundamentais. Além disso, consideram a articulação desejável, por lhes permitir experienciar situações modelares que podem ser mobilizadas para as suas práticas futuras.

Palavras-chave: articulação curricular; interdisciplinaridade; formação inicial de professores; prática colaborativa docente; representações dos estudantes.

Abstract

The present text results of an experience with the 3rd year students of the Degree in Basic Education of a School of Education of a Polytechnic Institute of Northern Portugal, in the second semester of the academic year 2019/2020. In this period, the Curricular Articulation between two subjects was carried out: one of Didactics, more specifically Didactics of Portuguese, and another with internship characteristics - Initiation to Professional Practice 3. The research was organised on the foundations of Curricular Articulation and the implications in the teaching and learning process, in general, and on the recommendations of the educational policies in force in Portugal. This is a first experience in these subjects, both for students and teachers, and therefore has an exploratory character. The final results reveal that the Curricular Articulation is seen in a very positive way by the students, who highlight the added value of the tasks, of the common evaluation and reflection moments. They also consider that they have mobilized knowledge, abilities and competences relevant for both subjects. They also highlight the use of certain resources which, built within the scope of one subject, are (re)adapted to the other, which enables constant processes of reorganisation, so significant for future education professionals. In the same way, they point out the development of significant learning and that contributes to the construction of knowledge that they consider fundamental. In addition, they consider the articulation desirable, as it allows them to experience model situations that can be mobilized for their future practices.

Keywords: curricular articulation; interdisciplinarity; initial teacher education; collaborative teaching practice; students' representations.

A Articulação Curricular (AC) tem sido entendida como uma prática essencial na aprendizagem dos alunos, trazendo contributos para uma utilização holística do saber, concretizada através da interligação de conteúdos que, em vez de se repetirem de forma descontextualizada, se associam de modo a tornar o conhecimento relevante.

Considerou-se pertinente concretizar esta experiência num curso de formação inicial de professores (FIP), uma vez que se acredita que o percurso formativo destes estudantes influenciará as suas práticas docentes no futuro. Procurou-se encontrar pontos de contacto entre duas UC - uma do âmbito das Didáticas, mais concretamente a Didática do Português (DP), e outra com características de estágio – Iniciação à Prática Profissional 3 (IPP3), tendo em consideração os objetivos gerais do ciclo de estudos, com o propósito de levar os estudantes a mobilizar quer conteúdos transversais quer competências a desenvolver no âmbito deste processo formativo e de aprendizagem.

Urge, portanto, clarificar o conceito de AC e os seus fundamentos, colocando-o em diálogo com outros conceitos fundamentais para esta discussão, nomeadamente inovação e mudança educativa, não esquecendo o de diferenciação e autonomia, uma vez que todo o percurso aqui descrito foi pautado por um desenvolvimento curricular diferenciado e autónomo no que diz respeito à articulação disciplinar.

As considerações teóricas a seguir apresentadas baseiam-se na assunção de que a AC se enquadra claramente nas políticas curriculares de referência, nos processos de mudança e nos desafios que se impõem às instituições educativas, trazendo práticas inovadoras e respostas educativas mais qualificadas promotoras de aprendizagens sólidas e com sentido para os estudantes. É neste enquadramento que se valoriza, de igual modo, o protagonismo docente no trabalho curricular, desenvolvido de forma colaborativa, e a inovação educativa decorrente, uma vez que todas as práticas são constantemente (re)pensadas em função do contexto e dos estudantes (Morgado & Silva, 2018). Assim, plenamente conscientes das implicações da AC no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental analisar o seu papel na FIP.

Partindo do anteriormente exposto, o texto estrutura-se, inicialmente, em dois pontos de reflexão: i) Das políticas educativas aos fundamentos da Articulação Curricular; ii) A Articulação Curricular na Formação Inicial de Professores: a importância da integração interdisciplinar. Num segundo momento, apresenta-se a metodologia, um estudo de caráter exploratório, por ser um

desafio que envolveu, pela primeira vez, quer os docentes quer os estudantes das UC em questão; a descrição da experiência formativa; os resultados e as conclusões.

Das políticas educativas aos fundamentos da Articulação Curricular

Atualmente, é inegável a importância que a AC assume no processo de ensino-aprendizagem, o que está visivelmente espelhado nas políticas educativas em vigor em Portugal.

De facto, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), publicado no Despacho n.º 5908/2017, é estimulador da AC, destacando os domínios da autonomia curricular como

> áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, integradas na matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, em resultado do exercício de gestão local de flexibilidade inscrito por cada escola nos instrumentos de planeamento curricular. (Artigo 2.º, alínea f, despacho n.º 5908/2017, p.13882)

Na mesma linha de entendimento, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, valoriza o trabalho interdisciplinar e cooperativo, associado à flexibilização na gestão curricular, promotor de aprendizagens significativas.

Assim, uma análise pormenorizada destes documentos permite perceber os fundamentos da AC, com implicações inevitáveis no processo de ensino-aprendizagem e nas práticas dentro da sala de aula, mostrando que os professores são também profissionais do currículo e promotores de mudança.

A AC assenta, indubitavelmente, numa conceção dinâmica de currículo. De facto, as políticas educativas atuais preconizam a importância da relevância curricular, desvalorizando um currículo baseado apenas em conhecimentos, conteúdos e verdades absolutas (Morgado & Silva, 2018). O caráter dinâmico assumido pelo conhecimento atual implica a necessária valorização do processo em detrimento do produto, colocando o aluno numa posição de protagonismo, na medida em que deve assumir uma perspetiva crítica desse mesmo conhecimento e contribuir, de forma constante, para a sua (re)construção, partilhando esta tarefa com o professor numa construção partilhada de saberes (Moreira, 2000; Alonso, 2001; Beane, 2002). Propomos, corroborando Morgado e Silva (2018), um afastamento da visão curricular tradicional, valorizadora da exposição e da memorização, e a sua substituição por uma perspetiva integradora, assente num processo

educativo centrado no aluno, (co)construtor do conhecimento e mobilizador não só de conhecimentos, mas também de capacidades, competências e valores (re)adaptados constantemente quer aos contextos (Paro, 2011) quer ao processo contínuo de mudança. É precisamente nesta linha de análise que defendemos a AC

> como uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades da integração pessoal e social através da organização de um currículo à volta de problemas e de questões significativas, identificadas de forma colaborativa pelos educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas. (Beane, 2002, p. 30)

Na verdade, não podemos ignorar a incerteza que caracteriza as sociedades contemporâneas e, face a esta imprevisibilidade, há uma preocupação no sentido de as instituições educativas contribuírem para a formação de cidadãos com uma visão crítica e que sejam capazes de mobilizar os seus conhecimentos em prol do desenvolvimento social.

Assumimos, portanto, que, para fazer face a esta desafio, impõe-se a AC, já que a entendemos na perspetiva de Felício e Alonso (2016) como uma "orientação capaz de responder às exigências formativas apresentadas pela sociedade contemporânea, marcadas pela complexidade, provisoriedade e diversidade do conhecimento" (p. 18).

Assente nestes pressupostos, estaremos, certamente, perante um currículo promotor de aprendizagens significativas, pois,

> quando o currículo oferece um sentido de objetivo, unidade, relevância e pertinência – quando é coerente –, é mais provável que os jovens integrem as experiências educacionais nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo. (Beane, 2002, p. 43)

Leite (2012) corrobora a ideia de que a AC impulsiona aprendizagens significativas, uma vez que os alunos têm um acesso mais facilitado ao conhecimento e, simultaneamente, pode promover-se mais facilmente a relação entre essas aprendizagens e o contexto social e familiar dos alunos.

Um outro fundamento relaciona-se com a forma como se concretiza o trabalho docente e o modo como se mobiliza a sua intervenção escolar e educativa. Entendemos, assim, na esteira de Morgado e Silva (2018), o professor como um gestor do trabalho curricular, impulsionador de conhecimentos e reconhecedor das experiências de vida dos estudantes, não esquecendo nem as

suas necessidades nem as especificidades do contexto. Além disso, toma-se como fundamental o trabalho colaborativo docente (Roldão, 2009), como estratégia face ao relevo da transversalidade de saberes (Morgado & Tomaz, 2009), em detrimento de uma conceção curricular estanque, crendo que a dimensão cooperativa "supera o isolamento e o individualismo que marcam a atividade docente, para evoluir na direção do entendimento da escola enquanto unidade institucional colegial." (Felício & Alonso, 2016, p. 29). Vai-se, portanto, mais longe, propondo-se tarefas de planificação e docência conjuntas (Lima, 2001; Roldão, 2007), uma vez que "com a especificidade de cada um dos seus membros, favorecem leituras e interpretações mais rigorosas das situações do que se elas ocorrerem baseadas apenas em conhecimentos monodisciplinares" (Leite, 2012, p. 89). Como defendemos anteriormente, este trabalho de colaboração implica dialogar, refletir sobre o trabalho dos alunos, partilhar materiais curriculares e práticas avaliativas (Aguiar & Fernandes, 2021, p. 16).

Destacamos, também, a inovação educativa, uma vez que o professor, mais uma vez, tem de demonstrar capacidade de ajustar o currículo e a sua própria atuação docente à diversidade dos discentes e às suas realidades, tendo sempre como alvo a melhoria significativa das aprendizagens. Inovar passa, também, por uma diversificação das temáticas e das metodologias, que se pretendem sempre (re)ajustadas à realidade do público educativo. Aliás, corroboramos a perspetiva de Morgado e Silva (2018), que defendem que um currículo que integra as experiências e saberes prévios dos alunos é altamente motivador, impulsionando novas aprendizagens e contribuindo para uma autoimagem positiva. Acreditamos, então, estarem reunidas as condições que facilitam a tomada de medidas personalizadas e adequadas às especificidades do grupo discente (Leite et al., 2011).

Finalmente, urge combater a fragmentação e o espartilhamento curricular, apostando-se na interligação de saberes de diferentes áreas, contribuindo para conhecimentos integrados, contextualizados e articulados, com base numa visão de currículo flexível e autónomo. É nesta perspetiva, também aqui assumida por nós, que Morgado e Tomaz (2009) preconizam a AC, destacando a "interligação de saberes oriundos de distintos campos de conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte dos alunos, de um conhecimento global, integrador e integrado" (p. 3).

A articulação curricular na formação inicial de professores: a importância da integração interdisciplinar

A AC pode ser concretizada através de diferentes abordagens pedagógicas, o que, na perspetiva de Pombo (2005), dificulta a sua aplicação, em consequência dos variadíssimos conceitos a ela associados, nomeadamente multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Apesar do reconhecimento de diferenças entre os modelos, que se justificam, essencialmente, pelo maior ou menor grau de relação de conteúdos das variadas áreas disciplinares (Leite, 2012), não é nosso propósito aprofundá-las.

Neste sentido, revisitamos, de forma muito linear, alguns conceitos para podermos apresentar a perspetiva adotada no âmbito deste trabalho. Assim, a multidisciplinaridade implica a análise de um conteúdo, partindo do contributo de diferentes disciplinas, que trabalham de forma paralela. Um degrau acima, encontra-se a interdisciplinaridade, valorizadora da integração de matérias disciplinares que permitem olhar, de forma holística, para uma mesmo problema, pressupondo uma relação organizada (Santomé, 1998). O grau máximo da coordenação disciplinar encontra-se na transdisciplinaridade (Leite, 2012), que elimina a visão disciplinar.

Na perspetiva aqui apresentada, valoriza-se a integração interdisciplinar, na medida em que se propõe uma articulação entre duas unidades curriculares, através de atividades também elas integradoras, eficazes, do nosso ponto de vista, na concretização de aprendizagens significativas. Estas propostas integradoras

> desencadeiam todo um percurso de actividades interligadas e articuladas, tanto vertical como horizontal e lateralmente, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceptuais e metodológicos das áreas ou disciplinas e outros existentes no meio envolvente. (Alonso, 2001, p. 13)

Assim, a interdisciplinaridade permite uma compreensão mais profunda dos conteúdos em estudo, já que são interligadas diferentes disciplinas (Greef et al., 2017). No entanto, para além dos ganhos em termos de articulação, partilhamos a visão de Cavadas e Mestrinho (2019), que acreditam que as tarefas interdisciplinares contribuem para o incremento de saberes específicos disciplinares.

Além disso, a relevância desta abordagem tem vindo a ser comprovada, visto que implica a concretização de propostas complexas, exigentes no que diz respeito à dimensão do pensamento crítico e da criatividade quer dos docentes quer dos discentes (Felício & Alonso, 2016).

Conscientes da sua importância, assumimos como imprescindível que os futuros professores tenham estas experiências na sua formação inicial, afastando-se de uma visão unicamente disciplinar.

Terminamos esta reflexão, partilhando da opinião de Felício e Alonso (2016), que defendem que

> Ancorados neste contexto, temos por hipótese que a concepção da integração curricular se transforma em prática se, no processo de formação dos professores, esta perspectiva se fizer "apreendida", no sentido de ser conhecida e aprofundada em seus aspectos epistemológicos e, sobretudo, "experimentada", no sentido de vivenciada durante este percurso de formação. (p.30)

Metodologia

O estudo apresentado parte da crença, partilhada com Lima e Ramos (2017), de que há necessidade de promover experiências interdisciplinares nos cursos de FIP.

Conscientes dessa necessidade, foi realizada uma experiência formativa que envolveu a participação de 58 estudantes de duas turmas do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2019/ 2020, de uma Escola Superior de Educação de um Instituto Politécnico do Norte de Portugal. Pretendeu-se perceber de que forma é possível concretizar a AC num curso de formação de professores, desenvolvendo, nos estudantes, competências de AC. Para tal, foi feita uma proposta pedagógica de integração interdisciplinar, tendo em consideração os objetivos de aprendizagem de duas unidades curriculares, uma no âmbito das Didáticas – DP – e a outra com características de estágio – IPP3.

Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, tratando-se de uma primeira experiência no âmbito destas UC quer para os estudantes quer para os docentes. Pretende-se, portanto, um contacto inicial com o objeto de estudo para, posteriormente, re(definir) os objetivos, de forma mais precisa (Gil, 2008).

Assim, em DP, foi proposto aos estudantes que, em trabalho de grupo com os mesmos elementos de estágio de IPP3, escrevessem uma história criativa, obedecendo a uma tipologia textual à escolha, que fizesse sentido explorar associada a variados conteúdos, e que se enquadrasse

na Educação para a Cidadania, enquanto processo educativo no âmbito da Educação Pré-Escolar, e na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, no 2.º ciclo do Ensino Básico, e numa das suas dimensões, a saber: i) educação para os direitos humanos; ii) educação ambiental/desenvolvimento sustentável; iii) educação rodoviária; iv) educação financeira; v) educação do consumidor; vi) educação para o empreendedorismo; vii) educação para a igualdade de género; viii) educação intercultural; ix) educação para o desenvolvimento; x) educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; xi) voluntariado; xii) educação para os *media*; xiii) dimensão europeia da educação; xiv) educação para a saúde e a sexualidade.

Já no âmbito da UC de IPP3, a história seria reajustada de modo a poder constituir um recurso útil na Educação Pré-Escolar (Área do Conhecimento do Mundo) ou na exploração de um conteúdo programático na área das Ciências Naturais, Matemática ou História e Geografia de Portugal.

De destacar todo o apoio e feedback constante dado aos estudantes, quer na escrita das histórias quer na elaboração da planificação. Este suporte, envolvendo necessariamente observação participante por parte dos docentes, foi feito através de tutorias e, ainda, da análise documental, nomeadamente: i) das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; ii) dos Programas e Aprendizagens Essenciais do 2.º Ciclo do Ensino Básico; iii) do Referencial de Educação para o Desenvolvimento e iv) da Educação para a Cidadania – linhas orientadoras e v) dos Referenciais de Educação para a Cidadania.

No entanto, e devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2, os estudantes não tiveram possibilidade de implementar no terceiro momento de estágio, ficando apenas pela tarefa de planificação.

Perante tudo o que ficou exposto, o nosso objetivo é compreender

i) Que escolhas fizeram os estudantes de forma a articular a área da Educação para a Cidadania com outras áreas curriculares nas propostas de planificação que apresentaram?
ii) Como percecionam os estudantes a experiência de AC a que foram sujeitos no âmbito das unidades curriculares de DP e IPP3?

Para responder à primeira questão, recorreu-se ao portefólio elaborado pelos estudantes no que diz respeito à experiência do terceiro contexto de estágio, neste caso, incompleta, uma vez que só tiveram oportunidade de planificar, dado que o confinamento do país impediu a implementação.

No caso da segunda questão, analisou-se a reflexão global da UC de IPP3, na qual os estudantes tinham, entre outros aspetos, de fazer referência à experiência de AC entre esta UC e DP, criando-se categorias *a posteriori*, de acordo com as respostas obtidas e à luz da literatura.

Segue-se uma análise descritiva e interpretativa da experiência realizada.

Resultados

Antes da apresentação dos resultados, é importante referir que dos 18 grupos, nove trabalharam na Educação Pré-Escolar e os restantes nove no 2.º Ciclo.

Relativamente à questão - **Que escolhas fizeram os estudantes de forma a articular a área da Educação para a Cidadania com outras áreas curriculares nas propostas de planificação que apresentaram** -, verifica-se que os estudantes a planificar no âmbito da Educação Pré-Escolar privilegiaram duas grandes áreas. A primeira, Educação para a Igualdade de Género (seis grupos), com os objetivos de promover a igualdade de oportunidades, educar para os valores do pluralismo e igualdade entre homens e mulheres e procurar eliminar a discriminação em função do género. A temática foi trabalhada na Área do Conhecimento do Mundo Social. A segunda, Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável (três grupos), surge associada à Abordagem às Ciências - Conhecimento do Mundo Físico e Natural, com o objetivo de desenvolver e potencializar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, com a consciência das suas implicações na saúde humana.

No que diz respeito ao segundo ciclo, cinco grupos privilegiaram a Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável, aplicando a história sobretudo à disciplina de Ciências Naturais, à exceção de um grupo que a aplicou em Matemática; um outro grupo centrou-se na Educação para a Saúde e a Sexualidade, desenvolvendo a história na disciplina de Ciências Naturais. Dois grupos trabalharam a Educação para os Direitos Humanos e um a Educação Intercultural, na disciplina de História e Geografia de Portugal (Figura 1).

Figura 1

Cruzamento entre as temáticas da Educação para a Cidadania e a Área Curricular

Educação para a Cidadania	Área curricular em que a temática foi trabalhada
Educação para a Igualdade de Género (6 grupos)	- Educação Pré-Escolar - Área do Conhecimento do Mundo Social - Brincadeiras, cores e tarefas associadas ao género.
Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável (3 grupos)	- Pré-Escolar - Área do Conhecimento do Mundo Físico e Natural - Breve abordagem às ciências: respeito pelo ambiente e implicações na saúde humana.
Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável (4 grupos)	- 2.º ciclo - Ciências Naturais - Água, o ar, as rochas e o solo – Materiais Terrestres (3 grupos) - Explorar a diversidade de seres vivos e suas interações com o meio, mais precisamente a diversidade nos animais (1 grupo).
Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável (1 grupo)	- 2.º ciclo - Matemática - Organização e Tratamento de Dados (Representação e Interpretação de Dados).
Educação para a Saúde e a Sexualidade (1 grupo)	- 2.º ciclo - Ciências Naturais - Processos Vitais Comuns aos Seres Vivos: Puberdade, Caracteres Sexuais Primários e Secundários e Ciclo Menstrual.
Educação para os Direitos Humanos (2 grupos)	- 2.º ciclo - História e Geografia de Portugal - 25 de abril de 1974 (1 grupo) - A sociedade de ordens no Antigo Regime" e as desigualdades existentes entre cada ordem social (1 grupo).
Educação Intercultural (1 grupo)	- 2.º ciclo - História e Geografia de Portugal - Portugal hoje: O mundo mais perto de nós (meios de transporte).

Analisando a figura, constata-se que os estudantes a planificar em Educação Pré-Escolar foram menos criativos, centraram-se na Igualdade de Género e nas Questões Ambientais, o que se pode justificar pela possibilidade de enquadramento das temáticas na maior abrangência que constitui a Educação Pré-Escolar. Já os estudantes a planificar para o segundo ciclo procuraram, também, a temática da Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável, por ser facilitadora no âmbito da disciplina das Ciências Naturais, destacando-se um grupo que a aplica na Matemática, o que, para além de criativo, é inesperado. Já para a disciplina de História e Geografia de Portugal surgiram temáticas esperadas – A Educação Intercultural e a Educação para os Direitos Humanos.

No que à segunda questão diz respeito - **Como percecionam os estudantes a experiência de AC a que foram sujeitos no âmbito das unidades curriculares de DP e IPP3?** –, criaram-se, de acordo com as respostas dos estudantes e com base na literatura, as seguintes categorias de

análise: i) relevância curricular/ aprendizagens significativas; ii) interligação de saberes; iii) inovação didática; iv) trabalho colaborativo. A Figura 2 apresenta as perspetivas dos estudantes relativas a cada um dos tópicos de análise.

Figura 2

Perceção dos estudantes sobre a experiência de AC

Categorias	Enunciados
Relevância curricular/ aprendizagens significativas	"Na minha opinião, a articulação do estágio com outras unidades curriculares é de extrema importância, pois faz-nos sentir que aquilo que abordamos e aprendemos nas aulas é-nos útil, prático"
Interligação de saberes	"Esta articulação foi bastante vantajosa, pois conseguimos interligar conteúdos e elaborar projetos ou trabalhos bastante diversificados e complementares que podemos aplicar futuramente.":
Inovação didática	"A articulação das unidades curriculares trouxe uma novidade à IPPIII, trouxe uma dimensão que não tinha, que permitiu ver que a criatividade está presente em nós (…). Permitiu-nos criar estratégias diferentes, mais dinâmicas, desviando-nos um pouco do tradicional, fez-nos pensar no ensino com novas práticas, novas ideias (…)".
Trabalho colaborativo	"enquanto futuras professoras, o trabalho em equipa estará presente no nosso quotidiano."
Readaptação de recursos	"esta interdisciplinaridade funcionou muito bem, já que conseguimos rentabilizar o trabalho, reaproveitando e valorizando um recurso da nossa autoria"
Mobilização de conhecimentos para práticas futuras	"mostrou-nos como podemos fazer essa articulação interdisciplinar" "será um método que irei adaptar futuramente como docente"

Conclusões

Esta experiência que aqui descrevemos procurou responder à necessidade de integrar a AC num curso de FIP, o que exigiu trabalho colaborativo docente no que diz respeito à planificação, metodologias e recursos didáticos. Os estudantes envolveram-se, de forma ativa, nos desafios propostos. Os resultados provam que, **na escolha das temáticas no âmbito da Educação para a Cidadania,** e que serviram de base para a escrita de uma história a (re)adaptar na planificação de IPP3, os estudantes, na sua generalidade, procuraram não arriscar, mostrando que já são capazes de realizar AC, mas sem ousar inovar. Há, no entanto, grupos que revelam sair claramente da sua

zona de conforto, procurando novas relações de saberes e conteúdos interdisciplinares. Porém, todos concordam que ter por base a história facilitou a planificação das atividades, considerando a escrita um desafio, uma vez que promoveu a criatividade.

Quanto à experiência de AC, os resultados finais revelam que esta é avaliada de forma muito positiva pelos estudantes, que a apontam como sendo relevante a nível curricular, promovendo aprendizagens significativas e que contribuem para a construção de saberes fundamentais e, acima de tudo, interligados. Destacam, ainda, o trabalho colaborativo implicado e, também, a experiência modelar, que será tão relevante nas suas práticas futuras. Finalmente, apontam a readaptação constante de recursos e a inovação educativa inerente a todo este processo.

Referências

Aguiar, A., & Fernandes, F. (2021). A Articulação Curricular na Formação Inicial de Professores: uma experiência com estudantes da Licenciatura em Educação Básica. In C. Silva (Org.), *Formação Docente: Experiências Metodológicas, Tecnológicas e Práticas* (pp. 13-26). Atena Editora. https://doi.org/10.22533/at.ed.3382113012

Alonso, L. (2001) *A abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica*. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.

Beane, J. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática.* Didáctica Editora.

Cavadas, B., & Mestrinho, N. (2019). Rede Curricular Interdisciplinar: uma proposta para a integração entre a matemática e as ciências. *Educação e Matemática*, 154, 2-8. http://hdl.handle.net/10400.15/2836

Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho de 2018. Diário da República, Lisboa, n.º 129/2018, Série I, pp. 2928-2943. https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized

Despacho n.º 5908, de 5 de julho de 2017. Diário da República, Lisboa, n.º 128/2017, Série II, pp. 13881-13890. https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/maximized

Felício, H. M. & Alonso, L. (2016). A integração curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professores. *Revista Educação em Questão*, v. 54, n. 42, 12-37. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10950

Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa* Social (6.ª ed.). Atlas.

Greef, L. de, Post, G., Vink, C., & Wenting, L. (2017). *Design Interdisciplinary Education. A practical handbook for university teachers*. Amsterdam University Press

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos* 16(1), 87-92. https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09

Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Morgado, J., Esteves, M., Rodrigues, M., Costa, N., & Figueiredo, C. (2011). Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos. In C. Reis & F. Neves (Orgs.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. II, pp. 147-152). Instituto Politécnico da Guarda. http://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas_SPCE2011_volume1.pdf

Lima**,** J. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change, 2*, 97-122. https://doi.org/10.1023/A:1017509325276

Lima, V. M. do R., & Ramos, M. G. (2017). Percepções de interdisciplinaridade de professores de Ciências e Matemática: Um exercício de análise textual discursiva. *Revista Lusófona de Educação*, 36, 163-177. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5997

Moreira, A. F. (2000). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73,109-138. https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400009

Morgado, J. C. & Tomaz, C. (2009). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: uma parceria de investigação. In A. Estrela et al. (Eds.), *A escola e o mundo do trabalho*: *actas do XVII Colóquio da AFIRSE*. Universidade de Lisboa.

Morgado, J. C., & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa. In I. C. Viana et al. (Eds.), *Ensino transversal: flexibilidade curricular e Inovação* (pp. 39-51). Centro de Investigação em Estudos da Criança –Universidade do Minho. http://cffh.pt/cffh/public/files/e-book-crosscut-2018.pdf

Paro, V. H. (2011) O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. *Ensaio: avaliação e políticas educacionais*, v.19, n. 72, 485-507. https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000400003

Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração de saberes. *Liinc em Revista*, 1(1), 3 -15. https://doi.org/10.18617/liinc.v1i1.186

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, *71*, 24-29.

Roldão, M. (2009). Que educação queremos para a infância? In I. Alarcão & M. Miguens (Eds.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 176-197). Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf

Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Artes Médicas.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O Pensamento Crítico na Formação Inicial de Professores

Critical Thinking in Initial Teacher Education

Fátima Fernandes* (https://orcid.org/0000-0002-3913-6939), Ana Raquel Aguiar*
(https://orcid.org/0000-0002-1549-8943)
*Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação

Resumo

Todas as orientações curriculares apontam para a necessidade de a escola formar cidadãos capazes de responder, de forma crítica e autónoma, aos desafios colocados pela sociedade. Partindo do pressuposto de que os futuros professores devem ser pensadores críticos, e, simultaneamente, estar preparados para contribuir para a capacitação dos seus futuros alunos neste domínio, na unidade curricular (UC) de Iniciação à Prática Profissional 3 da Licenciatura em Educação Básica, foram adotadas estratégias e metodologias que contribuíssem para essa preparação. Nesse sentido, foi proposto aos estudantes que, após algumas sessões de estágio com crianças entre os três e os 10 anos, e com base em recursos disponibilizados, observassem outras realidades e analisassem, avaliassem e refletissem, mobilizando, assim, processos cognitivos diversos. Os estudantes e os docentes trabalharam, pela primeira vez, desta forma, nesta UC, pelo que se considera uma experiência de cariz exploratório. Estas situações de ensino e aprendizagem, que requerem uma análise realista, comparativa, avaliativa e reflexiva fundamentada sobre a ação educativa e toda a estrutura em que ela assenta, revelam-se cruciais do ponto de vista dos estudantes e dos docentes. Os estudantes destacaram, sobretudo, a importância de conhecerem contextos distintos e recursos e práticas modelo para a sua futura atividade profissional. A equipa docente, ciente da importância de formar profissionais seletivos, assertivos e reflexivos, considera que as UC de estágio se proporcionam a um trabalho reflexivo sobre aspetos diversificados que se relacionam direta e indiretamente com a ação educativa e à partilha de práticas e recursos exemplares, inspiradores, desafiantes, inovadores e adequados ao contexto.

Palavras-chave: Pensamento Crítico, Formação Inicial de Professores, Práticas Educacionais.

Abstract

All curricular guidelines show the need that the school has to train citizens who are able to answer, in a critical and autonomous way, to the challenges that society presents. Based on the need that future teachers should be critical thinkers and, simultaneously, be prepared to contribute to the training of their future students in this area, in the curricular unit (UC) of Introduction to Professional Practice 3 of the Degree in Basic Education, strategies and methodologies were adopted to contribute to this preparation. In this sense, it was proposed that the students would, after some training sessions with children aged between three and 10 years old, and based on the resources provided, observe other realities and analyse, evaluate and reflect, in a manner that applied different cognitive processes. Students teachers worked in this way for the first time on this course, which is considered an exploratory experience. These teaching and learning situations, which require a realistic examination and a reasoned, comparative, evaluative and reflective analysis of the educational action and the whole structure on which it is based, are crucial from the point of view of students and teachers. The students particularly highlighted the importance of knowing different contexts and resources and practices that may constitute models for their future professional activity. The teachers, aware of the importance of training selective, assertive and reflective professionals in the choices they make, consider that, in these subjects of teacher training, moments should be reserved for reflection on diversified aspects that relate directly and indirectly to educational action and exemplary, inspiring, challenging, innovative and contextually appropriate practices and resources should be exposed.

Keywords: Critical Thinking, Initial Teacher Education, Educational Practices.

O Pensamento Crítico (PC) tem sido destacado como uma competência essencial na atualidade. Na verdade, existe uma panóplia de argumentos a favor da importância de desenvolver o PC, argumentos esses que são de natureza diversificada. Os de natureza económica evocam, essencialmente, a necessidade de pensadores críticos que possam contribuir, de forma assertiva, para a inovação, competitividade e para o desenvolvimento de competências da era digital, relacionadas com a inteligência artificial, a robótica e a globalização. Os de natureza mais humana destacam a sua importância para o bem-estar de cada um e das sociedades democráticas, onde se espera que cada indivíduo exerça o seu papel de cidadania, contribuindo com a sua opinião crítica e fundamentada para fazer escolhas e avaliações num campo tão vasto de argumentos, informações, teorias e perspetivas com que se depara diariamente (Vincent-Lancrin et al., 2020).

No campo da Educação, a importância atribuída ao PC também tem vindo a ser cada vez mais expressiva. Das instituições educativas e, em especial dos professores, é esperado um investimento na preparação dos estudantes de modo a que tenham uma formação sólida, entrelaçando conhecimentos, competências, capacidades, habilidades, disposições e valores que lhes permitam responder, com sucesso, de forma crítica e autónoma, aos desafios que a sociedade impõe e imporá a curto prazo. Aos estudantes a frequentar a formação inicial de professores (FIP), coloca-se um duplo desafio: por um lado, a necessidade de estarem preparados para responder, de forma ponderada e efetiva, às múltiplas exigências com que se confrontam diariamente; por outro lado, o dever de estarem capacitados e terem consciência dessa necessidade, para que, num futuro próximo, eles próprios contribuam para a formação de indivíduos que, em breve, se tornarão cidadãos participativos na sociedade. Levantam-se, então, algumas questões: Que competências de PC manifestam estes futuros professores? Terão eles a perceção da importância de um olhar crítico e de preparar os seus alunos para que desenvolvam essa competência crítica?

Reconhecendo que nem sempre o ensino-aprendizagem na FIP é orientado para a construção do conhecimento apoiada no PC (Marchão & Henriques, 2015), e como forma de contribuir para melhorar a capacitação dos estudantes de FIP ao nível do PC e de responder às questões acima formuladas, propusemo-nos desafiar estes futuros professores a pensar criticamente sobre situações reais com caraterísticas divergentes.

Considerando o que foi exposto, faz-se um enquadramento teórico, onde se procura caraterizar o PC no domínio cognitivo e sistematizam-se algumas ideias sobre a importância de o promover na escola e, em particular, nos cursos de FIP ao nível do ensino superior. Em seguida,

explica-se a metodologia, descreve-se a experiência educacional e apresentam-se os resultados e as principais conclusões que deles decorreram.

O Pensamento Crítico

Algumas considerações sobre o Pensamento Crítico

Na diversidade de definições e perspetivas sobre PC, encontram-se aspetos comuns, nomeadamente o facto de se tratar de um pensamento plausível, lógico, ponderado e com um propósito (e.g. Ennis, 2018; Halpern, 2014; Hitchcock, 2018).

Não obstante algumas definições que se encontram na literatura destacarem apenas determinadas capacidades do PC, uma grande parte refere-se a múltiplas capacidades e à intencionalidade que está associada a esta forma de pensar. Inclui-se aqui a conceção de Sternberg (2008) que entende o PC como uma estratégia mental, que, percorrendo vários processos e representações mentais, permite solucionar problemas, tomar decisões e realizar novas aprendizagens. Um entendimento é evidenciado por Vincent-Lancrin et al. (2020), ao considerarem que o PC envolve analisar uma situação em diferentes perspetivas e de forma inquisitiva, com o propósito de avaliar a robustez e adequação dessa mesma situação e com a finalidade de, autonomamente, tomar uma posição ou decisão, e, eventualmente, formar uma nova ideia.

Tendo por base as perspetivas supramencionadas, pode considerar-se que desenvolver o PC é fundamental em qualquer indivíduo, porque o capacita para atuar de forma "bem" pensada, e não irrefletida, evitando, assim, muitos problemas no seu quotidiano. É uma competência que envolve várias capacidades relacionadas com o analisar, estabelecendo conexões, avaliar e formar (novas) ideias fundamentadas, que lhe permitem agir racionalmente e de forma proativa, não se conformando com o que lhe é apresentado. Embora estas capacidades sejam as mais vigentes nas definições de PC, há outras importantes e, por isso, são de realçar, como, por exemplo, a capacidade de selecionar uma determinada perspetiva, de reconhecer a existência de múltiplas perspetivas, de contestar, e de reconhecer que qualquer perspetiva tem premissas e limitações. (Vincent-Lancrin et al., 2020).

Franco et al. (2017) focam, também, outras dimensões do PC, pois consideram-no uma forma superior de pensamento, que, além de envolver capacidades, integra também disposições, conhecimentos e normas. Por sua vez, de acordo com estes autores, o indivíduo aplica-o, em diferentes vertentes do quotidiano, para pensar de forma adequada, obter explicações, tomar decisões e resolver desafios.

Em síntese, como concluem Franco et al. (2017), baseados em vários autores (e.g. Brotherton, 2011, Butler, 2012; Butler et al., 2012; Phan, 2010; Vieira et al., 2011), o PC é relevante em várias esferas da vida de um indivíduo, uma vez que é desejado no meio laboral, funciona como um agente protetor de situações negativas no dia a dia, é um catalisador do exercício de cidadania ativa e ética na esfera social e é apoiante das aprendizagens e do desempenho no contexto académico.

O Pensamento Crítico na Escola e na Formação Inicial de Professores

Ao longo do tempo, as escolas têm vindo a ser cada vez mais orientadas e desafiadas a constituírem-se espaços que respondam de forma efetiva às necessidades dos alunos, da comunidade próxima e da sociedade em geral, criando-se, assim, expectativas de que, ao nível educacional, a escola seja ambiciosa e influente (Trindade, 2018).

Uma das orientações recebidas nos últimos anos – o *Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) –, prende-se, precisamente, com o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, uma (dupla) competência que inclusivamente integra o conjunto de competências a desenvolver até ao final da escolaridade obrigatória e que, qualquer olhar atento, reconhece que se relaciona com todas as outras competências do mesmo conjunto.

Independentemente do nível de escolaridade, o cumprimento destas orientações requer, dos professores, a utilização de novas estratégias, metodologias e recursos que proporcionem diversos estilos de aprendizagem, envolvendo cenários com caráter inovador, facilitando a ocorrência de pensamento crítico e criativo (Gouveia et al., 2020). Para que isso aconteça, é fundamental que os ambientes educativos favoreçam abertura à experimentação, estimulem a curiosidade, o envolvimento, a apropriação dos problemas por parte dos estudantes, a autonomia, a autoconfiança, a autorrealização, a perseverança, a introversão, a flexibilidade de pensamento, a autonomia de julgamento, o não conformismo e a tolerância à incerteza (Rocha & Fonseca, 2017).

Não obstante se reconheça a importância de desenvolver o PC desde os primeiros anos, é hdesenvolver de forma clara, intensiva e intencional (Franco et al., 2017; Halpern, 2014). Justifica-se, ainda, mais nos cursos de formação de professores, pois, na verdade

> A profissão docente é uma profissão complexa que se desenvolve num quadro de interações constantes que desempenham um papel mediador na construção do aluno, do seu conhecimento, da sua autonomia intelectual e moral bem como das suas atitudes de participação, de decisão e de

> tomada de posição crítica que decorre da estimulação aos processos cognitivos em geral e à construção crítica do pensamento em particular. (Marchão & Henriques, 2015, p. 57)

Assim, os cursos formação de professores constituem um espaço extremamente privilegiado para que os futuros docentes desenvolvam a capacidade de pensar criticamente, mas também aprendam efetivamente como ensinar para o PC (Franco et al., 2017).

De entre as várias teorias que suportam as práticas educacionais, sobretudo ao nível da definição de objetivos, encontra-se a taxonomia de Benjamim Bloom (1956) que categoriza os domínios de aprendizagem, tendo por base um conjunto de habilidades e processos, ao mesmo tempo que são estabelecidos parâmetros avaliativos. Nesta perspetiva, há uma série de níveis pelos quais os aprendizes passam, níveis esses com um grau de complexidade crescente. Cada nível é orientado por um objetivo e quanto mais elevado for o nível, maior será a aprendizagem.

Embora esta taxonomia considere os objetivos educacionais em três domínios – cognitivo, afetivo e psicomotor –, o foco deste trabalho recai sobre o cognitivo.

No domínio cognitivo, Bloom estabeleceu seis níveis hierárquicos que, depois de revistos (Anderson et al., 2001), passaram a designar-se: recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Todos têm determinadas ações associadas, sendo os três primeiros considerados de ordem inferior e os três últimos de ordem superior. O recordar está associado à capacidade de lembrar informação; o compreender implica atribuir significado à ideia de modo a interpretar e poder aplicá-la noutro contexto; o aplicar refere-se à capacidade de mobilizar conhecimento e aplicá-lo a novas situações; analisar implica fracionar o conteúdo, identificando as partes e estabelecendo relações entre elas para compreender melhor o todo; avaliar está associado à formação de juízos sobre o que se conhece com base em critérios; e o criar refere-se ao desenvolver algo novo a partir do que é conhecido, que pode resultar em algo concreto ou ficar-se pelo planeamento ou uma generalização.

Metodologia

O presente estudo segue uma metodologia de natureza qualitativa e interpretativa e apresenta um caráter exploratório, uma vez que se procura obter um conhecimento inicial que, futuramente**,** se pretende aprofundar, tendo por base questões mais precisas e alicerçadas (Coutinho, 2014; Gil 2008). Procura-se compreender como reagem os estudantes quando confrontados, pela primeira vez, numa unidade curricular de estágio, com situações que requerem uma análise

comparativa e reflexiva de realidades diferentes e com caraterísticas antagónicas. Para o efeito, definiram-se duas questões orientadoras do estudo, a saber:

Que evidências de PC de nível superior manifestam os estudantes quando confrontados com tarefas que fomentam a utilização desta competência?

Como percecionam os estudantes, futuros professores, estas propostas que requerem um olhar analítico e crítico?

Participaram, neste estudo, os 19 estudantes que frequentaram a Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional do 3.º ano do curso de Licenciatura em Educação Básica no ano letivo de 2021/2021.

De modo a possibilitar a recolha de dados que permitisse responder às duas questões, foi proposta uma tarefa que consistia na visualização de uma reportagem, da RTP, onde é estabelecida a comparação entre alguns aspetos do sistema educativo de Portugal e da Finlândia, um dos países europeus bem posicionado na lista de resultados dos testes internacionais Pisa (Programme for International Student Assessment) e TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). A tarefa consistia na elaboração de um texto onde fosse feita a comparação entre as realidades dos dois países e um comentário final reflexivo. Foi-lhes disponibilizado um guião de modo a direcionar o foco para os seguintes tópicos: (1) Perceção dos docentes relativamente ao currículo, aos programas e à importância da planificação; (2) Organização do ensino-aprendizagem (disciplinar, interdisciplinar ou ambas); (3) Metodologias privilegiadas (método expositivo, interrogativo e/ou ativo); (4) Tipo de sala de aula, organização espacial da mesma (distribuição dos alunos pelo espaço e elementos presentes na sala de aula) e ambientes privilegiados (interior/ exterior, entre outros); (5) Recursos privilegiados no ensino-aprendizagem (manipuláveis, digitais, ambiente exterior, entre outros); (6) Número de alunos por turma; (7) Competências e capacidades desenvolvidas nos alunos; (8) Relação do professor com os alunos (conhecimento dos mesmos na sua globalidade, ensino voltado para o grupo-turma ou mais individualizado, entre outros); (9) Potencialidades e/ou constrangimentos decorrentes do regime de monodocência até ao sétimo ano; (10) Papel dos testes e exames no processo de ensino e aprendizagem; (11) Trabalhos de casa (importância dada, frequência, duração, entre outros); (12) Representações/ideias dos alunos sobre a escola e as aprendizagens; (13) Importância atribuída aos rankings e (14) Lugar do país nos exames internacionais PISA.

Para realizar esta tarefa, os alunos organizaram-se em oito grupos de dois elementos e um de três.

A recolha dos dados implicou recorrer a documentos escritos, nomeadamente aos trabalhos realizados em grupo, às reflexões individuais e a registos dos comentários que os alunos foram tecendo, nas aulas, sobre este assunto.

As categorias de análise relativas às evidências de PC decorrem da literatura, em concreto da taxonomia revista de Bloom (Anderson et al., 2001).

No que diz respeito à avaliação deste tipo de tarefas, por parte dos estudantes, as categorias não foram estabelecidas *a priori*, decorrendo das respostas elaboradas.

Em seguida, faz-se uma análise descritiva e interpretativa dos resultados obtidos neste estudo.

Resultados

Os resultados são apresentados separadamente para cada uma das questões formuladas.

1) Que evidências de PC de nível superior manifestam os estudantes quando confrontados com tarefas que fomentam a utilização desta competência?

No que se refere à capacidade analítica, verificou-se que todos os grupos manifestaram facilidade em separar a informação em várias partes, organizando-a com lógica, e em identificar os tópicos ou temas, estabelecendo comparações e relações entre tópicos e/ou países, fazendo distinções e destacando os contrastes. Uns optaram por fazer uma análise por país, percorrendo todos os tópicos focados na reportagem, outros optaram por dividir a informação por tópico e comparar os dois países em cada um desses tópicos.

Apesar disso, no final, nem todos apresentaram uma síntese ou conclusão da análise realizada, manifestando alguma dificuldade em juntar as partes para caracterizar o todo.

No que se refere à avaliação, apenas cerca de metade fez críticas e julgamentos. A maioria parece fazê-lo por duas razões: 1) influência de indicadores da própria reportagem, uma vez que embora não haja emissão de juízos explicitamente, a forma como determinada informação é apresentada deixa, por vezes, transparecer alguma avaliação e 2) tendo por base aquilo com que melhor se identifica ou gostaria de ter vivenciado durante o seu percurso escolar, chegando mesmo a tomar uma posição em relação ao contexto com que melhor se identifica. Assim, a maioria parece fazer simplesmente apreciações pessoais. Apenas um conseguiu fundamentar, de forma sucinta e com base em conteúdos relativos às boas práticas, explorados ao longo do curso.

Quanto à capacidade de criar, nesta proposta, nenhum grupo apresentou sugestões que envolvam algo novo, original, que vá além do que lhes foi apresentado. Não foram levantadas hipóteses ou sugeridas alternativas ou propostas para a resolução do que não está bem em cada um dos sistemas educativos, a não ser insinuar que Portugal deve seguir o exemplo da Finlândia. No entanto, parece ter havido uma (re)construção da ideia do papel do professor e uma ampliação do leque de estratégias de ensino e de aprendizagem, aspeto que se julga transparecer nos resultados que apresentamos na próxima questão.

2) Como percecionam os estudantes, futuros professores, estas propostas que requerem um olhar analítico e crítico?

Relativamente a esta questão, importa referir que a generalidade dos estudantes fez uma muito apreciação positiva deste tipo de trabalho, sendo um aspeto destacado inclusivamente em algumas reflexões finais. No entanto, é de realçar que, apesar de ser solicitado que nessas reflexões finais avaliassem criticamente todas as experiências realizadas ao longo do ano, na UC de Introdução à Prática Profissional 3, verifica-se que apenas seis, dos 19, se referiram às atividades de PC. Destes seis, a maioria destacou a atividade que trouxemos para este estudo, realçando a importância do conteúdo da reportagem e não o facto de desenvolverem competências de PC e/ou ser uma proposta modelo para o tipo de tarefas a fazer com os seus futuros alunos a fim de desenvolverem o PC. Focaram-se nas estratégias, nas metodologias e nos recursos apresentados na reportagem, reconhecendo que este conhecimento será útil para o futuro profissional. Admite-se que dois dos seis estudantes se possam ter referido, embora de forma vaga, à importância de ter trabalhado o PC, quando dizem ter construído "outra visão" do processo de ensino e aprendizagem ou que a experiência contribuiu para a construção de competências essenciais para o futuro profissional.

Na figura 1 apresentam-se excertos das respostas dos estudantes relativamente à proposta que lhes foi apresentada (como modelo) para desenvolver o PC.

Figura 1

Perceção dos estudantes sobre a experiência de PC

Categorias	Enunciados
Foco no conteúdo da reportagem e não na oportunidade de PC	"A visualização da reportagem dessas escolas, fez com que refletíssemos na importância que a natureza tem para as crianças. É importante levá-las para contextos novos, como o exterior, para que tenham novas experiências e aprendizagens."
	"(…) as sessões teóricas que a turma teve com as duas docentes foram muito interessantes. Por todos os temas abordados, mas, principalmente por nos mostrarem a realidade do panorama do ensino em Portugal, e comparar o nosso sistema ao de outros países, elucidando-nos."
	"Foi muito enriquecedor (…) as sessões que tivemos relacionadas com os métodos usados em Portugal e em outros Países, neste caso a Finlândia. Foi muito importante ver a discrepância que existe no modelo de ensino de dois países e mostrar-nos que é possível fazer coisas diferentes, só temos de criar e acreditar que o não convencional também tem práticas excelentes."
	"Esta tarefa permitiu-nos perceber como o ensino é totalmente diferente em dois países diferentes e o que devemos, enquanto futuras educadoras e professoras, fazer para mudarmos as coisas para melhor e que medidas devemos adotar."
(Alguma) Perceção da importância de trabalhar o PC	"(..) uma análise reflexiva sobre o vídeo "Escola Cá e Lá", que retratava as diferenças entre a realidade educacional de Portugal e da Finlândia. Todas as tarefas desenvolvidas foram bastante prazerosas e permitiram-nos desenvolver várias competências e conhecimentos, que nos serão fundamentais para o nosso futuro enquanto professores."
	"O momento de reflexão sobre o Sistema de Ensino Português em comparação com um ensino completamente diferente, inovador e com resultados positivos à vista foi poderoso. Transmitiu-me outra visão do processo de ensino-aprendizagem e as distintas vertentes e métodos que podemos associar e adotar para auxiliar os alunos.

Considerações finais

A experiência educacional que aqui retratamos foi proposta, fundamentalmente, a pensar na necessidade de orientar o ensino-aprendizagem na FIP para a construção do conhecimento apoiada no pensamento crítico (Marchão & Henriques, 2015), constituindo, simultaneamente, uma oportunidade para os estudantes refletirem sobre a importância de experiências desta natureza e contactarem com modelos que possam vir a transferir, com a adequação necessária, para o futuro profissional. O objetivo subjacente a este estudo focava-se nas capacidades de PC consideradas de

nível superior, manifestadas pelos estudantes do último ano da Licenciatura em Educação Básica quando colocados perante uma proposta educacional que requer um olhar analítico, reflexivo e crítico de uma situação, assim como na perceção que constroem sobre propostas desta natureza.

Os resultados mostram que os estudantes, de um modo geral, conseguem fazer uma análise estruturada, mas evidenciam dificuldades em avaliar, sobretudo de forma sustentada, mobilizando conhecimentos que supostamente já deveriam ter construído ao longo do curso, sobre estratégias, metodologias e recursos adequados e facilitadores de uma aprendizagem sólida, efetiva e significativa. A avaliação, de um modo geral, é categórica e com caráter de apreciação com base em gostos e crenças pessoais. No entanto, por vezes, fica-se na dúvida se não haverá também alguma influência por parte do que é mencionado na reportagem e na forma como é mencionado.

Da análise dos resultados, conclui-se também a dificuldade, generalizada, relativamente à capacidade de criar. Ficam muito vinculados ao que lhes é disponibilizado, não fazendo uso das ilações decorrentes da análise realizada e dos juízos emitidos para sugerir soluções para problemas, propor melhorias ou apresentar alternativas para opções que não são estimulantes para os alunos ou são ineficazes no processo de ensino e aprendizagem. Não obstante estes resultados, acredita-se que um trabalho continuado teria efeitos muito positivos, pois, como sublinha Halpern (2014), conseguem-se bons resultados no PC quando o professor orienta o seu ensino intencionalmente para o PC.

Importa realçar que estes estudantes tiveram oportunidade de desenvolver capacidades de outra natureza, também muito importantes do ponto de vista de Vincent-Lancrin et al. (2020), e, por vezes, pouco exploradas, nomeadamente a capacidade de reconhecer a possibilidade de analisar uma situação em múltiplas perspetivas, de contestar algumas dessas perspetivas e fazer opções fundamentadas por outras, e de reconhecer que qualquer perspetiva tem subjacente algo que a sustenta e tem fragilidades, ou seja, tem princípios e limitações.

Quanto às perceções sobre estas propostas que os desafiam ao nível do PC, os estudantes centraram-se essencialmente na importância do conteúdo da proposta e não no impacto que esta teve no seu PC ou nas potencialidades de tarefas desta natureza para desenvolver o PC nos estudantes em geral.

Por sua vez, a equipa docente reconhece a importância que o PC assume nos cursos de FIP, visto que os futuros professores têm tendência a reproduzir modelos, ou seja, o que experienciam.

Referências

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rathes, J., Witrock, M.C. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom'sTaxonomy of Educational Objectives.* Addison Wesley Longman.

Coutinho, C. (2014). Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação. In Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (pp. 9-43). Edições Almedina.

Ennis, R. (2018). *Critical thinking across the curriculum: a vision*. (pp. 165-184). https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4.

Franco, A.; Vieira, R. M.; Saiz, C. (2017). O pensamento crítico: as mudanças necessárias no contexto universitário. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* (7), A7-012 - A7-016.

Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa* Social (6.ª Ed.). Atlas.

Gouveia, F., Pereira, G., Gouveia, I., & Fraga, N. (2020). Currículo, pensamento crítico e criatividade. In A. C. Duarte & N. Cristóvão (Orgs). *Educação, artes, cultura: discursos e práticas* CIE - UMA - Centro de Investigação em Educação. https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2806/1/Cap%C3%ADtuloCurr%C3%ADculo%2C%20pensamento%20cr%C3%ADtico%20e%20criatividade.pdf

Halpern, D. F. (2014). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (5th Ed.). Psychology
Press. https://archive.org/details/Thought_and_Knowledge_An_Introduction_to_Critical_Thinking_by_Diane_F._Halpern/page/n5/mode/2up

Hitchcock, D. (2018). Critical thinking. In E.N. ZALTA, (Ed.). *The Stanford encyclopedia of philosophy. Stanford: Center for the Study of Language and Information*. https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/critical-thinking.

Marchão, A. & Henriques, H. (2015). Identificação de oportunidades de Pensamento Crítico no plano formativo de uma licenciatura em Educação Básica. In C. Dominguez (Coord.) *Pensamento Crítico na Educação: Desafios atuais* (pp. 55-64). UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. https://cld.pt/dl/download/96c59c1d-921a-42c6-8b44-

64682aa6ff2f/Pensamento%20Cr%C3%ADtico%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Desafios%20Atuais%20%5B2015%5D.pdf

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação Direção Geral de Educação (DGE).

Rocha, A. & Fonseca, H. (2017). Como potenciar o pensamento crítico e criativo em contexto escolar? *Atas do V Seminário de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar*.

Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular. Relatos de práticas*. Leya.

Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., & Vidal, J. (2020). *Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola*. Fundação Santillana.

Sternberg, R. (2008). *Psicologia cognitiva.* (4.ª Ed.). Artmed.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Programas de cooperação Portugal-Cabo Verde e implicações na formação de professores: análise em perspetiva pós-colonial/decolonial

Cooperation programmes Portugal-Cape Verde and implications for teacher training: post-colonial/decolonial perspective analysis

Heiton Gomes (0000-0002-5939-0790), Fernando Ilídio Ferreira (0000-0002-8608-6700)
Universidade do Minho

Investigação de Doutoramento financiada pela FCT – Fundação Ciência e Tecnologia (bolsas@fct.pt)

Resumo

Neste trabalho analisamos o modo como a atual reforma curricular em Cabo Verde se insere nos programas de cooperação internacional, entre Portugal e Cabo Verde, não ignorando o quadro mais alargado da Nova Parceria para o Desenvolvimento de África e a problemática dos Small Island Developing States. Foi formulada a seguinte questão de investigação: que presença têm os valores e os saberes da cultura cabo-verdiana nos atuais planos de estudo, assim como nos livros que constam do Plano Nacional de Leitura? Em termos metodológicos, optámos por uma abordagem qualitativa para analisar sociologicamente as racionalidades das políticas educativas implementadas na educação básica, no quadro da referida cooperação, com recurso à análise documental, e a entrevistas em profundidade com informantes-chave. Na relação entre Educação, Cooperação e Desenvolvimento abordamos algumas tensões, nomeadamente, entre um caráter contextualizado e emancipatório, numa lógica de cooperação descentralizada e horizontal, e um caráter descontextualizado e de pendor assistencialista, numa lógica de cooperação centralizada e hierárquica. Os resultados da investigação mostram a complexidade e a sensibilidade inerentes aos processos de cooperação internacional, sobretudo quando os países cooperantes tiveram uma relação histórica de colonizador-colonizado, e sugerem a necessidade de vigilância crítica em relação a conceções de desenvolvimento que continuam a conferir à educação o papel de "motor" do desenvolvimento, mas mantendo uma matriz de poder colonial. Finalmente, argumentamos que uma abordagem pós-colonial/decolonial é, hoje, fundamental para se repensar a educação e a formação de professores em programas de cooperação e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação, formação, cooperação, desenvolvimento, pós-colonial/decolonial.

Abstract

In this work we analyse how the current curricula reform in Cape Verde is part of the international cooperation programs between Portugal and Cape Verde, not overlooking the broader framework of the New Partnership for Africa's Development and the issue of Small Island Developing States. The following research question has been formulated: what do the values and knowledge of Cape Verdean culture have in the current study plans, as well as in the books contained in the National Reading Plan? In methodological terms, we opted for a qualitative approach to sociologically analyse the rationalities of education policies implemented in basic education, within the framework of this cooperation, using documentary analysis, and through in-depth interviews with key informants. In the relationship between Education, Cooperation and Development we address some tensions, namely between a contextualised and emancipatory character, in a logic of decentralised and horizontal cooperation, and a decontextualised and care-driven character, in a logic of centralised and hierarchical cooperation. The research results show the complexity and sensitivity inherent in the processes of international cooperation, especially when the cooperating countries had a historical coloniser-colonised relationship, and suggest the need for critical vigilance in relation to conceptions of development that continue to give education the role of "motor" of development, but maintaining a matrix of colonial power. Finally, we argue that a post-decolonial/decolonial approach is today fundamental to rethinking the education and training of teachers in cooperation and development programmes.

Keywords: Education, formation, cooperation, development, post-colonial/decolonial.

Este trabalho insere-se num projeto de investigação de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa, em curso na Universidade do Minho-Braga (Portugal), sendo o doutorando, primeiro autor, bolseiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia. O recorte da investigação aqui apresentado tem como principal objetivo analisar criticamente as tensões da reforma curricular em curso, em Cabo Verde, no âmbito dos programas de cooperação com Portugal. Estas tensões atravessam a relação entre educação, cooperação e desenvolvimento, sendo teoricamente problematizadas e analisadas empiricamente. A perspetiva desenvolvimentista de raiz ocidental tem sido questionada na literatura sociológica e política da área, com destaque para um conjunto de obras e de autores como Walter Mignolo (2000), Nelson Maldonado-Torres (2006), Santiago Castro-Gómez & Ramón Grosfoguel (2007), que têm alertado para a persistência da "colonialidade do poder" e a necessidade de se encarar a colonialidade não apenas numa perspetiva histórico-política vinculada aos processos de colonização e descolonização, mas sobretudo numa perspetiva de descolonização do pensamento. É neste sentido que se procura atribuir particular destaque às teorias pós-coloniais e decoloniais para analisar uma questão inundada sistematicamente pelo colonialismo e o capitalismo e se reflete sobre as implicações deste estudo para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores.

Na componente teórica mobilizamos perspetivas e conceitos das "Epistemologias do Sul" (Santos, 2008, 2019) e das teorias pós-coloniais/decoloniais (Ashcroft et al., 2003) e na vertente empírica procedemos a uma análise do Plano Nacional de Leitura (PNL), das políticas de Revisão Curricular, que conferem especial destaque à utilização das Tecnologias Digitais em Educação (Fernandes et al. 2015), e à implementação da revisão curricular em curso (Varela, 2013, Vieira 2014; Reis, 2019). A questão de investigação que norteia este trabalho é a seguinte: que presença têm os valores e os saberes da cultura cabo-verdiana nos atuais planos de estudo, assim como nos livros que constam do Plano Nacional de Leitura?

A delimitação que é feita para o presente trabalho baseia-se em três eixos de análise:

a) o Plano Nacional de Leitura (PNL) de Cabo Verde 2020-2030, que está a ser construído em Cabo Verde desde 2017 por iniciativa do Ministério da Cultura e das Indústrias Criativas e do Ministério da Educação, em despacho conjunto de 12 de dezembro de 2017, como forma de estimular a plena aquisição de competências de leitura, atendendo à legislação vigente; o documento do PNL 2020-2030;

b) os manuais escolares adotados em Cabo Verde com a atual reforma curricular;

c) e o programa *Mundu Novu* introduzido pelo Governo de Cabo Verde com intenção de modernizar o sistema de ensino, através de tecnologias de informação e comunicação.

Metodologia do estudo

Recorreu-se ao estudo de caso para analisar sociologicamente as racionalidades das políticas educativas produzidas e implementadas no quadro da cooperação portuguesa em Cabo Verde, especialmente no âmbito da educação básica. A entrevista e a análise documental foram as principais técnicas de recolha de dados qualitativos, os quais foram submetidos a uma análise de conteúdo (Bardin, 2016; Ghiglione & Matalon, 1993; Afonso, 2005). Realizaram-se entrevistas semiestruturadas a informantes-chave e a análise documental contemplou documentos político-normativos relacionados com a reforma curricular em curso. As fontes foram os sites do Governo e do Ministério da Educação, a Direção Nacional da Educação, do Núcleo Operacional da Sociedade de Informação (NOSI) e ainda relatórios da OCDE da União Europeia, da UNESCO e UNICEF, sobretudo os relacionados com questões de desenvolvimento, educação e transição para o sistema digital. A literatura mobilizada dá especial destaque às Epistemologias do Sul e a outras perspetivas pós-coloniais e decoloniais.

Contextualização Histórica e diacrónica

A República de Cabo Verde é um pequeno país africano, com 4033 km² de área e constituído por 10 ilhas, de origem vulcânica que se localiza na zona tropical, a cerca de 450-500 km a oeste da costa do continente africano. Antes da chegada dos navegadores portugueses entre 1460 e 1462, as ilhas estavam desertas, uma situação registada em "Prelúdio" Cadernos de Um Ilhéu, 1956, pelo poeta Jorge Barbosa: "quando o descobridor chegou à primeira ilha / nem homens nus, nem mulheres nuas / espreitando / inocentes e medrosas detrás da vegetação / Havia somente as aves de rapina / de garras afiadas / as aves marítimas de voo largo / as aves canoras / assobiando inéditas melodias. / E a vegetação cujas sementes vieram presas / nas asas dos pássaros / ao serem arrastadas para cá / pelas fúrias dos temporais."

Os períodos e as reformas do sistema educativo cabo-verdiano

A análise diacrónica de sucessivos períodos de reformas curriculares em Cabo Verde permite identificar 4 períodos, sensivelmente, ou seja o período colonial que se estende até a primeira metade da década de 70, que, do ponto de vista histórico é importante assinalar, mas não é relevante para este trabalho, tendo em conta que nos interessam, sobretudo, as décadas mais recentes; o período revolucionário após a Revolução dos Cravos em Portugal e da independência em Cabo Verde, marcado pelo regime de partido único com a duração de 15 anos, até os anos 90; o período da implementação democrática e de multipartidarismo: a partir de 1991 até os primeiros anos da década seguinte; e o período das últimas reformas do sistema de ensino em Cabo Verde, a partir de 2004 até a atualidade.

Período após a independência, de 1975 até 1990

Desde julho de 1975 que Cabo Verde tem passado por diferentes etapas, no setor da educação. A primeira está bem assinalada por Manuel Brito Semedo no Posfácio – Da Educação Colonial à Nova Educação – do livro "A Educação em Cabo Verde, de Carlos Reis (Reis, 2019: 113), onde traça o cenário embrionário da educação nos primeiros momentos para assinalar que os professores do ensino básico eram habilitados com o ciclo preparatório; os professores do ciclo preparatório tinham como habilitação o ensino secundário, e os do ensino secundário haviam frequentado o ensino superior ou apresentavam o grau de licenciatura, sendo alguns professores cooperantes. A primeira reforma só viria a acontecer entre 1977 e 1983 com a criação do ensino básico em substituição do ensino primário, sendo o básico elementar, de quatro anos, e básico complementar de mais dois anos; mantendo o ensino secundário a estrutura da época colonial (Cardoso, 2007: 252). Foi ainda um período de implementação de reformas e de projetos curriculares, com destaque para o Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA) executado no período compreendido ente 1987 e 1993, e o Projeto de Extensão e Renovação do Ensino Secundário (PRESE), com início a partir de 1988 e extensível até 1996.

Período da implementação democrática, de 1991 a 2003

Os anos noventa marcam o desmantelamento do monopartidarismo a nível nacional. Assinala

a transição para a democracia e para a segunda república no arquipélago. Arlindo Vieira (2014: 133) alerta para os paradoxos da reforma implementada nas ilhas, que ao invés de provocar a desejada rutura com a educação colonial, procurou antes seguir a mesma abordagem do currículo colonial, ignorando a realidade e o contexto de Cabo Verde.

A nova constituição de 1992 estabelece como funções do Estado a promoção da educação, da investigação científica e tecnológica. Outro destaque vai para a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 103/III/90 de 29 de dezembro, a primeira do país, que marca o início das "grandes reformas" no domínio da educação. Para contextualizar a educação a partir dos anos 90, Carlos Reis (2019: 36) sublinha a grande democratização da educação, com o realce para o ensino secundário e a melhoria da qualidade do ensino e a sua adaptação às necessidades de desenvolvimento de Cabo Verde.

Período de transição para o século XXI e da revisão curricular, de 2004 até 2021

É importante destacar um novo período com a entrada do século XXI, realçando-se o encontro internacional de educação para todos, realizados na capital de Senegal – fórum Dakar (2000). A nível nacional salienta-se o Plano Nacional de Educação Para Todos (PNEPT) (2002), o Plano Estratégico para a Educação (PEE) para o período 2002-2010 (2003), o Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC, 2006) e o processo de revisão curricular

em curso estabelecido no Decreto-Lei nº 32/2009, de 14 de setembro. Este normativo-legal define os novos planos curriculares do ensino básico e secundário, a consolidação da língua portuguesa, a promoção da cultura cabo-verdiana e o fomento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

A reforma curricular em curso: a abordagem por competências

A reforma curricular em curso vem sendo preparada em sucessivas etapas, embora a sua materialização efetiva se dê com o Decreto-Lei nº 32/2009, de 14 de setembro, que estabelece o quadro de organização e funcionamento e a definição dos novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, conjugado com o Decreto-legislativo nº 13/2018 que procede à primeira alteração ao decreto-legislativo nº 2/2010 que define a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 2010. Importa assinalar alguns aspetos relevantes que o normativo atual consagra: a universalidade da educação pré-escolar; a reorganização do ensino básico universal gratuito com o consequente alargamento para oito anos de duração, dividido em dois ciclos de aprendizagem sequenciais, de quatro anos cada e em que se prevê o reforço das tecnologias no 2º ciclo; e o ensino secundário passa a ter um ciclo único de quatro anos, do 9º ao 12º ano de escolaridade, estruturada em via geral e via técnica. É no contexto da atual da reforma que se selecionam os 3 eixos de análise a seguir apresentados:

O PNL de Cabo Verde 2020-2030: entre o universal e o particular

O Plano Nacional de Leitura, como referido, foi lançado no final de 2017, através da cooperação com Portugal, por iniciativa do Governo de Cabo Verde, especialmente do Ministério da Cultura e das Indústrias Criativas e do Ministério da Educação. Foi assinado um protocolo com o Camões-Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. para a dinamização de bibliotecas escolares em Cabo Verde e celebrado um acordo de colaboração com o Plano Nacional de Leitura 2027 e com a Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal no âmbito da gestão, do apoio científico e técnico e da formação nas áreas da promoção da leitura e das bibliotecas escolares.

Para o Ministro da Cultura de Cabo verde, Abrão Vicente (2017) "Pensar a educação e a cultura como eixos de governação pressupõe assunção da leitura como prioridade nacional e política, tomando esta competência como básica para o acesso plural ao conhecimento e ao enriquecimento cultural." Por sua vez, a ministra da Educação de então, Maritza Rosaball (2017), considera que "o plano visa trabalhar para que a leitura seja um elemento fundamental no desenvolvimento das crianças, adolescentes e população em geral", tendo chegado mesmo a considerar que se trata de um enorme desafio a longo prazo para o país, que atualmente apresenta baixos índices de leitura. Para a coordenadora do PNL, Ana Cordeiro, os planos de

leitura são essenciais na medida que garantem a vontade política e os meios para se materializar o direito à leitura. A equipa que está a trabalhar no PNL do país foi constituída em agosto de 2019 e, não obstante as dificuldades impostas pela pandemia Covid-19 a partir de 2020, já conseguiu elaborar o documento base de PNL, definir uma primeira lista dos livros do plano, definir e procurar financiamento para os primeiros projetos e criar o site que brevemente deverá entrar em funcionamento. A grande dificuldade consiste em conciliar a imensidão de expectativas, de sonhos, desejos e vontades com a limitação e escassez de meios e de recursos.

O documento base do PNL reconhece que os níveis de literacia têm vindo a diminuir e de que a leitura tem perdido espaço, e considera igualmente a relevância das novas tecnologias de informação e de comunicação na nossa sociedade, marcada quer pela extrema velocidade quer pela elevada quantidade de informação que nos chega a cada instante. O documento base do PNL 2020-2030 integra os quatro pilares da educação estabelecidos em *Educação: Um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, nomeadamente: "aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes" (Delors, J., et *al*., 1998: 90). Assim, é importante valorizar a leitura como forma de ajudar a população a aprender a aprender, com base na valorização da autonomia, isto é, preparar o indivíduo para ser capaz de organizar a sua própria aprendizagem, ser capaz de obter e utilizar a informação disponível com vista a gerar novos conhecimentos, novas competências e práticas diversificadas.

Quanto à primeira lista de livros do PNL, é importante notar que consta atualmente uma centena de manuais distribuídos por diferentes faixas etárias: dos zero a seis anos, seis a doze, doze a dezasseis, e maiores de dezasseis anos, tendo assinalado explicitamente que se trata apenas de um ponto de partida, priorizando à leitura na infância, a promoção da leitura e do livro junto de toda a população, mas também incentivar as editoras, ou os autores, a reeditarem as obras indicadas que se encontram esgotadas e adotar livros que tiveram adaptação ao cinema. Os livros apresentados estão escritos essencialmente em português englobando publicações não só da literatura cabo-verdiana, como também obras de literatura portuguesa e brasileira.

A inexistência de livros escritos em crioulo no PNL, principalmente para as primeiras faixas etárias é notória, uma vez que, de acordo com José Esteves Rei (2015: 239), existe uma insatisfação generalizada no país relativamente à língua nacional e à língua oficial. Desta forma, considera que é surpreendente não haver uma política linguística para cada uma delas, pensada

claramente, divulgada e assumida. Uma investigação aprofundada poderá ser útil para o processo de tomada de decisões políticas e para garantir uma maior equidade linguística.

O programa Mundu Novu: Tecnologias Digitais em Educação

A emergência de tecnologias digitais está na base de profundas transformações em todos os países e Cabo Verde não é uma exceção. Alguns autores nacionais consideram mesmo que a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação tem transformado as práticas pedagógicas dos docentes, dinamizando os processos de ensino e de aprendizagem dos jovens e adolescentes (Fernandes et al., 2015: 24).

Esta transformação abrange de forma geral todo o setor social, económico, político e, em particular, a educação e a escola. É neste contexto que foi aprovado o Programa Estratégico para a Sociedade de Informação (PESI), pelo Conselho de Ministros de 06 de outubro de 2005, para a afirmação de uma sociedade de informação e de conhecimento e que foi também delineado a base do Plano Operacional do Programa *Mundu Novu,* divulgado em maio de 2009, cujo período inicial de implementação decorreu em 3 fases e com base em 6 grandes pilares.

Na fase 1, de Março a Outubro de 2009, o Plano estabelece como prioridades a formação de professores do ensino básico, secundário e universitário, o arranque de um projeto piloto que permita estudar a realidade interna do país, no contexto da modernidade internacional, durante um período de dois anos e meio, isto é, até Julho de 2012; na fase 2, de setembro de 2009 a setembro de 2011, procura criar as condições operacionais e financeiras que permitam evoluir para o ensino interativo, nomeadamente com a distribuição de computadores às escolas, a conectividade das escolas à internet, a eletrificação das escolas, e a formação de professores; na fase 3, definida a partir de Setembro de 2011, põe a tónica na aplicação do ensino interativo e na endogeneização do processo de suporte a este novo sistema de ensino.

Quanto aos pilares, são os seguintes: I) a conetividade para informatizar, ligar as escolas à internet e dotar os alunos, os professores e as salas de kits ou equipamentos informáticos; II) conteúdos modernos e novos métodos de ensino com base na introdução das TIC no ensino, do portal do conhecimento, do projeto Escola Virtual e de Novas Técnicas Pedagógicas; III) formação dos agentes de educação e inovação da gestão escolar através da implementação do Projeto SIGE (Sistema de Informação para a Gestão da Educação), a dinamização do portal da educação e do site do Ministério da Educação; IV) coesão social e sociedade civil a partir de financiamento de alunos carenciados, de estabelecimento de programa de combate à iliteracia digital e criação de fóruns para debate do estado do ensino e da introdução das TIC; V) envolvimento do tecido empresarial e envolvimento da diáspora como forma de promover o tecido empresarial local, assim como criação de centros TIC e telecentros com o envolvimento

da diáspora; e VI) abrange o processo de gestão, a capacidade operacional, a estratégia interna e externa de comunicação e a definição de indicadores e modelo de monitorização.

Os rápidos avanços tecnológicos estão a obrigar os países a alterar as suas políticas educativas, a tornar o currículo flexível e adaptado às novas realidades e desafios que são colocados aos professores, à sociedade e à Educação. Em Cabo Verde, o programa do Governo da IX Legislatura propõe a edificação de um sistema educativo integrado no conceito de economia do conhecimento, inovador, aberto ao mundo, marcado pelo domínio das línguas, das ciências integradas e das tecnologias. Com base neste pressuposto, foi aprovado o Decreto-legislativo nº 13/2018, procedendo à primeira alteração do decreto-legislativo nº 2/2010 que define a Lei de Bases do Sistema Educativo. E, desta forma, adota *a perspetiva da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico - OCDE (2000) sobre as tecnologias da informação,* como a *Agenda Digital para a Europa (2010), publicada pela Comissão Europeia*, procurando realçar a necessidade de expandir as tecnologias digitais e valorizar o potencial social e económico das TIC, especialmente no contexto pós- pandemia COVID-19 e no horizonte definido para a *Década Digital da Europa 2030*.

As TIC são vistas assim como forma de aumentar o nível da qualidade e da eficácia do ensino, a emergência e a consolidação da sociedade do conhecimento, a elevação do nível científico e tecnológico da sociedade e o exercício de uma cidadania participativa, crítica e interveniente (LBSE, 2010, art. 60º); tal como foi estabelecido no documento *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots.*

A revisão curricular: introdução de novos manuais escolares

A revisão curricular tem permitido reajustar o ensino. A Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro é disso um exemplo. Seguiu-se-lhe a Portaria nº 53/93, de 6 de setembro, que fez aprovar o plano curricular do Ensino Básico em vigor desde 1994/95 até 2009; e o ensino secundário, em que José Luís Livramento Monteiro – o então Ministro de Educação, assume no prefácio do *Plano de Estudos para o Ensino Secundário* (1996) que "Cabo Verde para ser útil à economia mundial tem de ser reconhecido nalgum ponto de mais-valia. Tem de ter alguma função especializada na época da mobilidade internacional de bens, pessoas, capitais e serviços."

A partir do Plano Estratégico da Educação de 2003, do Documento Orientador da Revisão Curricular e, particularmente do Decreto-Lei nº 32/2009, de 14 de setembro, são aprovados novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário geral, introduzindo algumas disciplinas: Educação para a Cidadania, Área de Projeto, TIC, Ciências da Terra e da

Vida e História e Geografia de Cabo Verde como áreas de inovação no ensino básico. Contudo, o foco aqui são os manuais escolares e, simultaneamente, a abordagem por competências.

O currículo, em geral, e os manuais escolares, em particular, para além de retratarem o contexto nacional, recebem também influência das políticas educativas e escolares internacionais que veiculam padrões universais a serem difundidos na maioria dos países (Ferreira, 2015: 58). Desta forma é necessário compreender a dialética que se reflete nos manuais baseada quer no movimento internacional em prol de uma agenda global para o desenvolvimento, quer na necessidade de formar cidadãos integrados e realizados na sua sociedade. Uma questão que se coloca é: para que tipo de educação apontam a reforma curricular e a concomitante formação de professores: mais local ou mais universal, mais colonial ou decolonial, mais sociocomunitária ou mercantil? Da análise de 46 textos do manual de português, Ana Ferreira (2015: 65) conclui que 31 representam espaços geográficos nacionais, tanto urbanos como rurais, não tendo ainda contextos estrangeiros no manual LP4, de 1994, além da referência de 2 textos de autores africanos. Quanto aos valores políticos, morais e sociais constata que, com a exceção de excertos de contos e de lendas, os textos de moral explícitos tendem a desaparecer.

No que se refere às áreas de inovação no currículo do Ensino Básico, a disciplina de História e Geografia de Cabo Verde (HGCV) veio substituir a anterior disciplina de Mundo Contemporâneo. Este retratava, em grande medida, as questões contemporâneas universais como a Revolução Russa, A crise económica de 1929, o salazarismo e outros regimes ditatoriais europeus, as duas Guerras mundiais, etc., isto é, como o nome indica tratava essencialmente de questões contemporâneas e mundiais. Porém, os novos manuais de HGCV retratam geralmente questões relacionadas com o espaço nacional, como o passado e o presente da História e Geografia de Cabo Verde. No entanto, no último ano do 2º ciclo e no 3º ciclo, é possível constatar, na última unidade, referências aos espaços externos na temática cabo verde contemporâneo onde se refere a questão da migração, do desenvolvimento, do turismo, entre outras, ou referências à ocupação e colonização das ilhas.

Quanto aos valores sociais, políticos e éticos não há uma referência de forma clara. Contudo, é possível identificar aspetos que chamam atenção para a questão da escravatura e da resistência, da importância de se aprender a respeitar as opiniões e ideias dos outros. Das ilustrações é também visível a preocupação com a diversidade cultural e identidade de gênero.

De salientar, por fim, que o ensino e a avaliação sofreram alterações com a introdução da Avaliação por Competências (APC). Com a aprovação do Decreto-lei n.º 71/2015, de 31 de dezembro de 2015, o Governo estabelece o Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens

dos Ensinos Básico e Secundário, que passa a incidir sobre os conhecimentos, as capacidades e as competências definidas no currículo para as diversas áreas e disciplinas. Na perspetiva de Arlindo Alves (2019: 29) o processo de desenvolvimento curricular de Cabo Verde não é muito diferente daquilo que decorre das grandes tendências internacionais no que tange às políticas curriculares, na medida em que desde os anos 1990 têm sido ajustadas sucessivamente ao imperativo do mercado. Na mesma linha, Varela (2014) refere que abordagem por competências é oriunda do mundo do trabalho, traduzindo lógicas inerentes à educação de adultos e à formação profissional, e tem sido marcada por discursos divergentes, tornando-se, inclusivamente, num paradoxo académico. Aliás, uma competência é definida pela mobilização integrada de vários recursos para encarar diferentes situações significativas oriundas da mesma família (De Ketele & Roegiers, 2004: 85) em que se procura valorizar claramente a capacidade do aluno para resolver situações criadas pelo professor.

Síntese

Os sucessivos períodos da reforma da educação em Cabo Verde não podem ser encarados de forma linear, havendo momento de continuidades e de ruturas, de avanços e de recuos a nível de políticas educativas. Após o período revolucionário e da independência, perspetivava-se momentos de rutura com a educação colonial, contudo, o rompimento com a Guiné-Bissau e as limitações de recursos nos anos 80 do século passado criaram as condições de possibilidade que permitiram uma reabertura ao mundo através da cooperação internacional, especialmente com Portugal. Parece que vivemos assim uma tensão permanente entre o colonial e o decolonial, o local e o global, o Estado e o mercado, e uma relação dialógica entre África e Europa. Não obstante as estreitas aproximações e vagas representações, a África parece ter desaparecido dos manuais escolares. Segundo Elisa Pires-Ferreira (2015), esta tendência atual de reforma educativa procura resgatar novamente os valores nacionais e africanos.

Porém, os contextos da abordagem por competências parecem apontar para uma lógica de mercado e da cooperação internacional. Os manuais devem recuperar e valorizar de igual forma o papel dos homens e das mulheres na sociedade, o espírito de voluntariado e da solidariedade traduzida pela conhecida expressão *´djunta-mon´*. A valorização da cultura e dos valores tradicionais, da língua oficial/nacional deve ser assumida de tal forma que os alunos possam sentir totalmente adaptados e realizados na sociedade onde vivem. Além disso, ao remeter a competência para a capacidade de resolver atividades numa determinada situação De Ketele (1996), recupera-se de alguma forma o pragmatismo e a epistemologia moderna em que o processo de produção de conhecimento ocorre através de "conjunto de estratégias inteligentes para resolver problemas" Dewey (1991) - poderia acrescentar ainda maior consequência para

maior número de alunos numa perspetiva utilitarista e, ao mesmo tempo, que secundariza a questão da verdade e dos explorados, sendo a última uma perspetiva das Epistemologias do Sul (Santos, 2008). A APC é inspirada no capitalismo e, relacionada com a reforma curricular, impõe-se uma vigilância constante, onde a formação de professores deve ser enquadrada numa perspetiva crítica, emancipatória e descolonizadora do pensamento.

Referências

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico.* ASA.

Arlindo, V. (2014). Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores do Ensino Secundário de Cabo Verde no contexto da Revisão Curricular. Dissertação de Doutoramento.

Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2003). *The post-colonial studies reader*. E-Library.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo.* Edições 70.

Cardoso, M. (2007). *Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: Educação e infraestruturas como fatores de desenvolvimento.* Afrontamento.

De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (2004). *Uma Pedagogia da Integração: Competências e aquisições no ensino.* Artmed, 2ª ed.

Delors, J., et al. (1998). Educação: *Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação (6.ª ed.)*. Cortez Editora.

Fernandes, E., Mendonça, A. & Miranda, G. (2015). Flipped Classroom para Cabo Verde: um estudo exploratório. In A. Ferreira (Org.), *Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais* (pp. 24-35).

Ferreira, A. (2015). Que cabo-verdiano para o século XXI? Perspetivas a partir de manuais escolares. In A. Ferreira (Org.), *Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais* (pp. 57-71).

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática.* Celta Editora.

Gómez, S., Grosfoguel, R. (2007). Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Edit.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Siglo del Hombre Editores.

Maldonado-Torres, Nelson. (2006). *Against War*. Duke University Press.

Mignolo, Walter. (2000). *Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking.* Princeton University Press.

Rei, José (2015). A questão linguística em Cabo Verde. In A. Ferreira (Org.), *Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais* (pp. 239-248).

Reis, C. (2019). *A Educação em Cabo Verde: um outro olhar.* Livraria Pedro Cardoso.

Rosaball, M. (2017, 12 de dezembro). Governo anuncia criação do PNL Lusa.

Santos, B. (2019). As ecologias dos saberes. In Meneses M., Nunes J., Añón C., Bonet A., & Gomes N. (Eds.), *Boaventura de Sousa Santos: Construindo as Epistemologias do Sul Para um pensamento alternativo de alternativas,* Vol. I (pp. 223-260). CLACSO.

Santos, B. (2008). *Um Discurso sobre as Ciências (5ª Ed.).* Cortez.

Varela, B. (2013). *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências.* Uni-CV.

Vicente, A. (2017, 12 de dezembro). Governo anuncia criação do PNL. Lusa.

Vieira, A. 2019. Análise ideológica da evolução das políticas educativas em Cabo Verde. In Carvalho, C., Barreto, M. A., & Santos, F. (Eds.), *COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade: Livro de Atas.* Centro de Estudos Internacionais, http://books.openedition.org/cei/663.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 14 de setembro de 2009. I Série Nº 36.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 31 de dezembro de 2015. I Série Nº 86.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 4 de agosto de 1990, – N.º 31 LBSE (Lei nº103/III/90, de 29 de dezembro, com alterações introduzidas pela Lei nº 113 /V/99).

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 7 de dezembro de 2018. I Série Nº 80.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde, Suplemento, 7 de maio de 2010, I Série Nº 17.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 8

Formação e Transição para o Mundo de Trabalho

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

As competências apresentadas por Perrenoud: um auxílio para os desafios da educação profissional e tecnológica

The skills presented by Perrenoud: an aid to the challenges of professional and technological education

Nelson Lambert-de-Andrade* (https://orcid.org/00000000-0002-1758-9654); Michele Martins Silva Ribeiro** (https://orcid.org/00000000-0002-8568-5306)
UNIVÁS *, EBTT, IFSULDEMINAS**

Autor de contacto: Nelson Lambert-de-Andrade: n.lambert@uol.com.br

Resumo

A instituição objeto desta pesquisa, o IFSULDEMINAS, traz como missão a excelência na qualidade educacional atrelada a uma formação crítico social do aluno. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral mapear o resultado do processo de autoavaliação institucional de acordo com as competências definidas por Perrenoud e como objetivos específicos: fazer um paralelo entre os conceitos das dimensões do SINAES frente às competências de Perrenoud com a finalidade de estabelecer similaridades; relacionar os resultados da autoavaliação do IFSULDEMINAS disponibilizados no *site* institucional, no período compreendido entre 2014 e 2018; e, por fim, mapear os resultados de acordo com as competências definidas por Perrenoud. O foco desta pesquisa está no relatório da avaliação interna, especificamente nas dimensões em similaridade às competências trazidas por Perrenoud. Os resultados indicaram que as competências definidas por Perrenoud ligadas à formação individual, cooperação mútua e ampliação do conhecimento tiveram melhora durante o período estudado; já aquelas ligadas ao conhecimento dos objetivos e metas, à transparência e aproximação da equipe de gestão tiveram potencialidades apresentadas, mas ainda precisam de intervenção em fragilidades elencadas nos relatórios. Quanto às competências que trazem como base a comunicação e engajamento social devem ser abordadas como desafios a fim de se construir um processo de proximidade e comprometimento entre a instituição e a comunidade que a compõe.

Palavras-chave: educação profissional, avaliação institucional, competências.

Abstract

The institution object of this research, IFSULDEMINAS, has as its mission the excellence in educational quality linked to a critical social formation of the student. In this sense, this research aimed to map the result of the institutional self-assessment process according to the competencies defined by Perrenoud and as specific objectives: to draw a parallel between the concepts of the dimensions of SINAES against the competencies of Perrenoud in order to establish similarities; list the results of the self-assessment of IFSULDEMINAS available on the institutional website, in the period between 2014 and 2018; and, finally, mapping the results according to the competencies defined by Perrenoud. The focus of this research is on the internal evaluation report, specifically on dimensions like the competencies brought by Perrenoud. The results indicated that the competences defined by Perrenoud linked to individual training, cooperation and expansion of knowledge improved during the period studied; those linked to knowledge of objectives and goals, transparency and approach to the management team had presented potential, but still need intervention in the weaknesses listed in the reports. As for the competences that have communication and social engagement as a basis, they must be approached as challenges to build a process of proximity and commitment between the institution and the community that makes it up.

Keywords: professional education, institutional assessment, competences.

Ao elencar temas direcionados às áreas que regulam a qualidade do ensino, nos deparamos com a preocupação de quem é a responsabilidade por essa prática na educação. Pena (2019, p. 15) define que "a prática da avaliação extrapola o aspecto tradicionalmente considerado pedagógico e projeta novas dimensões ao trabalho educativo", sendo a responsabilidade não somente administrada pelo Estado, mas da competência de todos que estão ligados ao conceito educacional.

O processo de regulação no meio educacional, na maioria das vezes, prioriza a burocracia administrativa e insuficiente frente a estratégias voltadas para a melhoria do ensino. Gastamos muito tempo com sobrecarga exaustiva de documentos e comprovações, e adiamos a busca por melhorias pedagógicas que viabilizam uma educação de qualidade.

Trazendo a argumentação que consta na edição dos SINAES, "devendo haver uma interação com processos diversos que viabilizarão procedimentos e instrumentos, na forma de estudos, discussões, juízos de valor a respeito de todas as dimensões e estruturas institucionais" (Brasil, 2009, p. 93), buscou-se trabalhar com os resultados de um dos momentos da Avaliação Institucional com a finalidade de evidenciar diagnósticos propulsores à criação de estratégias, assim pensou-se no seguinte problema de pesquisa: Utilizando os resultados da autoavaliação em paralelo às competências definidas por Perrenoud, quais competências podem ser destacadas como alcançadas e quais merecessem atenção, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Superior?

A escolha da autoavaliação institucional foi intencional, pois se trata do ponto de partida dos processos avaliativos, momento em que a instituição busca a participação ativa de toda a comunidade escolar, com ênfase "nos processos de ensino, pesquisa e extensão, sempre que possível de forma integrada, mas tendo em vista a concepção de formação e de responsabilidade social nos termos definidos pelo Projeto Pedagógico Institucional (PPI)" (Brasil, 2009, p. 113).

De acordo com a proposta do SINAES, os dados produzidos deviam ser redirecionados, com o objetivo de promover diagnósticos e estratégias observando-se a organização internamente, bem como garantindo a qualidade do serviço acadêmico prestado aos alunos.

Assim, para promover uma nova reflexão, com o objetivo de contribuir para essa melhoria, a percepção dos resultados do relatório da autoavaliação com enfoque na competência apresentada por Perrenoud, possibilita um olhar estratégico-reflexivo. Corroborando assim, com a seguinte hipótese: a autoavaliação institucional permite ser mapeada pelas competências, proporcionando uma interpretação didática dos diagnósticos reguladores apresentados pelos relatórios de autoavaliação.

Para a realização da pesquisa aqui apresentada, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: atribuir nova reflexão aos resultados apresentados no relatório de autoavaliação institucional, com base na descrição das competências definidas por Perrenoud em similaridade às dimensões, proporcionando novas considerações com vistas à melhoria na qualidade do ensino superior.

A escolha dessas competências definidas por Perrenoud foi baseada nas perspectivas educacionais da educação propostas para o século XXI, que buscam uma educação que aborde todos os eixos e que deve ser proporcionada ao longo da vida, com a implementação de novas políticas, parcerias entre o público e privado, tecnologias e regulações. Uma educação que trabalhe o aluno por inteiro, desde suas habilidades técnicas às suas habilidades comportamentais.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em artigos, livros, teses e dissertações, elaborados pelos seguintes estudiosos acadêmicos: (Delors, 1998; Dias Sobrinho, 2003, 2010; Perrenoud, 1999, 2001, 2002); entre outros. Foi elaborada também a pesquisa documental pautada da legislação que regulamenta o sistema de avaliação do Ensino Superior brasileiro e nos relatórios da autoavaliação do IFSULDEMINAS, tendo como contrapartida o compromisso com a qualidade e efetividade do estudo proposto.

Método e estrutura da pesquisa

Ao buscar a formalidade necessária à pesquisa, com o objetivo de responder à situação-problema, realizou-se investigação de natureza exploratória. Ela foi dividida em dois momentos: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Durante a pesquisa bibliográfica abordaram-se assuntos que condizem com a história do Ensino Superior, associados à realidade da implantação e expansão do acesso, que impulsionaram a regulação e o controle na modalidade descrita. Elencaram-se os processos avaliativos realizados pelo Estado, com a finalidade de regular e controlar o Ensino Superior sem deixar de reconhecer a importância da acessibilidade, mas tornando o ensino compatível com as exigências de qualidade que buscam formação pessoal e profissional, ao atrelar o ensino à pesquisa e à extensão.

Com a finalidade de evidenciar as competêncas, discorreu-se sobre elas em alusão aos eixos/ dimensões descritas na Lei nº 10.861/2004. Segundo Perrenoud *et al*. (2002) podem ser caracterizadas, "[...] como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio" (p. 19), adequadas ao seu devido uso e com o intuito

de mobilizar novas competências. Os eixos ao serem estruturados conforme as competências trouxeram uma análise reflexiva sobre a autoavaliação institucional.

Após a pesquisa bibliográfica, estruturou-se a pesquisa documental. Os relatórios consolidados pela Comissão Propria de Avaliação (CPA) do IFSULDEMINAS (2014-2018) foram explorados como fonte de análise de acordo com o objetivo da pesquisa, bem como a legislação que regulamenta a avaliação institucional. Os resultados quantitativos e qualitativos dos relatórios foram associados às competências evidenciadas por Perrenoud.

Resultados e discussões

Da apreciação histórica

Após o estudo bibliográfico averiguou-se que com o aumento substancial do quantitativo de universidades, houve, consequentemente, a ampliação do número de matrículas. Essa crescente quanto a criação das IES, ocasionou de acordo com Cavalcante (2000, p 8), uma insatisfação “no meio da intelectualidade brasileira considerada mais progressista”.

O crescimento expressivo das IES públicas ou privadas, deveu-se à procura pela qualificação para o exercício profissional, mas também trouxe uma perspectiva voltada para o acesso e ascensão rápidos, prejudicial para o alcance das exigências que diferenciam e legitimam uma educação de qualidade. Essa busca desmedida trouxe consequências, mesmo com a formação superior os egressos não conseguiam usufruir das oportunidades que eram apresentadas para todos, pois somente o que possuíam competências, habilidades e atitudes individuais detinham sustentação para a competitividade no mercado de trabalho, afirmam Carvalho e Waltenberg (2015).

Essa baixa qualificação universitária afetou a produtividade econômica do país, pois diminuiu a capacidade profissional das pessoas, viabilizou o aumento do desemprego que ocasionou uma precária qualidade de vida, agravada pelos processos de globalização. Para auxiliar a regulamentação da manutenção da qualidade, criou-se com base no decreto 91.117, de 29 de março de 1985 a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, “Comissão de Notáveis”, responsável pela elaboração do relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior”, deu-se início ao processo regulatório da avaliação superior brasileira.

Alguns programas foram desenvolvidos durante os anos, cada qual com seus pontos fortes e fraquezas. O primeiro foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983, que priorizava a gestão das IES e o processo de comprometimento com o conhecimento. (Brasil, 2009).

Em 1985, período da Nova República, apresenta Silva (2016), a criação do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES). Nesse período a regulação centrou-

se nas dimensões individuais da IES. Tal fato ocorreu, pois o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o Sindicato de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) produziram documentos defendendo a adoção de um "padrão único de qualidade para as universidades", associando o ensino à pesquisa e à extensão. Institui-se, no ano de 1993, o Programa de avaliação das universidades brasileiras (PAIUB).

O GERES foi responsável pela criação do "O Provão", e buscava a aplicação de um exame padronizado, quantificando o conhecimento dos alunos. Dias Sobrinho (2003, p. 75) coloca essa forma de avaliação como "modelo de avaliação representativo dessa lógica de eficiência e do atrelamento da educação ao projeto econômico neoliberal".

Com a obrigatoriedade do Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente chamado de "O Provão", com base na Lei n.º 9.131/1995 e na finalização dos recursos ao PAIUB em 1996, o processo ganhou vertente "centrada nos resultados, produtividade, eficiência, controle e desempenho dos estudantes". (Silva, 2016, p. 35).

Pela falta de referência para estratégias, devido ao caráter fragmentado do "Provão" e o aumento das IES, sendo, em sua maioria, por instituições privadas, em virtude da expansão do segmento empresarial causado, principalmente, pela diminuição do financiamento pelo Estado às instituições, foi preciso uma nova mudança no processo de avaliação institucional brasileira. (Dias Sobrinho, 2010).

Em 2003, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de acordo com Dias Sobrinho (2010, p. 207), com base em "duas aspirações centrais da comunidade de educação superior: participação democrática e construção de um sistema de avaliação", a Secretaria de Educação Superior promoveu uma série de mudanças nas políticas de educação que propôs e implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) por meio da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.

Da educação para o século XXI

As reflexões sobre a educação para a sociedade do Século XXI, apontada por Delors (2008, p. 16), que almeja "uma contribuição essencial para a busca de um mundo mais habitável e mais justo" traz ua discussão envolvendo os quatro pilares da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, que diretamente influenciam as habilidades, conhecimentos e atitudes do docente e indiretamente o ambiente escolar.

Conforme Ianni (2004), essa influência foi tal que a instituição de ensino, não somente a privada como também a pública, passou a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado. Adaptações necessárias frente às mudanças mundiais, que exigiram uma nova organização administrativo-pedagógica por parte da IES.

Mudanças que influenciam o resgate do valor social que representa a pessoa do docente, a junção do conhecimento, formação e influências pessoais, a relevância dispensada à segurança com que sua autoridade docente se funde a sua visão de competência profissional. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. "A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor". (Freire, 1997, p. 102-103).

Assim, de acordo com Silva (2008), há uma mudança nos requisitos de qualificação para a formação profissional, a técnica deixa de ser a única base para dar vasão às relações interpessoais, modificando conceitos inerentes à competência profissional.

A competência ampliou seu significado pautado somente na formação do perfil profissional do indivíduo, que envolve especificidades pessoais como o desenvolvimento de habilidades e atitudes que permitem a articulação da teoria com a prática e a experiência do exercício profissional, para uma construção de conhecimentos ao longo da vida que proporcionam reflexões para o mapeamento e tomada de decisões acerca dos problemas do cotidiano social e profissional. Elas incluem o processo complexo de enfrentamento de uma realidade cultural, mutável e histórica.

Perrenoud (2001, p. 9), defende que a preocupação com as competências trará uma maior eficácia ao sistema educativo, uma formação baseada na realidade da prática, relacionada tanto a didáticas pontuais, baseadas nas ciências cognitivas, quanto a enfoques transversais. E conclui que "para formar professores mais competentes, aliando uma postura reflexiva e uma forte implicação crítica para o desenvolvimento da sociedade, é necessário desenvolver a profissionalização do professor" (Perrenoud, 2001, p. 9).

Para que isso aconteça, é recomendável que haja ponderação entre professores, diretores e políticos, a fim de que os processos avaliativos governamentais sejam utilizados não só como prestação de contas, mas "como movimento rumo à profissionalização e à prática reflexiva" (p. 9).

Trabalhar a competência com base em Perrenoud (1999, p. 151) significa adotá-la como efeito das relações e "adaptação do homem às suas condições de existência". E, abordando o conceito educacional, é preciso "mapear as possibilidades e limites" do educador, a fim de buscar o "desenvolvimento das competências não desenvolvidas" ou "adequá-las aos usos a que se destinam".

Ao utilizar como paralelo a competência, aproximando as dimensões de uma proposta didática, o relatório disponibilizado pela CPA institucional promove o desenvolvimento da autoconsciência institucional educativa. Uma análise que relaciona a instituição como "um ator

coletivo no sistema de ensino e enquanto um direcionador do movimento dos educadores no sentido da profissionalização e da prática reflexiva sobre seu próprio fazer" (p. 153), que atrelada a junção da análise das dez dimensões do SINAES e permite avaliação da qualidade geral do serviço por ela ofertado.

E, conciliando os critérios com os desafios educacionais propostos para esse século, as IES mobilizam recursos humanos, materiais, cognitivos e psicológicos buscando a competência necessária para o ensino pautado na qualidade. Competências apresentadas por Perrenoud que caminham entre o conhecimento, os esquemas de ação e adaptação ao contexto vivido.

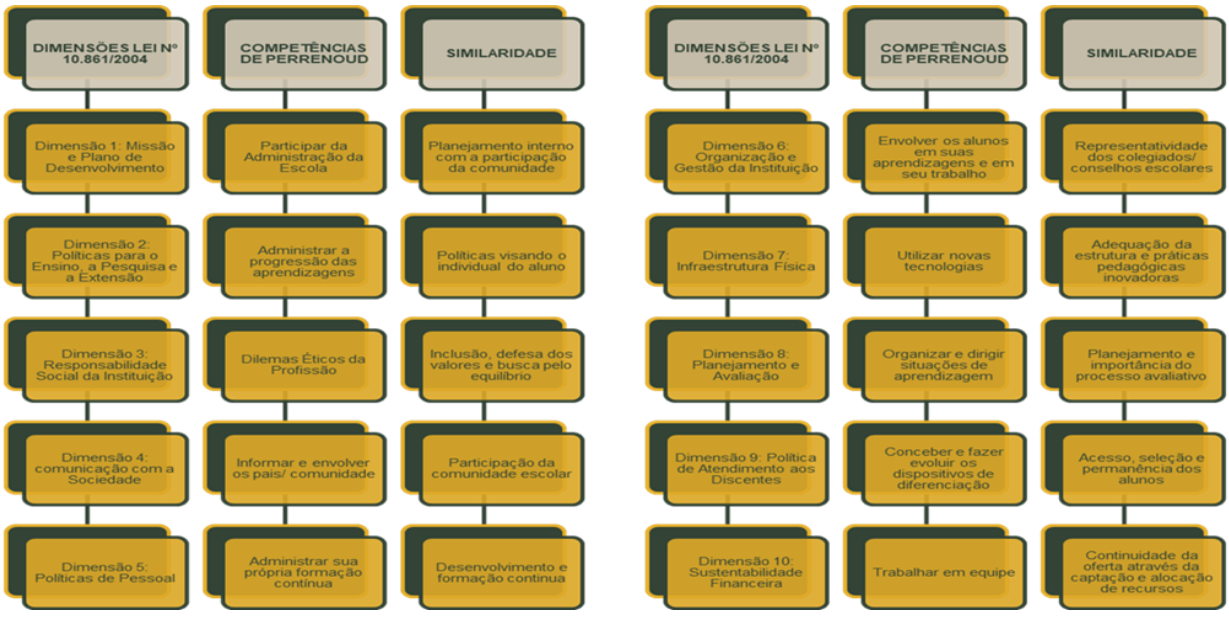
Da percepção das dimensões, enquanto um ensino por competências

Ao estabelecer as similaridades entre as competências apresentadas por Perrenoud e as dimensões pertencentes à autoavaliação institucional, podem-se perceber pontos elencados que favorecem o melhor entendimento quanto aos benefícios trazidos para a melhoria da qualidade da educação, com foco no aprendizado do aluno.

A Figura 1 apresenta as definições das dimensões e das competências permitindo uma reflexão sobre a complementação de ações e direções oriundas da nova percepção das dimensões da autoavaliação, enquanto um ensino por competências.

Figura 1

Nova abordagem de reflexão: dimensões x competências



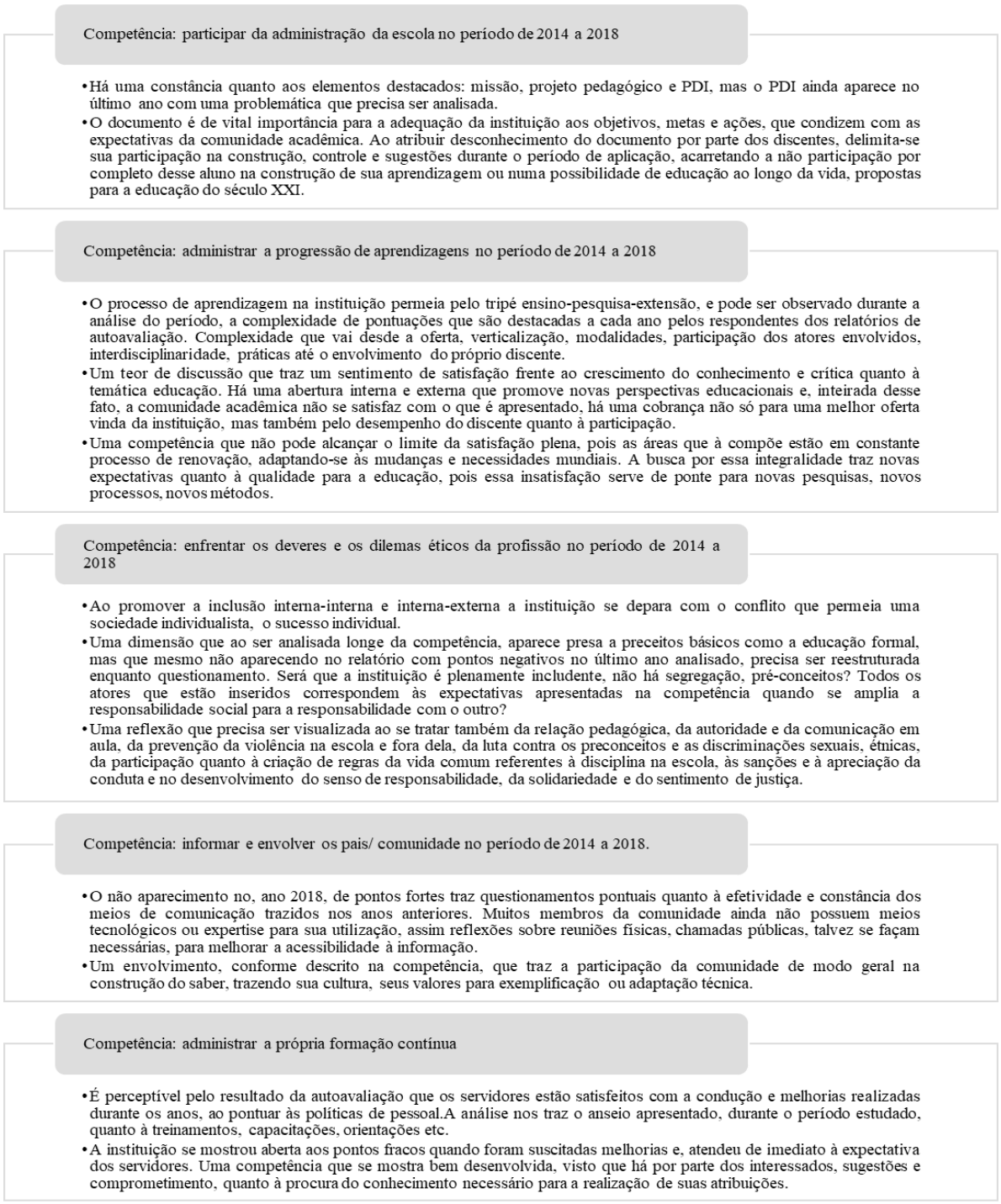
Fonte: Elaborado pela autora, baseado na Lei nº 10.861/2004 e Perrenoud (2000, p. 25-169).

Após análise da descrição das dimensões apresentadas na Lei 10861/2004 e da descrição apresentada por Perrenoud quanto às competências, foi possível analisar os relatórios de

autoavaliação, período 2014 a 2018, pertencentes ao IFSULDEMINAS pelo olhar das competências. Nas Figuras 2 e 3 poderá ser observado um olhar mais pedagógico a ação regulatória apresentada pela autoavaliação institucional.

Figura 2

Os relatórios da autoavaliação do IFSULDEMINAS (2014-2018) pela ótica das competências de Perrenoud (parte 1)



Fonte: Elaborado pela autora, baseada nos Relatórios de autoavaliação do IFSULDEMINAS 2014 – 2018.

Figura 3

Os relatórios da autoavaliação do IFSULDEMINAS (2014-2018) pela ótica das competências de Perrenoud (parte 2)

Competência: envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho

- Pode ser visualizada, durante a análise dos relatórios, a preocupação quanto ao envolvimento dos alunos no início do período estudado. Nos outros períodos as menções estão intimamente ligadas à qualidade estrutural, técnica e humana.
- Não aparece nos períodos 2015-2017 e 2018 a preocupação com participação dos diretórios estudantis e, a pontuação no período 2015-2017 quanto ao atendimento pela gestão como um ponto franco, estabelece uma não relação de cordialidade, trazendo uma prerrogativa de afastamento da gestão com relação aos discentes.
- A competência, em questão, propicia ao aluno o entendimento e participação ativa das condutas inerentes à instituição, esse afastamento desvencilha a construção por parte do aluno do seu aprendizado. Indo contra às pontuações apresentadas como imprescindíveis para a educação do século XXI.

Competência: usar novas tecnologias no período de 2014 a 2018

- Pelo olhar das competências trazidas por Perrenoud temos uma nova atribuição ao conceito desenvolvido para a dimensão. Pelo olhar da autoavaliação institucional atribuiu-se o conceito estrutural, mas já pela competência temos a utilização desse meio acrescido de práticas inovadoras, a fim de promover um elo visando a busca por uma educação pautada na qualidade.
- Uma reflexão que busca explorar as potencialidades didáticas estruturais da instituição, em relação aos objetivos do ensino, transformando-os em ferramentas didáticas e de aprendizado constante.

Competência: organizar e dirigir situações de aprendizagem no período de 2014 a 2018

- Percebe-se a melhora do processo de planejamento e avaliação da instituição. Mas, a afirmativa apresentada no relatório, de que somente 50% dos respondentes estavam convencidos de que a utilização das informações tem sido aproveitada para futuros planejamentos e ações, deve ser levada em consideração para um planejamento futuro. A participação da comunidade acadêmica e o acreditar no processo, traz transparência e credibilidade à IES.
- Um resultado real e sua utilização contribuem para um melhor engajamento quanto a participação no processo de autoavaliação e subsídios para ações verdadeiramente direcionadas. Conforme a competência é preciso trabalhar a partir dos erros, construir mecanismo mais eficazes, envolvendo os integrantes em projetos que exemplifiquem novos planejamentos, novos processos, viabilizando assim, os objetivos que precisam ser alcançados.

Competência: conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação no período de 2014 a 2018

- Evidencia a preocupação da instituição com o acesso, permanência e êxito dos alunos. Os pontos que demonstram a fragilidade da instituição são trabalhados ano a ano possibilitando melhoria visível e aparente reconhecimentos pela comunidade acadêmica.
- As ações viabilizadas durante o período demonstram o cuidado da instituição para com a heterogeneidade, as dificuldades individuais e com o desenvolvimento da cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

Competência: trabalhar em equipe no período de 2014 a 2018

- A aplicação dos recursos de uma instituição, geralmente gera discussão entre os membros, pois é preciso enfrentar e analisar, em conjunto, situações complexas, práticas e problemas profissionais, administrando crises ou conflitos interpessoais com o foco na melhor aplicação dos recursos institucionais.
- Percebe-se durante a análise dos resulstados os impasses apresentados durante o período e a adequação das necessidades frente uma participação ativa e responsável da comunidade acadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora, baseada nos Relatórios de autoavaliação do IFSULDEMINAS 2014 – 2018.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber a necessidade de se trabalhar a criação de mecanismos que estimulem competências que visam permitir o engajamento da comunidade. Situações que possibilitem disseminar o entendimento quanto aos procedimentos e decisões da instituição com relação às atividades administrativas e pedagógicas desenvolvidas, possibilitando a abertura na tomada de decisões e participação ativa no dia a dia educacional da instituição.

Ao analisar as dimensões pelas competências percebe-se que é preciso sensibilizar e conscientizar e, assim contemplar com uma visão pedagógica, os requisitos que são abordados na autoavaliação institucional ampliando a visão dos respondentes. Com essa nova perspectiva será possível identificar com maior facilidade pontos que contemplem a melhoria esperada, também trará à comunidade de modo geral, o conceito de importância e consequências positivas de uma avaliação que condiz com a realidade, fato que irá proporcionar um maior engajamento e auxílio entre os interessados.

Considerações finais

Com o mapeamento das competências pode-se concluir que ao analisar os relatórios apresentamos que as competências que estão ligadas a formação individual, cooperação mútua e ampliação do conhecimento tiveram melhora durante o período estudado; já aquelas ligadas ao conhecimento dos objetivos e metas, à transparência e aproximação da equipe de gestão tiveram potencialidades apresentadas, mas ainda precisam de intervenções em fragilidades elencadas nos relatórios. Mas, as competências que trazem como base a comunicação e engajamento social devem ser abordadas como desafios a fim de se construir um processo de proximidade e comprometimento entre a instituição e a comunidade que a compõe.

Por fim, cabe destacar algumas limitações, pois o estudo centrou somente em análise documental não sendo realizada pesquisas entre membros da comunidade acadêmica que vivenciaram ou vivenciam as prerrogativas da autoavaliação institucional ou entre integrantes da CPA, isso por conta do cenário de pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2).

Espera-se que este trabalho promova reflexões acerca da importância da autoavaliação e do seu objetivo enquanto busca pela qualidade e, não somente como mecanismo de controle e punição aos educadores, que possa ser observada sua relação com os processos de ensino e com a busca por uma educação para todos.

Este estudo não esgota as possibilidades de investigações sobre essa temática e abre novas possibilidades de pesquisa, a fim de trazer estratégias que permitam estreitar os laços entre os processos avaliativos e a constância didático-pedagógica. Eis o novo ponto de partida!

Referências

Brasil (2009). Ministério da Educação. *SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. 5.ed. Brasília, DF: Inep. http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES++Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Da+Concep%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Regulamenta%C3%A7%C3%A3o+5a+ed+amp/d98724bf-b529-4a88-a5f9-e62b9d6f9ebc?version=1.4

Carvalho, M. M., & Waltenberg, F. D. (2015). Desigualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior no brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. *Economia Aplicada* (vol. 19, pp. 369-396). Ribeirão Preto. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141380502015000200369&lng=en&nrm=iso

Cavalcante, J. F. (2000). *Educação Superior: conceitos, definições e classificações*, http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+conceitos%2C+defini%C3%A7%C3%B5es+e+classifica%C3%A7%C3%B5es/378ec098-0d71-4465-bd54-45abbd17c53f?version=1.3

Delors, J. (org.) (1998). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.

Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação* (vol. 15, pp. 195-224), Sorocaba. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772010000100011&lng=en&nrm=is

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/orgaos_colegiados_e_comissoes/cpa/RelatorioFinalCPA_IFSULDEMINAS_2014.pdf

Ianni, O. (2004). *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Ifsuldeminas. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018*.

Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm

Pena, N. (org.) (2019) *Avaliação e Gestão da Qualidade da Educação Superior*. Curitiba: Editora CVR.

Perrenoud, P. (1999). *Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem*. https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a01n108.pdf.

Perrenoud, P. (2001). *Dez novas competências para uma nova profissão*. In Pátio. Porto Alegre. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html .

Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora. https://statics-americanas.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/189081.pdf

Silva, K. S. (2016). *A autoavaliação e gestão institucional na visão da comissão própria de avaliação de IES privadas*. Dissertação de mestrado, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina, RS, Brasil. http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/3997/1/Kelli%20Savi%20da%20Silva.pdf

Silva, L. R. (2008). *Unesco: Os quatro pilares da "educação pós-moderna".* https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/5272/4689/

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Ser estudante-estagiário em tempos de pandemia: Um estudo exploratório

To be a student-intern during the pandemic: An exploratory study

Cláudia Andrade (https://orcid.org 0000-0001-6601-9220) *

*Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação / Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

Autor de contacto: mcandrade@esec.pt

Resumo

No presente estudo, de tipo exploratório e descritivo, procurou-se analisar as experiências dos estudantes-estagiários sobre os processos formativos vivenciados no contexto da pandemia COVID-19. Pretendeu-se, também, conhecer o impacto do contexto de pandemia nas expetativas sobre a inserção no mercado de trabalho e futuro profissional destes jovens. Com recurso a análise temática indutiva efetuada a partir de 21 entrevistas semiestruturadas foi possível identificar a emergência dos seguintes temas (1) diferenças entre o trabalho antes e durante da pandemia COVID-19; (2) desafios associados à nova forma de trabalhar; (3) formas de apoio recebido; (4) receios em relação ao futuro profissional; (4) a pandemia COVID-19 com oportunidade para a inserção de jovens no mercado de trabalho. Os resultados obtidos são discutidos no âmbito da problemática da inserção de jovens no mercado de trabalho, como dos obstáculos e desafios que decorrentes da pandemia COVID-19

Palavras-chave: estudantes-estagiários, estágio, pandemia COVID-19

Abstract

In this exploratory and descriptive study, we aimed to analyze the experiences of student-interns on the training processes experienced in the context of the COVID-19 pandemic. It was also intended to know the impact of the pandemic context on expectations about the insertion in the labor market and professional future of these young adults. Using inductive thematic analysis carried out with 21 semi-structured interviews the following themes emerged: (1) differences between work before and during the COVID-19 pandemic; (2) challenges associated with the new way of working; (3) forms of support received; (4) fears about the professional future; (4) the COVID-19 pandemic as an opportunity for the insertion of young adults into the labor market. The results obtained are discussed in the context of the issues related with o the insertion of young people in the labor market, as well as the obstacles and challenges that COVID-19 pandemic brought to this theme.

Keywords: student-intern, training, COVID-19 pandemic

A inserção de estágios nos planos curriculares dos cursos, no âmbito de Ensino Superior, tem sido vista como uma etapa facilitadora da transição dos estudantes para o mercado de trabalho (Dias, Melo, Lopes, Seabra, Brito, Costa, e Silva, 2015). Alguns estudos evidenciam que os estágios permitem suavizar a transição para o mercado de trabalho, contribuindo para um aumento dos níveis de autoestima dos estudantes uma vez que possibilitam pôr em prática conhecimentos adquiridos ao longo da formação que, em contexto de estágio, podem ser ampliar a empregabilidade do estudante (Dias et al., 2015, Yorke & Knight, 2006). Apesar de no contexto nacional ter havido uma tendência para que a frequência do ensino superior não fosse acompanhada de experiências no mercado de trabalho, contribuindo o chamado "modelo de estudante a tempo-inteiro" (Andrade, 2010), é cada vez mais frequente o jovem procurar atividades que proporcionem experiências pessoais (e.g. voluntariado) ou outras mais próximas daquelas que gostariam de vir a desempenhar no futuro, (e.g. realização de estágios) (Andrade, 2014). Sendo o estágio uma oportunidade de aprendizagem orientada esta é, assim, muitas vezes alvo de grandes expetativas por parte dos estudantes. Se por um lado, o estágio pode corresponder ao culminar de uma etapa formativa onde os conhecimentos são postos em prática no conjunto de atividades a desenvolver em contexto de trabalho estes constituem-se, também, como uma etapa orientada para aumentar as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho (Dias et al., 2015; Paulson & Baker, 1999). No contexto nacional a inclusão de estágios de natureza profissional nos planos curriculares dos cursos conferentes de grau tem sido uma aposta crescente por parte das instituições de ensino superior em Portugal (Dias et al, 2015). A realização de estágios, de natureza curricular, em contexto organizacional tem contribuído para o aumento da empregabilidade dos estudantes que complementam a sua formação académica no ensino superior ao nível do 1º ciclo (Dias et al., 2015). Com este quadro de referência torna-se importante perceber em que medida a realização de um estágio curricular durante a pandemia provocada pela COVID-19 alterou as expetativas dos jovens estagiários em relação ao seu percurso de aprendizagem durante o estágio curricular. Por outro lado, importa também conhecer quais os receios mais prementes nestes jovens, os recursos de apoio que foram mobilizados para prosseguirem com a sua formação de estágio, muitas vezes em contextos adaptados, e em que me medida antecipam mudanças no mercado de trabalho no período pós-pandemia. Estas são as linhas que norteiam o presente trabalho.

Método

Para a concretização dos objetivos do presente estudo, assumindo a sua natureza exploratória, considerou-se importante ouvir os estudantes estagiários a frequentar diferentes formações de 1º ciclo, em diversas instituições de Ensino Superior. Foram considerados os seguintes critérios de inclusão no estudo: ser estudante a fazer um estágio curricular no âmbito de uma licenciatura e não ser trabalhador-estudante. O estudo foi realizado com recurso a um questionário de questões abertas. Os objetivos do estudo foram explicitados no contacto inicial com as estudantes recrutados através de método de bola-de-neve e que voluntariamente se disponibilizaram para participar no estudo sendo, ainda, solicitado o consentimento informado escrito das participantes. Para assegurar o anonimato, a cada estudante foi atribuído um nome fictício. A análise efetuada foi realizada de acordo com os objetivos do presente em torno de quatro temas principais: (1) diferenças entre o trabalho antes e durante da pandemia COVID-19; (2) desafios associados à nova forma de trabalhar; (3) formas de apoio recebido; (4) receios em relação ao futuro profissional; (4) a pandemia COVID-19 com oportunidade para a inserção de jovens no mercado de trabalho.

Amostra e Procedimento

Participam no estudo 21 estudantes-estagiários, 17 do sexo feminino e 4 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 20 e os 25 anos a frequentar o último de licenciaturas, nas áreas da saúde, engenharias, educação, ciências sociais e humanas. A recolha de informação decorreu entre Outubro e Dezembro de 2020. No referido período, 15 participantes já tinham terminado o seu estágio, estando os restantes ainda a realizar o seu estágio ou atividades relacionadas com o estágio.

Apresentação e discussão dos resultados

O questionário continha um conjunto de temas que foram apresentados, sob o formato de questões, aos participantes. Deste modo, o para facilitar a análise dos resultados obtidos são apresentados, a título ilustrativo, alguns excertos retirados das questões abertas. Relativamente ao primeiro tema que procurava perceber as diferenças entre as atividades de estágio, antes e durante a pandemia. Os resultados obtidos permitem, desde logo, perceber que a comparação da situação anterior à pandemia, com a situação durante a pandemia envolveram alterações que em alguns casos se centraram apenas na aplicação das medidas de segurança sanitária, sobretudo no caso dos estagiários das áreas da saúde e engenharia. Noutros casos, as mudanças implicaram, também

alterações nos procedimentos com clientes e/ou utentes. Contudo, para a grande maioria dos estagiários as atividades de estágio, em regime presencial, foram suspensas passando-se a modelos de teletrabalho ou trabalho remoto. Nestes casos, alterações de horários e tarefas foram referidas como tendo ocorrido com frequência. Pontualmente, alguns estagiários referiram que tiveram momentos sem tarefas atribuídas devido à necessidade de ajustamento dos projetos das organizações de acolhimento. Quando questionados sobre os desafios inerentes ao trabalho em tempos de pandemia, de um modo geral, reportam ser uma situação que requereu um ajustamento adicional tanto ao trabalho em si, como nas relações interpessoais. Quanto ao segundo tema pode-se constatar que, em geral, houve necessidade de alterar rotinas de trabalho, em alguns casos houve uma alteração no espaço de trabalho, que passou a ser feito a partir de casa. Nalguns casos verificou-se, também, uma alteração nas relações de trabalho, tanto com colegas como com supervisores passando estas a ser mediadas pelo uso de tecnologias de comunicação. De uma forma geral um dos maiores desafios reportados pelos entrevistados prendeu-se com a manutenção dos níveis de motivação que ficaram, na maioria dos casos fragilizados com a nova forma de trabalhar. Alguns entrevistados reportaram também baixas nos níveis de produtividade. Relativamente ao apoio recebido, no âmbito do tema três, foi consensual o apoio recebido por parte da família, assim como, em alguns casos, dos orientadores de estágio, professores e colegas de curso. Quanto ao tema quatro, que incidia sobre os receios em relação ao futuro profissional houve igualmente uma grande unanimidade nas respostas que referiam dificuldades de ingresso no mercado de trabalho e, em alguns casos, receio de serem vistos pelas entidades empregadoras como “menos qualificados”, dado terem feito parte da formação em regime de ensino online. A exceção é manifesta pelos estagiários das áreas da saúde que revelam menor preocupação com o ingresso no mercado de trabalho. Esta realidade foi também manifestada por alguns estudantes estagiários em áreas afetas a serviços, nomeadamente serviços online. Por último pretendeu-se averiguar a perceção destes estudantes sobre as possíveis oportunidades no mercado de trabalho para os jovens no período pós-pandemia. Aqui, muitos dos participantes revelaram otimismo, face a possíveis alterações no mercado de trabalham que pensam que lhes podem vir a ser favoráveis. Contudo, também foi referido, por alguns, que as mudanças podem ser lentas e que o seu futuro profissional terá as mesmas dificuldades, sobretudo na inserção profissional e na realização pessoal através do trabalho, que os jovens da geração anterior à deles já enfrentaram.

Na tabela que se segue apresentam-se alguns excertos do discurso reportado pelos participantes em função de cada tema.

Tema	Excerto de entrevista
Diferenças entre o trabalho antes e durante a pandemia COVID-19	"*As novas medidas de segurança pessoal, como o distanciamento, o uso de máscara e novos horários de trabalho alternados."* *"As atividades que eram desenvolvidas em grupo e que envolviam contacto físico entre pessoas idosas e materiais, sofreram uma suspensão, garantindo que houvesse distanciamento social e evitando a troca de materiais, sendo assim adotadas novas estratégias."* *"A incompatibilidade dos horários era uma das maiores barreiras."* *"Penso que perdi muitas "competências" (...)*"
Desafios associados à nova forma de trabalhar	*"O trabalho não era tão fluído online. (...) tinha de aguardar pela aprovação da minha supervisora para determinada tarefa..."* *"(...) Não existia uma divisão possível. O espaço onde eu estava em teletrabalho era também o meu espaço de lazer e de descanso. (...) Foi preciso muito esforço."* *"Ao nível pessoal, a pandemia trouxe com ela uma sequência brusca de acontecimentos, tendo como exemplo, voltar à casa dos pais (...). Ao nível profissional, (...) foi necessário fazer um exercício de reflexão, rever e pensar em novas metodologias de trabalho e formas de intervir."* *"Apesar de ter continuado a ter horários fixos para não sair da rotina, o facto de estar em casa desmotivou-me bastante e sinto que a minha produtividade baixou bastante durante esse período."*

Formas de apoio recebido	*"Fui sempre muito bem acompanhado pelos meus professores/formadores da escola, sempre tive o apoio da minha família como é obvio, do meu grupo de amigos"* *"(...) Ao nível dos colegas de curso, (...) apoiamo-nos mutuamente. (...) A família e os amigos tiveram um papel importante durante este tempo de incerteza"* *"Tenho um ótimo ambiente familiar, social, no trabalho, na escola, etc. Posso dizer que tive sempre o apoio de imensas pessoas, mas no caso do estágio essencialmente da família e orientador de estágio."*

Tema	***Excerto de entrevista***
Receios em relação ao futuro profissional	*"Receio não conseguir ingressar no mundo profissional, dentro da minha área de formação, devido ao facto do meu currículo não apresentar a componente prática (...)."* *"Arranjar um trabalho na área que seja devidamente valorizado (e, já agora, remunerado)."* *"Ter que adiar alguns projetos pela situação atual do país e sobretudo, receio que a economia quebre e voltemos a entrar numa crise igual ou pior que a crise de 2008."*
A pandemia COVID-19 com oportunidade para a inserção de jovens mercado de trabalho	*"Tudo é uma oportunidade e se soubermos ver o lado positivo das situações com que nos deparamos facilmente conseguimos perceber isso. Esta opinião enquadra-se a nível profissional também.*" "*Encaro a pandemia como uma mudança para todos e não apenas para jovens. A nível profissional acho até que será uma mudança sim, mas negativa "*

	"*Definitivamente que sim, principalmente para os jovens, que tal como eu, se interessam pela parte da comunicação e marketing digital.*"
	"*Sim, até porque os mais velhos (que já tinham idade para a reforma) estão a reformar-se e abrir oportunidades aos mais novos, seja na área da saúde, da educação ou até da administração.*"

Reflexões finais

Tal como refere o relatório da Comissão Europeia de 2014, os estudos indicam que a aprendizagem em contexto de trabalho promove a inserção no mercado de trabalho (European Comission, 2014). Para o contexto nacional o estudo de Dias *et al.* (2015) identificou que os estágios curriculares, no âmbito da formação no ensino superior ao nível do 1º ciclo promoviam o desenvolvimento de competências dos estudantes facilitando a respetiva transição para o mercado de trabalho. O mesmo estudo refere, ainda, que diferentes *stakeholders* vêm a existência de estágios curriculares como globalmente positiva e potenciadora da transição para o mercado de trabalho (Dias *et al.*, 2015). Estes resultados, por certo, mantém a sua atualidade, agora acrescida de níveis mais elevados de digitalização do mercado de trabalho. A emergência das tecnologias e a relevância das atividades realizadas em contexto digital devem ser encaradas como oportunidades que podem facilitar a inserção no mercado de trabalho que tende, ele próprio, a migrar para o contexto digital. Assim, as experiências dos jovens em contexto de estágio devem acompanhar esta tendência. Contudo, como destaca Paixão (2021), a pandemia COVID-19 veio trazer um choque no mundo do trabalho e da carreira, contribuindo para o potencial aumento do desemprego que poderá afetar em especial grupos que já eram atingidos pela precariedade laboral e pelo desemprego, como é o caso dos jovens. Esta preocupação foi, de facto, visível do presente estudo e todos os mecanismos para contrariarem esta tendência deverão ser ativados, facilitando não só a aprendizagem em contexto de estágio, num ambiente digital como promovendo ações diretamente dirigidas para tal. Por outro lado, como ficou patente no presente estudo, também poderão vir a ser encontradas algumas assimetrias na possibilidade de inserção no mercado de trabalho por via do domínio de qualificações obtidas, sendo esperado aumentos de procura em determinados setores como, por exemplo, o da saúde e decréscimo potencial noutros. Procurar responder adequadamente a estes

desafios no período pós-pandemia é também repensar os modelos de formação e aprendizagem em contexto de trabalho de forma integrada como uma estratégia global que alie tanto atores do sistema educativo como as políticas dirigidas para a promoção do emprego junto dos jovens.

Apesar do potencial contributo que este estudo poderá dar para uma melhor compreensão das experiências dos estudantes estágios no contacto mercado de trabalho em tempos de pandemia COVID-19 a análise dos resultados obtidos deverá ser prudente uma vez que se trata de um estudo de natureza exploratória. Dentro das limitações que este estudo encerra destaca-se, desde logo, o facto do grupo estudados ser limitado em termos de número de participantes e domínios de formação e muito específico, ou seja, jovens estudantes do ensino superior em contexto de estágio curricular. Alargar o método usado, por exemplo, com recurso a *focus groups* com grupos mais diversificados em termos de formação, será, desde logo, benéfico para uma compreensão mais ampla da temática.

Referências

Andrade, C. (2010). *Trabalho e Família na transição para a Idade Adulta*. Porto: LivPsic.

Andrade, C. (2014). Construção de uma Escala de avaliação de Atitudes perante o Trabalho e a Carreira para jovens com formação universitária. *Revista Exedra*, *9*, 53-63.

Comissão Europeia (2014*). Modernization of Higher Education in Europe: access, retention and employability.* Luxembourg: Office of the European Union.

Dias, G., Melo, A., Lopes, B., Seabra, D., Brito, E., Costa, M., e Silva, P. (2015). *Os estágios curriculares e o seu impacto na empregabilidade dos licenciados.* Universidade de Aveiro Editora.

Paixão, P. (2021). Orientação e aconselhamento de carreira para jovens adultos: Breve reflexão em torno dos principais desafios. *Revista Dirigir & Formar, 30*, 58-63.

Paulson, S. & Baker, H. (1999). An experiential approach to facilitate anticipatory socialization. *The International Journal of Organizational Analysis, 7*(4), 365-378.

Yorke, M. & Knight, P. (2006). *Employability Embedding employability into the curriculum.* York, United Kingdom: The Higher Education Academy.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Ingresso no Ensino Superior durante a pandemia: receios e expetativas no dominio académico e profissional

Admission to higher education during pandemic: fears and hopes related to academic and professional domains

Cláudia Andrade (https://orcid.org /0000-0001-6601-9220)*, Joana Lobo Fernandes (0000-0003-0511-9425)**

* Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Centro de Psicologia da Universidade do Porto, ** Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Centro de Recursos Naturais Ambiente e Sociedade

Autor de contacto: Claudia Andrade, mcandrade@esec.pt

Resumo

O ingresso no ensino superior constitui-se como um momento de transição e de adaptação, na vida dos jovens adultos, à qual surgem associados desafios e receios. A pandemia COVID-19 veio originar, em todos os níveis de ensino, no qual o ensino superior não é exceção, um conjunto de adaptações no funcionamento das instituições com impacto nas atividades pedagógicas e culturais. Assim, o ingresso no ensino superior, neste contexto, poderá ter sido marcado por uma realidade que pressupõe diferenças tanto no processo de adaptação a este ciclo de ensino, como poderá ter exigido a mobilização de recursos pessoais, com implicações no percurso académico e nas expetativas em relação ao mesmo, bem como ao futuro profissional. Este estudo pretende, de forma exploratória junto de uma amostra de 54 estudantes, contribuir para a compreensão das expetativas e dos receios de estudantes que ingressaram no ensino superior pela primeira vez no decurso da pandemia COVID-19, com enfoque nos domínios académico e de futuro profissional. Os resultados são analisados e discutidos visando dar um contributo para a compreensão do impacto da adaptação ao ensino superior em tempos de pandemia.

Palabras clave: ensino superior, estudantes, académico, profissional

Abstract

Entering higher education is a moment of transition and adaptation in the lives of young adults, that is associated with challenges and fears. The COVID-19 pandemic originated, at all levels of education, in which higher education is not an exception, a set of adaptations in the functioning of institutions with an impact on pedagogical and cultural activities. Thus, enrolment in higher education, in this context, may have been lived in a reality that assumes differences in the process of adaptation to this educational cycle, that might have required the mobilization of personal resources, with implications for the academic path and expectations towards it, as well as to the professional future. This exploratory study carried out with a sample of 54 students intends to contribute to the understanding of the hopes and fears of students who entered higher education for the first time during the COVID-19 pandemic, focusing on the academic and professional future domains. The results are analysed and discussed in order to contribute to the understanding of the impact of adaptation to higher education in times of pandemic.

Keywords: higher education, students, academic, professional,

O processo de transição e adaptação ao Ensino Superior tem sido alvo de inúmeros estudos, tanto no contexto internacional como nacional, dada a sua relevância para a concretização, com sucesso, dos projetos académicos e profissionais. Considerando, também, a crescente diversidade de públicos que o Ensino Superior pretende atrair e integrar com sucesso, tanto as competências pessoais como as expetativas destes públicos legitimam a necessidade de dar uma atenção particular aos estudantes que ingressam pela primeira vez no ensino superior (Araújo & Almeida, 2015). Ao mesmo tempo que esta nova etapa académica se reveste de um conjunto de desafios e oportunidades de desenvolvimento e crescimento pessoal, a sua vivência acarreta, também, exigências de adaptação que podem ser díspares, em função dos contextos em que ocorrem. Deste modo, fazer a transição e a subsequente adaptação ao Ensino Superior, em tempos pandemia COVID-19, acresce complexidade a este processo.

As alterações efetuadas no Ensino Superior, decorrentes das medidas sanitárias provocadas pela pandemia COVID-19, colocaram os estudantes em casa, em ambiente digital, transferindo para o *online* aulas, reuniões, avaliações, o convívio e a confraternização entre pares. Inicialmente vista como um acontecimento equalizador (Asfaw, Guo, Jang, Komarivelli, Lewis, Sandler & Mehdipanah, 2020), a pandemia exacerbou desigualdades na educação, do acesso a meios tecnológicos às condições adequadas ao estudo passando igualmente pelas competências de literacia digital, que foram vividas de forma díspar e que condicionaram a experiência efetiva de ensino superior (Boté-Vericard, 2021). Torna-se, assim, importante analisar a voz dos estudantes cujo percurso formativo foi atravessado por esta crise no ensino. O confronto com as desigualdades que a pandemia pôs em evidência orientou, em muitos casos, o foco das instituições de ensino superior para o estudante e o seu bem estar (Bolumole, 2020; Maloney & Kim, 2020).

Esta crise não se reduz, portanto, a questões tecnológicas, mas tem impactos na estrutura familiar, nos mecanismos de apoio aos estudantes e na construção/antevisão do futuro de cada um destes estudantes. Assim, a pandemia tem também impactos no adiamento ou prolongamento do tempo de realização dos estudos, no acesso a estágios e formação em contexto de trabalho e nas expetativas sobre o mercado de trabalho após obtenção do diploma (Aucejo, French, Araya, & Zafar, 2020), embora os resultados obtidos pelos estudos sejam heterogéneos e marcados por desigualdades socioeconómicas entre estudantes. Nesta linha, Aucejo *et al*. (2020) afirmam que estes resultados são consentâneos com os que se conhecem para períodos de formação marcados por recessão económica e sustentam que a pandemia COVID-19 é uma perturbação substancial no

percurso académico dos estudantes com efeitos duradouros pelo que os impactos académicos e profissionais lhe estão fortemente associados. Rudolpf e Zacher (2020) alertam, no entanto, que não é rigoroso delimitar estes efeitos a uma determinada geração (os efeitos são transversais e diversos) e reconhecem como especulatórias as projeções de determinados comportamentos e atitudes no que se designaria por geração COVID-19, alertando para os riscos desta "retórica emergente" (p. 139) gerar uma "profecia auto-realizável" (p. 142) e condicionar a forma como os sujeitos antecipam o seu desenvolvimento futuro.

Assim, o presente estudo pretende contribuir para a reflexão em torno das expetativas e dos receios dos estudantes que efetuaram a transição e adaptação ao Ensino Superior em tempos de pandemia COVID-19. Pretende promover uma reflexão em ação, proporcionando uma nova perspetiva sobre um problema ainda em curso permitindo antever. de forma precoce, o desenho de soluções de intervenção adequadas para o período do pós-pandemia. Num contexto atual e futuro marcado pela complexidade, local e global, a disrupção provocada pela pandemia encerra um potencial transformador que importa apreender (Leask, 2020).

Transição e adaptação ao ensino superior

Como referem Araújo e Almeida (2015) muitos dos estudos realizados sobre as expetativas dos estudantes do Ensino Superior têm permitido confirmar a presença do *freshman myth*, proposto por Stern em 1966, que identifica a presença de expetativas iniciais destes estudantes com elevado grau de irrealismo o que compromete, por vezes, o seu bom ajustamento ao contexto académico e às suas exigências. Muitos destes estudos identificam fatores de contexto académico, como por exemplo, quantidade de tarefas a realizar, acessibilidade de materiais e interação com os professores mas, também de natureza individual como, por exemplo, a capacidade de realizar tarefas e trabalhos de forma autónoma (Cook & Leckey, 1999). Outros autores reportam também expetativas pouco realistas sobre a dimensão das relações sociais com colegas que, quando avaliadas no final do 1º ano letivo, surgem como menos positivas (Smith & Wertlieb, 2005). Araújo e Almeida (2015) evidenciam, ainda, a existência destas expetativas e seu declínio ao longo do ano letivo, com impacto também nas expetativas relativas à associação do curso/domínio de formação e futuro profissional.

Transição e adaptação ao Ensino Superior em tempos de pandemia COVID-19

A transferência do ensino superior para o espaço familiar como principal medida de saúde pública e de controlo da pandemia acarretou múltiplas consequências e afetou a transição para esta

etapa de estudos. A entrada no ensino superior em ano de pandemia, num momento em que a experiência de vida em confinamento e estados de emergência e calamidade já ocorre há meses, revela-se de especial interesse para a investigação. Neste sentido, analisar as expetativas e receios inerentes ao ingresso no Ensino Superior em contexto de pandemia permite apreender o efeito que esta situação inédita e inesperada (pandemia e consequente confinamento) se constitui como uma oportunidade de investigação única e irrepetível.

A maioria dos estudos realizados junto de estudantes do ensino superior durante a pandemia COVID-19 dá expressão aos sentimentos díspares e aos receios, pessoais, familiares e de carreira, que este grupo sentiu de forma particular. No presente estudo, o foco foi colocado nos estudantes cuja entrada no ensino superior já ocorreu em pandemia (ano letivo de 2020/21). Esta opção revela-se determinante na medida em que se analisam expetativas e receios, atuais e futuros, quer sobre a instituição Ensino Superior quer sobre o futuro profissional e carreira a que este grau de ensino dá acesso. Considerando que uma instituição de ensino é um ponto focal de múltiplas atividades e interações sociais a transferência para o contexto online das atividades letivas não deu resposta a esta dimensão. Isolamento dos estudantes e uma perda de condições igualitárias de frequência académica, às quais acrescem dificuldades socioeconómicas e familiares, evidenciaram um crescimento acentuado de impactos na saúde e bem-estar dos estudantes (Adnan & Anwar, 2020).

Estes efeitos não parecem ser pontuais nem passageiros. Gonzalez-Ramirez (2021) descreve a exaustão e a descrença dos estudantes nos estudos como uma consequência de um contexto de pandemia e sublinha a necessidade de dar acrescida atenção às questões socioemocionais que a pandemia e o confinamento agudizaram e que se repercutem nos relacionamentos sociais, na motivação e nos comportamentos de saúde. Embora a maioria dos estudantes, pela idade, não integre uma população de risco, sofreram de forma significativa o impacto da pandemia COVID-19, tanto no seu quotidiano como nas expetativas de futuro, imediato e distante (Aristovnik, Kerzic, Ravselj, Tomazevic, & Umek, 2020).

A pandemia COVID-19 teve impacto na saúde física e mental da população em geral e os estudantes do ensino superior não são exceção, manifestando-se em sentimentos como tédio, frustração, ansiedade, falta de esperança ou raiva (Aristovnik *et al*., 2020) mas igualmente de esperança e de alegria. Estes sentimentos contraditórios vêm sublinhar a diversidade de vivências que a pandemia gera. Igualmente afetada, a rede de relacionamentos sociais sofreu alterações com o distanciamento físico embora tenham sido construídas formas alternativas para manutenção de

contato regular com família e amigos próximos. Porém, o contexto global de pandemia e a incerteza face ao desconhecido (novo vírus, SARS – CoV-2 ou COVID-19) trouxe igualmente uma maior preocupação com a saúde dos familiares e foi, para muitos estudantes, um período de diminuição de rendimentos, com situações de despedimento e *lay-off* na família ou do próprio estudante (Aucejo *et al*., 2020), que acarretaram incerteza e angústia face ao futuro e à continuidade dos estudos. Num estudo aplicado à população portuguesa (Patrão, Araújo, Romano, Enes-Pinheiro, Figueiredo, Lobo, Cardia-Pereira, Sena, Pestana, Cabral, Pereira e Pimenta, 2020) destacaram-se como maiores preocupações durante a pandemia a saúde (57,5%), as finanças (38,6%) e os aspetos profissionais e académicos (31,9%). O mesmo estudo identificou ainda em cerca de um quarto da população inquirida uma preocupação quanto ao futuro no geral (22,2%). Num outro retrato à população portuguesa é percebido que uma preocupação com os rendimentos é sentida de forma transversal mesmo junto daqueles que não conhecem, até aquele momento, uma diminuição na medida em que, no país, coexistem múltiplas situações de precariedade e de pluralidade de fontes de rendimentos/empregos para assegurar a subsistência do agregado familiar e que em contexto de pandemia se revelam demasiado frágeis, "mesmo para quem tem qualificações superiores" (Magalhães, Gouveia, Lopes & Silva*.,* 2020, p. 30), o que se estima ter impactos significativos na projeção do futuro profissional dos atuais estudantes.

Os impactos da pandemia têm também repercussões no futuro esperado pelos estudantes. Aristovnik *et al.* (2020) verificaram uma preocupação com a carreira profissional futura e com as questões relativas aos estudos em mais de 40% dos estudantes inquiridos em 62 países durante o período de pandemia. Em contexto de recessão, a desigualdade sociodemográfica e económica acentua, ou atenua, os efeitos recorrentemente penalizadores para as gerações que obtêm o grau académico nestas circunstâncias. Assim, os estudantes que agora iniciam o percurso académico farão a sua entrada no mercado de trabalho num contexto em que este se encontra em baixa, o que deixará marcas profundas (Rothstein, 2020). Parece ser evidente que a obtenção do primeiro emprego condicionará a carreira profissional (Oreopoulos et al., 2012), pelo que os estudantes que partem de uma situação de recessão parecem estar mais propensos a uma mobilidade mais reduzida ou que se faz de forma mais lenta.

Método

Amostra e Procedimento

Participaram no estudo 54 estudantes, 46 do sexo feminino e 8 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos. Todos os estudantes frequentavam o primeiro ano de um curso de 1º ciclo do Politécnico de Coimbra. O presente estudo foi realizado durante a segunda vaga pela COVID-19 em Portugal, entre dois confinamentos e em contexto de ensino híbrido (aulas presenciais para uma parte estudantes e aulas *online* para os restantes, alternadamente). Estima-se que a maioria dos respondentes tenha tido já uma experiência de ensino *online* no ciclo de estudos anterior já que 46.3% dos respondentes têm a idade mínima (nascidos em 2002) para acesso ao ensino superior em Portugal.

O estudo foi realizado durante o mês de Novembro de 2020 com recurso a um questionário de questões abertas inspirado do *HFQ Hopes & Fears Questionnaire*, na sua versão portuguesa (Fonseca, Silva, Paixão, Cunha, & Relvas, 2019). Foi pedido a cada estudante que indicasse as suas expetativas e receios em relação ao seu futuro, até ao máximo de 10, respetivamente. As respostas foram classificadas em diferentes categorias, de acordo com os domínios específicos de vida dos estudantes. Para o presente estudo apenas se irão considerar os domínios académico e profissional.

Resultados e Discussão

A análise permitiu identificar, para o domínio académico e profissional, a presença de 76 afirmações relativas a "expetativas" e 87 afirmações relativas a "receios", verificando-se, assim a presença de "receios" em maior número, por comparação com as expetativas. Com o objetivo de melhor conhecer cada um dos domínios respetivamente, académico e profissional, foram estabelecidas subcategorias. Assim, para o domínio académico, ao nível dos receios foram identificadas as subcategorias "insucesso académico", "isolamento social" e "dificuldades de integração instituição/cidade". Já no que diz respeito ao domínio profissional, foram identificadas as seguintes subcategorias de receios "não conseguir ingressar no mercado de trabalho" e "não atingir a realização profissional".

A educação em formato digital, por via da resposta à emergência da pandemia COVID-19, trouxe a necessidade de adaptar métodos de trabalho e de estudo para um ambiente *online*. Se a educação digital tem vindo a ser debatida do ponto de vista das suas potencialidades, ao longo dos últimos anos, a sua aplicação nos contextos educativos nem sempre foi generalizada dado que implica não só o uso de metodologias de exposição de conteúdos diversificadas como o recurso a

plataformas de apoio e depósito de documentos. Apesar dos estudantes que participaram no presente estudo já terem tido uma experiência prévia de ensino *online*, durante o ensino secundário e/ou profissional, o contexto de aprendizagem no ensino superior tende a ser mais diversificado em termos de estruturação de conteúdos e de formas de apoio, pelo que a questão do sucesso académico neste contexto emergiu como uma preocupação. Por esse motivo, nesta subcategoria também se inserem manifestações de receio por uma incapacidade para gestão do tempo/gestão das rotinas uma vez que o ensino a distância exige mais autonomia e competências pessoais de organização pelo estudante. Para além disso, o isolamento social, também referido pelos estudantes tem também implicações ao nível do sucesso académico uma vez que este contexto não favorece o esclarecimento de dúvidas sendo as interações entre estudantes, e outros estudantes e professores está limitada pelo uso das plataformas de ensino aprendizagem, sobretudo se os grupos forem de grande dimensão. Relativamente ao domínio profissional, os receios passam por "não conseguir ingressar no mercado de trabalho" e "não atingir a realização profissional". De facto, apesar do acesso ao Ensino Superior ter sido ampliado, o ingresso no mercado de trabalho nem sempre tem acompanhado esta tendência. Os números do desemprego de jovens diplomados assim o constatam (Eurostat, 2019). Acresce que os contextos de recessão económica e de emprego penalizam especialmente os diplomados que entram no mercado de trabalho nesse período (Oreopoulus, 2012) pelo que se compreende que o contexto de pandemia avive esse receio nos que iniciam o seu percurso académico, em particular. Igualmente, e no caso português, tem ainda expressão significativa uma retórica que desvaloriza a obtenção de diplomas de ensino superior já que o tecido empresarial não é capaz de acolher os diplomados que todos os anos ingressam no mercado de trabalho. Ora, a pandemia veio sobretudo tornar mais precária a situação dos grupos populacionais mais desfavorecidos, o que poderá alimentar esta desvalorização/descrença do/no ensino superior. Porém, Magalhães *et al.* (2020) concluíram, no seu estudo, que os sujeitos sem frequência de ensino superior são os que revelam mais dificuldades no atual contexto pandémico. Deste modo os receios relativos a uma descontinuidade entre o percurso e a inserção no mercado de trabalho tendem a assumir um domínio próprio de "receio" por parte dos estudantes. Alguns estudos identificaram a presença de expetativas elevadas de correspondência entre oportunidades de formação, no país e no estrangeiro, onde a desilusão, face à incapacidade de obter emprego na área em que estudaram parece questionar o valor do seu percurso e do empenho que depositaram no mesmo (Brannen & Smitson, 1998). Parece, assim, que a transição mal-sucedida ou precária para o mercado de trabalho,

num contexto de adversidade social e económica acrescida dados os efeitos da pandemia COVID-19 reavivam tempos de crise são confirmados pelo aumento de taxas de desemprego, sobretudo nos jovens (Eurostat, 2019).

Quanto às expetativas, no caso do domínio académico, foram identificadas as subcategorias "sucesso académico", "integração na instituição/cidade", "relações interpessoais" e "realização e crescimento pessoal". Já para o domínio do futuro profissional foram identificadas as subcategorias de expetativas "ingresso no mercado de trabalho", "reconhecimento profissional" e "realização profissional". Reportando-se à adultez emergente, enquanto etapa de desenvolvimento que está a ser vivida por estes jovens adultos, alguns autores referem que esta é a "idade das possibilidades", encarada com otimismo e necessidade de exploração de contextos e relações (Andrade, 2010; Arnett, 2015). Se, por um lado, a pandemia COVID-19 veio condicionar, de forma marcante, o modo como as experiências de ingresso no ensino superior foram vivenciadas, também a capacidade de ajustamento ao novo meio académico, a uma nova cidade/instituição de ensino e novos colegas parece ser um fator ativador de emoções positivas, pelo menos para alguns jovens. Antecipando, também, que a pandemia irá ser superada, este desejo poderá desencadear, nestes jovens, a importância de realização "dos seus sonhos" que passam pela integração no mercado de trabalho, com o devido reconhecimento e valorização profissional.

Reflexões finais

Considerando a situação particular destes estudantes que ingressaram no ensino superior em tempos de pandemia COVID-19 os resultados apontam, ainda que de uma forma exploratória, a existência de mais receios do que expetativas positivas em relação tanto à vivência académica como em relação ao futuro profissional. No caso dos receios, os resultados encontrados do presente estudo estão em linha com o que foi encontrado por diversos autores que analisaram o impacto da pandemia COVID-19 em estudantes do ensino superior. Por exemplo, Araújo, Lima, Cidade, Nobre e Neto (2020) identificaram a presença de emoções negativas e problemas de saúde mental, nos estudantes. Também Cornine (2020) e Wang, Horby, Hayden e Gao (2020) reportam a presença de elevados níveis de ansiedade e de preocupação com o futuro académico profissional, nos estudantes que participaram nos seus estudos.

O presente estudo encerra, contudo, um conjunto de limitações que devem ser consideradas quando se pretende fazer uma leitura mais ampla dos resultados. Assim, o grupo de estudantes é limitado em termos do número de participantes e frequenta tanto um curso como uma instituição

de Ensino Superior específica. Estudos com estudantes provenientes de várias instituições e a frequentar áreas de formação diversificadas são necessários para um entendimento mais completo do tema em estudo. Por outro lado, o uso de uma metodologia de questionário com questões abertas não permite efetuar generalizações dos resultados, pelo que o alargar do método, por exemplo, com recurso a *focus groups*, será, desde logo, benéfico. Apesar das limitações, o presente estudo permite, ainda que de uma forma exploratoria conhecer tanto os receios e como as expetativas positivas, tanto no dominio académico, como relativas ao futuro profissional de jovens estudantes que fizeram a transição e adaptação ao ensino superior durante a pandemia COVID-19.

Referências

Adnan, M. & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology* , 2 (1), http://10.33902/JPSP. 2020261309

Andrade, C. (2010). Transição para a Idade Adulta: das Condições Sociais às Implicações Psicológicas. *Análise Psicológica, XXVIII* (2), 255-267.

Araújo, A. e Almeida, L. (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas acadêmicas. *Educare, Revista Cientifica de Educação*,1(1), 13-32. http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432

Araújo, F. J. O., de Lima, L. S. A., Cidade, P. I. M., Nobre, C. B., & Neto, M. L. R. (2020). Impact of Sars-Cov-2 and its reverberation in global higher education and mental health. *Psychiatry Research*, 288, 112977. https:// doi. org/ 10. 1016/j. psych res. 2020. 112977.

Aristovnik, A., Kerzic, D., Ravselj, D., Tomazevic, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12, 8438; http://10.3390/su12208438

Arnett, J. J. (2015). Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press. doi:10.1017/CBO9781107415324.004

Asfaw, E., Guo, E., Jang, S., Komarivelli, S., Lewis, K., Sandler, C& Mehdipanah, R. (2020). Students' Perspectives: How Will COVID-19 Shape the Social Determinants of Health and Our Future as Public Health Practitioners? *Health Education & Behavior*, 47(6), 850–854. https://10.1177/1090198120963117

Aucejo, E., French, J., Araya, M.-P. & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics* 191 104271. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271

Bolumole, M. (2020). Student life in the age of COVID-19. *Higher Education Research & Development*, *39* (7),1357-1361, https://doi.org/ 10.1080/07294360.2020.1825345

Boté-Vericard, J.J. (2021). Challenges for the educational system during lockdowns: A possible new framework for teaching and learning for the near future. *Education for Information,* 37, 149–153. https://doi.org/ 10.3233/EFI-200008

Brannen, J., & Smitson, J. (1998). Conciliação entre o trabalho e os filhos: Perspectivas de futuro para jovens de cinco países. *Sociologia: Problemas e Práticas, 27,* 11-25.

Cook, A. & Leckey, J. (1999) Do expectations meet reality? A survey of changes in first-year student opinion. *Journal of Further and Higher Education*, 23 (2),157-171.

Cornine, A. (2020). Reducing nursing student anxiety in the clinical setting: An integrative review. *Nursing Education Perspectives*, 41(4), 229–234. https:// doi. org/ 10. 1097/ 01. nep. 00000 00000 000633.

Eurostat (2019). Employment rate of adults by sex, age groups, educational attainment level, number of children and age of the first child. Retirado de www.eurostat.

Fonseca, G., Silva, T., Paixão, P., Cunha, D. & Relvas, P. (2019). Emerging adults thinking about their future: Development of the Portuguese Version of the Hopes and Fears Questionnaire. *Emerging Adulthood, 7* (6), 444-450. https://doi.org/10.1177/2167696818778136

Gonzalez-Ramirez, J., Mulqueen, K., Zealand, R., Silverstein, S., Reina, C., BuShell, S. & Ladda, S. (2021). Emergency Online Learning: College Students' Perceptions During the COVID-19 Pandemic. *College Student Journal*, 55(1), 29-46. Retirado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3831526

Green, W., Anderson, V., Tait, K. & Tran, L. (2020). Precarity, fear and hope: reflecting and imagining in higher education during a global pandemic, *Higher Education Research & Development*, *39* (7), 1309-1312, https://doi.org/ 10.1080/07294360.2020.1826029

Leask, B. (2020). Embracing the possibilities of disruption. *Higher Education Research & Development*, 39:7, 1388-1391, https://doi.org/ 10.1080/07294360.2020.1824211

Magalhães, P., Gouveia, R., Lopes, R. C. & Silva, P.A. (coord.) (2020, abril). *O impacto social da pandemia*. Estudo ICS/ISCTE, Covid 19. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de

Lisboa e Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em https://repositorio.ul.pt/handle/10451/42911

Maloney E. & Kim, J. (2020, 28 de maio). *Learning and COVID-19*. Inside Higher Ed. Retirado de https://www.insidehighered.com/blogs/learning-innovation/learning-and-covid-19

Oreopoulos, P, von Wachter, T. & Heisz, A. (2012). The Short- and Long-Term Career Effects of Graduating in a Recession. *American Economic Journal: Applied Economics*, *4*(1), 1–29. http://dx.doi.org/10.1257/app.4.1.1

Patrão, I, Araújo, A., Romano, A., Enes-Pinheiro, B. Figueiredo, C., Lobo, G., Cardia-Pereira, I., Sena, J., Pestana, J., Cabral, S.P., Pereira, T. & Pimenta, F. (2020). Impacto psicossocial do virus Covid-19: emoções, preocupações e necesidades numa amostra portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças,* 21(3), 541-557. http://dx.doi.org/10.15309/20psd210301

Rothstein, J. (2020, julho), *The Lost Generation? Labor Market Outcomes for Post Great Recession Entrants*. NBER Working Paper No. w27516, Disponível em https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3649881

Rudolf, C. & Zacher, H. (2020). "The COVID-19 Generation": A Cautionary Note. *Work, Aging and Retirement*, 6 (3), 139–145. https://doi.org/10.1093/workar/waaa009

Wang, C., Horby, P. W., Hayden, F. G., & Gao, G. F. (2020). A novel coronavirus outbreak of global health concern. *The Lancet*, 395(10223), 470–473. https:// doi. org/ 10. 1016/ s0140-6736(20) 30185-9.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Currículo por Competências (De)Mandas do Mercado de Trabalho

Curriculum by Competencies (of) Demands of the Labor Market

Geyza D`Ávila Arruda (https://orcid.org/0000-0003-4847-7302)*, José Augusto Pacheco (https://orcid.org/0000-0003-4623-6898)*, Alfredo Macedo Gomes (https://orcid.org/0000-0002-8827-297X)**

*Universidade do Minho, **Universidade Federal de Pernambuco

Autor de contacto: Geyza D`Ávila Arruda, geyzadavila@gmail.com

Resumo

A problemática entre formação acadêmica e empregabilidade qualifica o currículo por competências como um dos condutores para o mercado de trabalho. A pesquisa visou identificar as demandas requeridas pelo mercado de trabalho ao currículo por competência. Trata-se de uma problemática vasta e amplas as suas possibilidades de análise. Percebe-se que um modo de a enfrentar é perguntar sobre o currículo, em sentido amplo, e sua relação com a empregabilidade. Especificamente, os objetivos que nortearam o estudo são: i) Identificar a compreensão do conceito competência, pelos sujeitos do mercado; ii) compreender o termo empregabilidade segundo os sujeitos do mercado; iii) reconhecer as competências requeridas pelo mercado. Para realização da pesquisa, se fez a opção por uma abordagem alicerçada pelos paradigmas qualitativo e quantitativo. As entrevistas estruturadas foram realizadas com sujeitos do âmbito do mercado pertencentes as áreas da indústria, comércio e tecnologia da informação. Dentre as conclusões destacam-se: a crítica dos sujeitos do âmbito mercado aos currículos por seguirem uma orientação pedagógica pautada pela formação baseada em conteúdos conceituais, em detrimento de uma formação orientada pelo desenvolvimento das competências, e o reconhecimento das limitações insitucionais diante dos desafios para a formação baseada em competências. O trabalho aponta, ainda, pistas para ações insitucionais na perspectiva de reformas amplas, com total integração do corpo docente, tanto nas diretrizes curriculares, quanto na prática pedagógica das unidades curriculares no curso de Administração.

Palavras-chave: currículo por competência, empregabilidade, mercado de trabalho

Abstract

The problem between academic training and employability qualifies the curriculum by skills as one of the drivers for the job market. The research aimed to identify the demands required by the job market for the competency curriculum. It is a vast problem and its analysis possibilities are wide. Specifically, the objectives that guided the study are: i) To identify the understanding of the concept of competence, by market subjects; ii) recognize the skills required by the market. In order to carry out the research, an approach based on qualitative and quantitative paradigms was chosen. The structured interviews were carried out with subjects from the market scope belonging to the areas of industry, commerce and information technology. Among the conclusions, the following stand out: the criticism of subjects from the market scope to the curricula for following a pedagogical orientation based on training based on conceptual contents, to the detriment of training oriented by the development of skills, and the recognition of institutional limitations in the face of challenges for competence-based training. The work also points out clues for institutional actions in the perspective of broad reforms, with full integration of the teaching staff, both in the curricular guidelines, as well as in the pedagogical practice of the curricular units in the Administration course.

Keywords: curriculum by competence, employability, labor market

Partindo da problemática entre formação acadêmica e inserção no mercado de trabalho, materializada na educação por competências e na possibilidade de esta ser vetor de empregabilidade, a pesquisa apresenta: uma revisão da literatura sobre as principais categorias em torno do problema. O foco foi no caso do Curso de Bacharelado em Administração da Universidade Federal de Pernambuco. Além da revisão de literatura, por imposição do problema da pesquisa e das fontes selecionadas, empregou-se técnicas de reccolha de dados diversas, incluindo análise telematizada e entrevistas estruturadas. Dentre as conclusões destacam-se: a polissemia do conceito de competência implicando em dificuldade de sua delimitação teórica; a possibilidade potencial do currículo ser condutor de empregabilidade; a assimetria da relação entre Mercado e Educação em termos de autonomia, indicando o predomínio do primeiro em relação ao segundo; e os desafios para a efetivação de uma prática pedagógica visando a formação de competências no ensino superior.

Percurso Metodológico

Para realização da pesquisa, se fez a opção por uma abordagem alicerçada pelos paradigmas qualitativo e quantitativo, referido por Minayo como triangulação de métodos, MINAYO (2005), pois, ao buscar descrever, categorizar, quantificar, caracterizar, medir, relacionar e interpretar a realidade, o pesquisador combina técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa, ampliando o potencial de validade e a confiabilidade das descobertas (OLIVEIRA, 2005). O primeiro passo foi à definição do recorte empírico, ao modo de amostra da realidade. Nesse caso, a escolha de uma Instituição e de um curso determinou as fontes, os métodos de coletas dos dados e das análises. Após pesquisa exploratória para se ter a visão geral do fenômeno estudado (GIL, 2004), reputou-se então o fenômeno circunscrito em Recife-PE, Brasil, considerando-se a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e nela, o Curso de Graduação em Administração, e o mercado local. As fontes definidas foram, para o Curso de Graduação em Administração. Para o âmbito do mercado em Recife, foram selecionados gestores de empresas, procurando-se com este recorte alcançar as diversas modalidades de organizações mercantis que interagem diretamente com os egressos do curso. Para análise dos dados buscou-se uma aproximoção das técnicas de análise crítica do discurso (GOUVEIA, 2020) e da análise de conteúdo, isto é,um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis

inferidas) destas mensagens (BARDIN apud FREITAS; JANISSEK, 2000, p. 41). Para a análise dos dados quantitativos, identificaram-se médias e tendências, aplicando técnicas da estatística descritiva, considerando que a análise descritiva é a fase inicial deste processo de estudo dos dados coletados. Utilizamos métodos de estatística descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos (REIS; REIS, 2002, p. 5). Finalmente, realizou-se a discussão de resultados confrontando as categorias teóricas delimitadas e as sínteses construídas a partir delas, com os resultados da pesquisa empírica. Tal procedimento possibilitou a identificação de demandas analíticas da realidade e sua crítica, propiciando a construção da resposta ao problema da pesquisa e assim, atendendo ao objetivo geral do trabalho. Constituído o problema da pesquisa, estabeleceram-se os objetivos e a partir dele, as categorias teóricas necessárias para o enfrentamento do problema, sendo a teoria considerada como mediação para a compreensão da realidade, no seu caráter de representação dessa mesma realidade, em seu caráter de constructo resultante do trabalho de diversos pesquisadores que se debruçam sobre o tema. Por sua vez, foi também o problema da pesquisa que indicou a necessidade de análise da realidade empírica, isto é, a questão formulada exigiu uma resposta não apenas em termos de macrorealidade, mas também de microrealidade, segundo a perspectiva epistemológica da descoberta e não da verificação, pela qual o problema exige uma resposta sem que se tenha uma hipótese formulada (TELLO; MAINARDES, 2014), na articulação entre os dois níveis da realidade. Optou-se então por construir a revisão de literatura a partir da delimitação das categorias teóricas, isto é, sistematizando-se o significado de cada uma das categorias teóricas implicadas na pesquisa, tendo como base os autores dos campos da educação, educação superior, ciências políticas, economia e, nesta, da sociológica econômica e do trabalho (TOLEDO, 2000). Construída desta forma, a trajetória metodológica considerou que não há possibilidade de compreensão da realidade empírica por meio apenas de sua observação direta e imparcial, como propõe o funcionalismo (DURKHEIM, 2011), mas por uma observação mediada pela cosmovisão e fundamentos teóricos assumidos pelo pesquisador, como indica Bourdieu (2010) para as Ciências Sociais e corroboram Tello e Mainardes (2014) para a análise de política educacional.

Delimitação metodológica do estudo do objeto teórico e do objeto empírico

Considerando a realidade como sendo o macrocosmo, o autor irá definir campo como sendo os microcosmos que o compõem. O tema desta pesquisa será considerado, como a intercessão de

três campos: o campo educacional, o campo político e o campo econômico, compreendido aqui na sua acepção de Mercado. Com efeito, ao estabelecer a relação entre currículo e empregabilidade, tendo como conexão vetorial as competências, a pesquisa problematiza por um lado, o mercado de trabalho, passível de compreensão apenas quando contextualizado no próprio mercado – enquanto sistema de produção, circulação e consumo de mercadorias. Delimitado o campo teórico, seu estudo será feito a partir da delimitação das categorias teóricas. Considerando que categoria é "uma noção que serve como instrumento conceitual de investigação" (LOMBARDI, 2005, p. 66), servindo como referência para organização do conhecimento produzido em determinado campo. O objeto teórico da pesquisa requer a delimitação das categorias Mercado, Mercado de Trabalho e Empregabilidade no campo da Economia. Competência, a rigor, será delimitada procurando-se a abordagem Mercado. Referente à análise da realidade empírica, o problema enunciado questiona a ocorrência de determinado fenômeno, as variáveis que o constituem, sua classificação e que semelhanças ou diferenças existem entre determinados fenômenos. Os dados obtidos devem ser analisados e interpretados e podem ser qualitativos, utilizando palavras na descrição do fenômeno, ou quantitativo, descritos mediante símbolos numéricos (PRODANOV, 2013).

Objeto empírico mercantil

A geolocalização evidenciou a escolha sobre o objeto empírico mercantil. A designação pelo mercado do Recife se deu em função da vinculação imediata entre os egressos do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE e as empresas situadas na localização. De certo que nada impede a emigração desses egressos para outras praças, também o é que o mercado do Recife, em função de sua proximidade, é o primeiro demandante dessa mão de obra. Outrossim, a de se esperar que esse mercado tenha influência direta ou indireta sobre o curso por meio de programas de extensão, pesquisa e ensino (estágios). Como sujeitos da pesquisa foram selecionados gestores de empresas dos setores produtivos, ou seja, procurou-se com este recorte alcançar as diversas modalidades de organizações mercantis que interagem diretamente com os egressos do curso.

Gestores do mercado. A escolha dos sujeitos vinculados ao mercado procurou controlar sua inserção, isto é, predeterminar a natureza da empresa ou organização a qual o sujeito está vinculado. Dentre os candidatos possíveis em cada empresa, considerou-se a representatividade em relação ao sexo, ao tempo na função e à formação acadêmica, além, claro, a importância da função nas tomadas de decisão das empresas. As entrevistas realizadas com os sujeitos vinculados ao mercado e seus agentes integradores, foi estruturada objetivando identificar o perfil do egresso do

Curso de Administração de acordo com a demanda do mercado. Para tanto a I parte da entrevista constou do perfil dos entrevistados: idade, sexo, tempo na função e formação. O tema investigado foi contemplado na II parte da entrevista. As entrevistas foram efetuadas por e-mail, com o envio das perguntas e a devolução por parte dos entrevistados. Portanto, as entrevistas com os sujeitos pertencentes ao âmbito mercado concederam amparo para o entendimento sobre competência e o perfil do egresso segundo o mercado de trabalho. O Quadro 1 (Âmbito Mercado: Perfil das Empresas e dos Sujeitos Entrevistados) apresenta de forma sintética a descrição das empresas e o perfil dos sujeitos vinculados as respectivas empresas, indicando suas características pessoais e profissionais. Para revelar o problema central da pesquisa, isto é, sobre as competências requeridas pelo mercado, foram efetuadas entrevistas, cujos relatos estão representados com o código "Entrevistado" seguido da letra do alfabeto de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1

Âmbito Mercado - perfil das empresas e dos sujeitos entrevistados

	Setor		Codinome	Sexo	Idade	Formação	Função	Tempo na Função
Mercado	CEO`s do Setor Secundário e Terciário	Empresa A	Entrevistado A	Masculino	54	Contador com MBA em Controladoria e Gestão de Pessoas	Diretor de Pessoas e Organização	12
		Empresa B	Entrevistado B	Masculino	49	Doutor em Administração	Presidente	2
		Empresa C	Entrevistado C	Masculino	62	Administrador	Có-Presidente	8

Fonte: Elaboração própria

Como indica o Quadro 1 (Âmbito Mercado - perfil das empresas e dos sujeitos entrevistados), a Empresa A é totalmente nacional , do ramo da indústria e de capital fechado. Foi considerada pela Revista Exame como uma das melhores empresas do Brasil, desde 2012. Possui sete fábricas, cinco em Pernambuco - que é sua sede, uma em São Paulo e uma na Argentina. Tem 62 anos de existência e um alcance logístico que engloba a Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, possuindo em seu quadro funcional mais de 1000 funcionários. Convidativa para um plano de carreira a empresa lança em seu site propostas para que novos talentos componham sua equipe.

Para tanto requer do candidato à vaga um perfil dinâmico, com foco em resultados que apresente bom relacionamento interpessoal, trabalho em equipe e busca constante para melhoria contínua. Seu diretor de pessoas e organização, o entrevistado A, do sexo masculino, iniciou na empresa A com 19 anos de idade como mecanógrafo. Com uma carreira dedicada aos números recebeu um grande desafio cuidar das 6000 pessoas que formam o time de colaboradores do grupo, representando segundo o gestor o "principal ativo" da empresa. Aos 54 anos de idade graduado em contabilidade, com MBA em Controladoria, Finanças, Direito Tributário, Direito Econômico Empresarial e Gestão de Pessoas, o gestor está há 12 anos na função. Com vinte anos de fundação o setor de serviços é à base da Empresa B. Surgiu na virada do século XXI com o objetivo de ser uma política pública para o desenvolvimento do setor da tecnologia da informação em Pernambuco. Além de outros atributos o grande diferencial é ser a primeira empresa na área de serviços no mundo a receber um selo de indicação de procedência, o qual garante a qualidade dos produtos gerados pelas empresas certificadas. O Entrevistado B, do sexo masculino, foi eleito em 2019 como diretor-presidente da Empresa B pelos conselheiros. O CEO tem 49 anos de idade, com formação em Economia e doutorado em Administração está na função há dois anos. Trata-se de uma das empresas familiares mais antigas da região, no setor do comércio, a Empresa C tem 136 anos no mercado. A quinta geração faz o diferencial na gestão e na estatística, pois apenas 30% das empresas familiares passam para a segunda geração e apenas 14% para a terceira. Sua abrangência engloba as cidades de Recife, Garanhuns, Salvador, Aracajú, João Pessoa. Com mais duas lojas previstas para inaugurar em 2021, uma em Caruaru e a outra em Natal. Sua entrada no e-commerce ocorreu em 2019, decorrente da mudança de comportamento do consumidor. Ocupa hoje a quinta posição no ranking nacional das lojas de home center e material de construção. A empresa possui mais de 1600 colaboradores diretos. No perfil do funcionário buscado pela empresa, os valores como a ética e o respeito são imprescindíveis. Pertencente à terceira geração, o entrevistado C, do sexo masculino, é o presidente da Empresa C, tem 62 anos de idade e formação em Administração e está na função a oito anos**.**

Categorias Teóricas. Em relação às categorias teóricas delimitadas, o escore mostra-se dentro das expectativas, isto é, a maior frequência (50%) diz respeito à aproximação das definições apresentadas à perspectiva do Mercado e é menor (16,7%) à perspectiva da Educação. Veja-se a situação para cada categoria\ identificada: Na categoria Competência a maioria dos entrevistados apresentou uma concepção que se afasta do que teoricamente foi delimitado, havendo, contudo,

aproximações na perspectiva da educação e na perspectiva do mercado. Uma tonica muito presente nas falas dos entrevistados é a equivalência direta e total entre competência e capacidade, fugindo da hierarquização ou modulação que a literatura retrata, seja na perspectiva do mercado, seja na perspectiva da educação, fazem em relação às três categorias: competência, habilidade e capacidade. Para as categorias Mercado, Mercado de Trabalho, o termo é citado onze vezes, sendo sempre tratado na perspectiva de ente autônomo, definido em sua acepção predominantemente economicista. A categoria Empregabilidade é citada explicitamente duas vezes e sempre como um pressuposto, ou seja, sem uma referência direta à sua concepção. Não obstante, o tema é tratado por todos os entrevistados na perspectiva do Mercado. Identifica-se na fala dos entrevistados a empregabilidade como um atributo sob responsabilidade total do empregado, tornando-o "empregável", fator de realização da performance do capital, para sua reprodução. Afasta-se assim da compreensão que considera a realidade em sua globalidade e a todos os outros componentes que fazem da Empregabilidade uma qualificação resultante da complexidade social, definida historicamente e inexorávelmente vinculada à relação entre capital e trabalho. Nas questões sobre a avaliação da empregabilidade do egresso do Curso de Administração e o possível rankeamento das universidades em termos de empregabilidade. Verifica-se um distanciamento entre processo formativo e empregabilidade, o que seria uma premir aparição de resposta negativa ao problema proposto, isto é, haveria aqui a negação do currículo (baseado ou não em competências) como demandas do mercado.

À Guisa De Conclusão

Considerando o confronto entre a delimitação teórica e os dados da pesquisa empírica

No confronto entre os resultados alcançados na revisão de literatura, isto é, no que aqui se intitulou de delimitação das categorias teóricas e o que foi identificado na análise das fontes do recorte empírico: **A resposta ao problema proposto, de forma sintética, pode ser assim formulada**: do ponto de vista dos processos engendrados na formação dos estudantes de administração da UFPE, sim, há uma relação de causa e efeito entre currículo baseado em competências e empregabilidade. Tal afirmação, contudo, deve ser considerada na perspectiva de que não há possibilidade de um curso que foque em outra finalidade. Portanto, se distingue de afirmar que tal relação se verifique nos processos atuais. Seja pela postura da literatura hegemônica, relativo ao tema empregabilidade; deja pela postura da política educacional para o ensino superior, esta parece ser a tendência mais segura a se afirmar. **Há uma predominância das concepções de**

Mercado nas fontes empíricas – ao que pese termos encontrados diversas manifestações que tendem a se alinhar com o que foi intitulado perspectiva da educação, ou, simplesmente, pensamento fora dos valores ou modus operandi do Mercado, a inferência principal que, nessse momento, é dificílimo pensar, propor ou executar qualquer perspectiva formativa que relativize os princípios do Mercado. Nesse sentido, a resposta à problemática proposta é positiva: há relação direta de causa e efeito entre processo formativo e inserção no Mercado de Trabalho; **Há um descompasso entre a literatura e o que se apresenta na realidade em relação à categoria competência** – mesmo considerando os déficits na defínção da categoria competência que, ao que parece, a polissemia impede uma compreensão passível de aplicação direta na realidade, as fontes do recorte empírico deixam muito a desejar, não apenas porque se afastam de concepções mas e, principalmente, por tendem a desconhecer conceitos, discussões epistemológicas e mesmo taxonômica referente à categoria competências.

Referências

Bourdieu, P.; Chamboredon, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude.Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Durkheim, É. Educação e sociologia. Tradução Nuno Garcia Lopes. Coimbra: Edições 70, 2011.

Freitas, H. M. R.; Janissek, R. Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares e recorrentes para a exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sphinx: Sagra Luzatto, 2000.

Gil, A. C. Elaboração de casos para o ensino de Administração. *In:* Contextos Revista Contemporânea de Economia e Gestão, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 07-16, 2004.

Gouveia, C. A. M. Análise crítica do discurso: enquadramento histórico. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/anal_critica_discurso.pdf. Acesso em: 12 jan 2020.

Lombardi, J. C. Público e privado como categoria de anpalise da educação? In Lombardi, J. C.; Jacomeli, M. R.; Silva, T. M. T. O Público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 59-96. (Coleção Memória da Educação).

Minayo, M.C.S. Introdução. In Minayo, M.C.S.; Assis, S.G.; Souza, E.R. (Organizadoras). Avaliação por triangulação de métodos. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

Oliveira, M. M. Como Fazer Pesquisa Qualitativa. Recife: Bagaço, 2005.

Prodanov, C. C. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2ª. edição – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Reis, E. A.; Reis I. A. Análise Descritiva de Dados: Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG. 2002. Disponível em: http://www.est.ufmg.br/portal/arquivos/rts/rte0202.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

Tello, C.; Mainardes, J. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal. *In:* Educação e Filosofia, 28 (especial), p. 155-179, 2014.

Toledo, E. de la G. (comp.). Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2000.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La Universidad como puente en la configuración de profesionales con principios éticos.

University as a bridge in the configuration of professionals with ethical principles.

María Cristina Pérez Crego (https://orcid.org/ 0000-0001-5937-0047)*, Jesús Miguel Muñoz Cantero (https://orcid.org/ 0000-0001-5502-1771)*, Eva María Espiñeira Bellón (https://orcid.org/ 0000-0001-7522-9406)*

*Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Entidad financiadora: Xunta de Galicia. Proyectos: “Estudio sobre el plagio en estudiantes del Sistema Universitario de Galicia” y “Estudio de la percepción de la comunidad educativa sobre las causas que producen plagio académico en estudiantes del Sistema Universitario de Galicia”. Referencias: 002/2019 y 001/2020.

Autora de correspondencia: María Cristina Pérez Crego, cristina.pcrego@udc.es

Resumen

En las aulas de Educación Superior, las prácticas deshonestas para alcanzar las metas educativas se han convertido en acciones detectadas con asiduidad por el profesorado. Esta situación va en contra de los valores que un/una discente tiene que cargar en su haber tanto para la inminente entrada en el mercado laboral, como miembro de la sociedad. Por lo que resulta imprescindible tomar conciencia de ello desde la Educación Superior y ofrecer una formación que aporte tanto una base teórica/ práctica de los contenidos que cada especialidad formativa requiere, como para la adquisición de una correcta ética profesional. Este estudio, se ha realizado a través del análisis inductivo de la respuesta cualitativa del Cuestionario para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO). Tomando como vehículo el plagio académico, se pone en valor la importancia de una formación integral para el alumnado. En los resultados del estudio se manifiesta, por un lado, que existen discentes con intencionalidad negativa en sus acciones con el fin del engaño para la obtención de los fines académicos y alumnado con intencionalidad positiva en sus comportamientos y concepciones, el cual valora la necesidad de la concienciación y de contar con una formación que favorezca la reflexión y asunción de responsabilidad de las propias acciones.

Palabras clave: Educación Superior, ética profesional, plagio.

Abstract

In Higher Education, the dishonest practices have become actions regularly detected by teachers. This situation goes against the values that a student has to carry under his/her credit both for the imminent access to work, as a member of society. Therefore, it is essential to become aware of this from Higher Education and offer training that provides both a theoretical/practical basis of the content that each training specialty requires, as well as for the acquisition of correct professional ethics. This study has been carried out through the inductive analysis of the qualitative response of the Questionnaire Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO). Taking academic plagiarism as vehicle, the importance of comprehensive training for students is valued. The results of the study show, on the one hand, that there are students with negative intentionality in their actions in order to deceive to obtain academic goals and students with positive intentionality in their behaviors and conceptions, which assesses the need to raising awareness and having a training that encourages reflection and assumption of responsibility for one's own actions.

Keywords: Higher education, professional ethics, academic plagiarism.

Cuando un/a discente finaliza sus estudios universitarios y se dispone a incorporarse al mundo laboral, resulta imprescindible que este cargue en su haber con una doble dimensión formativa. Por una parte, debe contar con una preparación teórico/técnica que le dé soporte para el desempeño de las actividades profesionales, la cual será avalada por una acreditación académica para el ejercicio de la profesión y, por otra parte, debe albergar una formación ética que promueva un ejercicio profesional responsable en el desempeño de su labor. Esta formación debe ser integral, siendo este un objetivo clave en el proceso de formación del profesional en la Educación Superior (Hernández y Pérez, 2017), comprendiendo como un/a profesional integral tanto el/la que se forma comprometido/a social y profesionalmente como el/la que cuenta con una sólida formación de conocimientos y habilidades (Valera, 2010).

Es necesario, por lo tanto, desde las aulas universitarias promover el saber "ser" de un buen futuro profesional, ya que todas las profesiones se deben desempeñar con unos principios éticos, donde rijan unos valores, actitudes y comportamientos que fomenten futuros/as trabajadores/as con integridad profesional en sus acciones. Debemos tener en cuenta que la formación de un/a profesional constituye un proceso en el que los sujetos desenvuelven el compromiso no solo profesional sino también social, en su contexto, de la misma manera que elevan su capacidad de evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y de adaptación a los cambios de la sociedad debiendo contar con disposición para aprender responsablemente (Valera, 2010). Por ello resulta imprescindible que desde la Educación Superior se formen profesionales que muestren compromiso con la sociedad independientemente de la especificidad de su profesión.

Tal y como indica Hirsch (2003), algunos de los valores básicos de la ética profesional son la autonomía, la responsabilidad y la competencia profesional, comprendiendo la responsabilidad como la capacidad de responder por las propias acciones ante los/las demás y ante uno/a mismo/a, siendo la ética profesional una condición para la realización del bien social y de la justicia.

La formación ética resulta, por lo tanto, una cuestión que se debe poner en valor en las aulas del Espacio Europeo de Educación Superior, para que estas sean cuna de profesionales íntegros/as que desempeñen una labor profesional de calidad. Y más si tenemos en cuenta que desde hace varios años el plagio académico se ha convertido en una práctica detectada habitualmente (Rebollo-Quintela et al., 2017). Tal y como apunta Ramírez (2017), "el plagio académico es una de las expresiones de falta de ética profesional y científica que más retos presenta a las instituciones de educación superior" (p.7).

Resulta necesario tal y como indica Cerezo (2006) "compartir y justificar la construcción de valores que normen la actividad académica de los futuros profesionales" (p.31), ofreciendo una formación en competencias y buenas prácticas universitarias (Alfaro & de Juan, 2014) para que el alumnado no cometa acciones desvinculadas de moralidad y de deshonestidad (Diez-Martínez, 2015).

En este estudio se aborda la importancia de formar profesionales que en su haber cuenten con integridad para el desempeño de sus futuras acciones profesiones tomando como vehículo el plagio académico, siendo esta una oportunidad de partir de la reflexión de acciones de aula para extrapolarlas a futuras acciones profesionales.

Método

El instrumento utilizado para la recogida de la información ha sido a través de las respuestas a la pregunta abierta, del cuestionario para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO) (Muñoz-Cantero et al., 2019), ¿Cómo crees que se puede evitar el plagio (copiar sin citar)?, contando esta con un carácter voluntario. El estudio que se presenta se ha realizado en la Universidade da Coruña, con alumnado de las cinco ramas de conocimiento. De los/las 1.553 discentes que han contestado a la pregunta cualitativa formulada, las respuestas vinculadas a cuestiones que afectan a un proceso formativo ético discente son 183 de las cuales un 37.79% son hombres y un 67.21% son respuestas de mujeres. La información ha sido recogida de manera presencial en las aulas universitarias.

Los datos recogidos se analizaron, a través de un proceso inductivo de categorización de la información (Miles, Huberman y Saldaña, 2014), con el fin de "analizar la información comparando y clasificando los datos para poder desarrollar una estructura de códigos y categorías, como paso hacia una comprensión de la cuestión objeto de estudio" (Flick, 2015, p.137). En esta comunicación, se presenta la parte del estudio vinculada a la formación ética del alumnado; a través de ella se pretende conocer cuáles son las cuestiones que se deben tener en cuenta en una formación ética universitaria de cara a la integración del alumnado al mundo profesional. Los códigos vinculados a esta parte del estudio se pueden observar en la tabla 1.

Tabla 1

Categorías y códigos del análisis sobre acciones éticas

Categoría	Códigos
Intencionalidad positiva	Valoración
	Justicia
	Honestidad
Intencionalidad negativa	Artimañas
	Atajos
Medidas	Propiedad intelectual
	Concienciación actos
	Adquisición responsabilidad
	Adquisición normas
	Penalizaciones

Nota: Elaboración propia

La fiabilidad del estudio se sustenta en la identificación de los discursos de cada una de las personas informantes mediante comillas. Además, se indican las categorías y códigos que emergen del análisis realizado. La validez, se toma a través de la validez comunicativa de los/las participantes del estudio (Flick, 2012). Así mismo, se elaboró una interpretación de los datos con un carácter más descriptivo que interpretativo, para ello se presenta la configuración del informe con testimonios de los y las participantes para fundamentar los hallazgos.

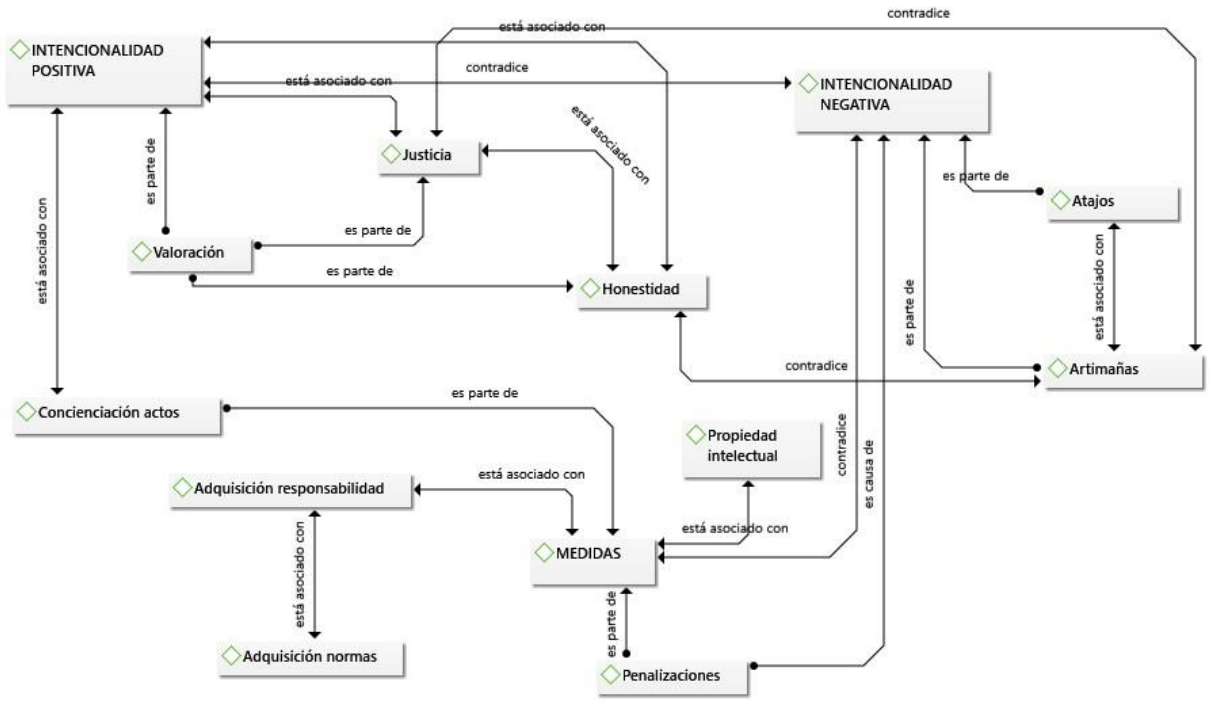
El tratamiento ético de los datos ha estado presente a lo largo de todo el proceso investigador, teniendo en cuenta además de la confidencialidad (Moscoso & Díaz, 2018), el tratamiento de la información con respeto e integridad.

Resultados

Los resultados ponen de manifiesto como la importancia de formar profesionales íntegros/as resulta un factor clave a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. El alumnado manifiesta una doble vertiente en las percepciones y comportamientos que pone de manifiesto, los cuales se perciben como reflejo de sus futuras acciones profesionales. Por un lado, se refleja una intencionalidad positiva en sus acciones y por el otro la intencionalidad negativa, tal y como se puede observar en la figura 1.

Figura 1

Intencionalidades del alumnado en sus acciones académicas



Nota. Elaboración propia

La **intencionalidad positiva** comprende cuestiones éticas a tener en cuenta en la ejecución de comportamientos y actitudes que un/a discente debe poseer para su incorporación al mercado laboral; aprendizajes y concepciones que le ayuden a convertirse en buen profesional. Por ello el otorgar valor a la autoría y al esfuerzo ajeno, se convierten en cuestiones clave para adquirir un buen soporte ético de cara a futuras acciones profesionales.

Se pone de manifiesto cómo desde las aulas universitarias, con el fin de ofrecer una buena formación a futuros/as profesionales, resulta necesario trasmitir la importancia de dar valor al trabajo ajeno. Tal y como el alumnado apunta, todo/a discente debe comprender que sus acciones formativas y profesionales deben estar encaminadas a valorar y respetar el trabajo ajeno, tanto de los/las compañeros y compañeras de aula, como con los/las futuros/as profesionales con los/las que tendrán que desarrollar su labor otorgando el mérito de un trabajo al creador/a o creadores/as del mismo; “Otorgando el reconocimiento a los autores que han realizado el trabajo previamente y saber reconocer el mérito de los trabajos que han requerido esfuerzo personal” (A187). “Esto supone poner en valor tanto el trabajo ajeno como el propio, “enseñando a valorar el trabajo ajeno, así como el propio” (A332); el hecho de no hacerlo conlleva una falta de respeto a las personas que realizan dicha tarea “haciendo ver la falta de respeto que resulta copiar el trabajo de otro” (A1363).

Se pone, por lo tanto, en valor el esfuerzo necesario para la elaboración o configuración de una actividad y en lo perjudicial que supone la apropiación indebida de un trabajo ajeno, por ello se considera que se tienen que llevar a cabo acciones como "haciendo entender a la gente lo que implica; es decir, utilizar un trabajo de una persona que ha invertido tiempo e, incluso dinero, sin citarlo. Evitando así su reconocimiento y posible difusión de su obra" (A335), o la trasmisión "a la población del esfuerzo que conlleva realizar un trabajo, para que después venga una tercera persona y se lleve un mérito que no es suyo" (A220); "podría solucionarse concienciando a los alumnos de la importancia del esfuerzo y trabajo que hay detrás de la información que obtienen, y que, por lo tanto, esa gente tiene un mérito que es necesario reconocer" (A700). El alumnado considera que, aunque "es algo verdaderamente complicado, es necesario para no aprovecharse del trabajo de otras personas" (A51); "es importante valorar lo que hacen los demás" (A761).

Así mismo el hecho de valorar el trabajo ajeno se convierte en una acción de honestidad y justicia; "animarlos a citar correctamente y mostrarles la injusticia que supone el apropiarse de material ajeno" (A672); "mentalizando a los estudiantes que todo tiene un trabajo detrás y que plagiar de otras personas no es un buen método para nuestro propio aprendizaje" (A816); por lo que se propone promover "una cultura y educación que contribuya al reconocimiento del trabajo y esfuerzo de los demás" (A941); "tratando de desarrollar un valor de reconocimiento absoluto del trabajo realizado por otros" (A948), el cual nos permita tener empatía con el trabajo ajeno y nos haga reflexionar sobre nuestras propias acciones, especialmente de cara a entrar en el mundo laboral; "considero que debería darse una mayor importancia al trabajo realizado por esas personas, que se han molestado en editar y publicar un libro o en crear un blog, por ejemplo. Así, podríamos ser un poco más responsables y no reconocer como nuestro algo que no lo es" (A465).

Por otro lado, la **intencionalidad negativa**, la cual aborda el mensaje contrario, supone el uso de artimañas, el llevar a cabo acciones las cuales ponen de manifiesto la existencia de pensamientos y actitudes en el alumnado impropias en sus acciones presentes, siendo este un posible reflejo de sus futuros comportamientos profesionales.

> Vivimos en un momento de información, pero no de conocimiento; además el desarrollo capital ha restado importancia a los valores que nos hacen personas, diferenciándonos de la gente. Estamos insensibilizados. Es la generación en la que "nada importa" cuando "no todo vale". Necesitamos sensibilizarnos con lo que de verdad es importante; como por ejemplo el respeto hacia ti mismo y hacia los demás;

así mismo con el compañerismo. No hay compañerismo sin respeto y viceversa. (A568).

Donde los atajos y triquiñuelas se convierten en una herramienta al acceso del ciudadano para la consecución tanto de los fines académicos como posteriormente de los profesionales, "en principio para mi es casi imposible erradicar por completo la tentación de plagiar a través de cualquier medio pues la naturaleza humana es imperfecta" (A873), "yo mismo me incluyo; la vida está para pillar atajos a veces, y quien diga que nunca lo hizo, posiblemente mienta o alguna vez quiso hacerlo para acabar antes" (A1460).

Una parte del alumnado considera que el plagio no se puede evitar, "no creo que se pueda evitar completamente el plagio, siempre habrá alguien que copie un trabajo entero" (A1278); "no creo que se pueda evitar totalmente" (A1241); "no creo que se pueda evitar por sí solo, en todo momento cualquiera puede plagiar sin mucho esfuerzo. El tema está en que cada persona no lo haga porque no lo necesita o porque sabe que está completamente mal" (A1305). "no se puede evitar por falta de concienciación de la sociedad" (A489).

Ante esto, se pone en evidencia la importancia de trasmitir el mensaje al alumnado sobre la necesidad asumir la responsabilidad de las propias acciones y el tomar diversas **medidas** para lograr dicho fin: cuestiones que ayuden a formar profesionales que reflexionen sobre el hecho de convertirse en futuros/as trabajadores y trabajadoras con integridad en sus acciones profesionales, exentas de promover ningún daño ajeno.

Una parte del alumnado apunta a que el problema radica en la necesidad de la formación no solo académica sino también ética, para que se aborden este tipo de temas; "en mi opinión, el plagio se podría "evitar", observando y controlando los trabajos, de manera minuciosa y rechazando por completo aquellos que posean plagio, ya que es una manera "sucia" o un camino "fácil" de realizar las cosas" (A1021); "pienso que radica en la educación ética del alumnado para evitar que se produzca este hecho" (A1091).

Otra cuestión a tener en cuenta en la formación universitaria es la adquisición de normas; "el plagio se podría evitar a través de la educación; es decir, los profesores tendrían que explicar a los alumnos el camino correcto para poder realizar un trabajo sin acudir al plagio" (A360). Consideran que resulta imprescindible el "formar al alumnado (éticamente) y en cómo citar correctamente; utilizar ejemplos donde el plagio haya supuesto un problema para quien lo hace y quien lo sufre" (A1070); "educar moralmente desde la infancia en este ámbito a no copiar íntegramente y desarrollar el conocimiento y expansión propios" (A1182).

Así como resulta necesario conocer las penalizaciones que uno puede tener que asumir al cometer este tipo de acciones impropias: "concienciando a fondo al alumnado desde el

principio de los estudios para que tengan conciencia de que es un "delito" y dejen de hacerlo" (A268); "cerciorándose de que el alumnado conoce no solo las sanciones del plagio sino la inmoralidad de tal acto, así como el esfuerzo de las fuentes que no se han citado que ven su trabajo robado" (A1283).

Los castigos se convierten en una medida ampliamente solicitada por el alumnado, ante discentes que no muestren un comportamiento ético en sus acciones, requiriendo medidas duras ante la detección de dichas acciones; "con castigos y consecuencias ejemplares" (A269); "el plagio es algo muy difícil de evitar, ya que siempre que algún tema que no interesa va a dar igual si lo elabora uno mismo o lo plagia. La medida principal que se puede tomar es que en la facultad esto sea mucho más penalizado" (A1320); "pues a lo mejor siendo más severos con los castigos" (A270); "advirtiendo al alumnado de las consecuencias de hacerlo e infligiendo castigos mayores" (A502); "endurecer los castigos y repercusiones que conlleva plagiar" (A1431); "dando castigos ejemplarizantes a aquellos que plagien" (A1501).

Para ello resulta necesario la explicación de lo que es la propiedad intelectual: "enseñando a citar y con mayor concienciación de la propiedad intelectual" (A87); "aumentando el conocimiento sobre la importancia de derechos de autor y sanciones" (A304); "especialmente por el alumnado recién llegado a la universidad, ya que estos "no conciben que los trabajos que hacen para clase puedan estar sujetos a leyes de propiedad intelectual. Porque no nos explican nunca cómo funciona el mundo académico" (A1466); "inculcando más respeto sobre el trabajo de los demás, viendo la autoría como algo más que la firma de alguien sobre un papel" (A1435). Especialmente trasmitiendo una mayor reflexión al alumnado sobre los derechos de autor.

Así mismo, la concienciación de los propios actos es un factor fundamental a tener en cuenta en este proceso, "en mi opinión, puede evitarse concienciando más al alumnado lo que implica copiar sin citar; es decir, sus consecuencias negativas" (A681); "con una mayor educación y fomentando conciencia" (A155); "en mi opinión, me parece que toda investigación debe basarse en pilares firmes de otros autores, que no sólo se merecen la mención por su obra, sino también por lo que han inspirado a otros a seguir sus pasos" (A146).

Resulta, por lo tanto, clave que el alumnado adquiera responsabilidad de sus propios actos. Situación ésta considerada como "responsabilizar a las personas de lo que realmente conlleva copiar ideas ajenas" (A665); "cada cual es responsable de sus actos y no estamos en el colegio" (A386). Lo cual se podrá extrapolar posteriormente a acciones profesionales en los distintos puestos de trabajo que el discente desempeñe su labor; por ello se solicita más "sinceridad y ética" (A553).

Discusión

Con este estudio se ha puesto de manifiesto la presencia de diversos discursos y comportamientos contrapuestos sobre las acciones que comete el alumnado en sus acciones académicas, tanto con intencionalidad positiva como negativa, permitiendo reflexionar sobre las posibles consecuencias que esto pueda ocasionar en la configuración de futuros/as profesionales.

Desde la universidad se asientan las bases y los cimientos de las futuras acciones profesionales, ya que es en estas aulas donde el/la discente ya como persona adulta debe asumir una enorme responsabilidad; por un lado, sobre la adquisición de conocimientos, pero también de actuaciones éticas. Por lo que "las instituciones de educación superior deben proporcionar a la sociedad personas, no sólo profesionalmente bien preparadas, sino, además, cultivadas, con criterio, de mente abierta, capaces de hacer un buen uso de su profesión y de participar libre y responsablemente en las actividades de convivencia social" (Hirsch, 2003, p.10).

Resulta, por lo tanto, "indispensable construir y fortalecer un tejido social propicio a la excelencia en el desempeño de los profesionales, lo cual está asociado a demostrar las competencias laborales" (Valera, 2010, p.123) y a mostrar acciones éticas que den soporte a los comportamientos de todo/a buen/a profesional.

Cada profesional debe responder por sus propias acciones, tanto por las que vienen derivadas por acciones bien hechas como por las que deben ser imputadas, asumiendo las consecuencias de las mismas (Hirsch, 2003), por lo que la formación ética profesional es una necesidad que no debe tener demora, por la que demos apostar como parte del plan de estudios de las distintas titulaciones (Bolívar, 2005).

Así mismo, otra cuestión que ha quedado evidenciada es la importancia de tener comportamientos que se rijan por acciones del principio de justicia, asumiendo el cumplimiento de las obligaciones ya sean "implícita o explícitamente dentro del marco institucional público o privado y tomando en consideración el contexto social y las obligaciones que se derivan cuando se establecen prioridades y asignan recursos" así como el principio de no maleficencia, el cual "propone ante todo no hacer daño" (García, 2006, p. 132).

Por último, todo estudio que promueva la reflexión y el conocimiento de las necesidades ético formativas de los/las futuros/as profesionales ayudará a tomar conciencia y a poner en valor la importancia de una buena formación de calidad, que ofrezca recursos para dar respuesta a la realidad profesional y ciudadana de los/las futuros/as egresados/as.

Referencias

Alfaro, P. & de Juan, T. (2014). El plagio académico: formar en competencias y buenas prácticas universitarias. *RUIDERAe: Revista de Unidades de Información, 6,1-20* https://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/637

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *10*(24), 93-123. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/143570

Cerezo, H. (2006). Aspectos éticos del plagio académico de los estudiantes universitarios. *Elementos, 61,* 31- 35. https://www.redalyc.org/pdf/294/29406105.pdf

Diez-Martínez., E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores. Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, *44,* 1-17. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/161/154

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa.* Morata

García, C. (2006). Ética de las profesiones. *Revista de la Educación Superior, XXXV 1*(137), 127-132. https://www.redalyc.org/pdf/604/60413710.pdf

Hirsch, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 38,* 8-15. https://www.redalyc.org/pdf/340/34003802.pdf

Hernández, Y. & Pérez, R. (2017). La educación en valores de los estudiantes universitarios: una experiencia en el centro universitario municipal de Jaguey Grande. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *1*(12). https://doi.org/10.35305/rece.v1i12.279

Miles, M. Huberman, M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook.* Sage.

Muñoz-Cantero, J.M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, M.J. & Ocampo-Gómez, C.I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *RELIEVE,* *25*(1), art. 4. https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599

Moscoso, L. F. & Díaz, L. P. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética, 18*(1), 51-67. https://doi.org/10.18359/rlbi.2955

Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bellón, E. M., & Muñoz Cantero, J. M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *06,* 192-196. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453

Ramírez, A. C. (2017). El plagio académico. Experiencias y algunas ideas para desalentarlo de manera más efectiva. *Ciencia Nicolaita*, *70*, 7-22. https://www.cic.cn.umich.mx/cn/article/view/355/191

Valera, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, *10*(18), 117-134. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100220339010

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Estudo sobre cognição: pressupostos pscicopedagógicos aplicados à educação de jovens adultos e a educação profissional

Study on cognition: psycho-pedagogical assumptions applied to young adult education and professional education

Anderson Quirino Oliveira de Lima (https://orcid.org/0000-0002-9267-2570)*, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares (https://orcid.org/0000-0001-6857-7947)*, Fábio Alexandre Araújo dos Santos*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Autor de contacto: Anderson Quirino, anderson.quirino@escolar.ifrn.edu.br

Resumo

A pesquisa visa refletir sobre as principais teorias relativas ao processo de cognição a partir de categorias teóricas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos - EJA e na Educação Profissional - EP. Para a metodologia da pesquisa, utilizou-se de revisão bibliográfica sobre as principais teorias psicológicas acerca dos processos cognitivos, perpassando desde a Psicologia do desenvolvimento à Pedagogia da Aprendizagem no contexto da docência na EJA. Dentre os resultados, evidencia-se que as discussões sobre as teorias do desenvolvimento cognitivo é uma atividade que contribui para a compreensão dos processos cognitivos e dos processos de aprendizagens. Estudiosos da psicologia no campo da educação como Watson (1936) e Skiner (1974), por exemplo, mostram que o ser humano aprende por meio das relações entre o ambiente externo e interno e essas interacões propiciam mapas cognitivos importantes para a compreensão do processo complexo e interativo que é a aprendizagem humana. Tolman (1966) e Gagné (1980) avançam em relação ao berhaviorismo e propõem teorias que buscam expliar as causas iniciadoras e finalizadoras do comportamento humano. Em se tratando de Piaget (2007), Vygotsky (1978), Ausubel (1968) e Gardner (1995), eles perceberem que a dimensão biológica é determinante, entretanto, é insuficiente pensar o desenvolvimento do pensamento humano somente nesta perspectiva. Rogers e Freire são da corrente Humanista em que a perspectiva emocional prevalece, ao defenderem que o comportamento é determinado pela afetividade e o ensino é centrado na pessoa.

Palavras-chave: teorias psicológicas; processos de ensino-aprendizagem; educação de jovens e adultos - EJA; educação profissional - EP.

Abstract

The research aims to reflect on the main theories related to the process of cognition from theoretical categories related to teaching and learning processes in the modalities of Youth and Adult Education - EJA and Professional Education - EP. For the research methodology, we used a literature review on the main psychological theories about cognitive processes, ranging from Developmental Psychology to Learning Pedagogy in the context of teaching in EJA. Among the results, it is evident that discussions on cognitive development theories is an activity that contributes to the understanding of cognitive processes and learning processes. Psychology scholars in the field of education such as Watson (1936) and Skiner (1974), for example, show that human beings learn through the relationships between the external and internal environment and these interactions provide important cognitive maps for understanding the complex process. and interactive that is human learning. Tolman (1966) and Gagné (1980) advance in relation to berhaviorism and propose theories that seek to explain the initiating and finalizing causes of human behavior. Regarding Piaget (2007), Vygotsky (1978), Ausubel (1968) and Gardner (1995), they perceive that the biological dimension is decisive, however, it is insufficient to think about the development of human thought only in this perspective. Rogers and Freire are from the Humanist current in which the emotional perspective prevails, defending that behavior is determined by affectivity and teaching is person-centered.

Keywords: psychological theories; teaching-learning processes; youth and adult education - EJA; professional education - EP.

Estudos sobre cognição.

O presente estudo visa promover uma reflexão concernente às principais teorias que se relacionam com os processos cognitivos, tendo como ponto de partida as categorias teóricas voltadas ao processo de cognição de acordo com categorias teóricas lincadas aos processos de ensino e aprendizagem aplicáveis às modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP).

Buscando contribuir com a discussão acadêmica, será abordada a utilização dos recursos cognitivos, embasada na aplicação de estratégias de aprendizagem que favoreçam o uso dinâmico e contínuo de processos cognitivos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Justifica-se esta análise tendo em vista que, atualmente, as pessoas tem feito uso de sua inteligência e ferramentas mentais para resolver seus problemas de interatividade com o meio.

Todavia, se no passado distante, a relação das forças naturais forçavam o homem a resolver questões de sobrevivência básica no ambiente em que estava inserido, nos dias contemporâneos emergiram múltiplas outras necessidades de sobrevivência, em um ambiente construído pelos mais altos níveis de ciência e tecnologia desenvolvidos pela própria existência humana. Isso faz com que o ser humano chegue num estágio em que a própria capacidade mental do indivíduo é o ambiente a ser dominado pelo homem.

Tal situação se dá pelo fato de que a exigência de um conhecimento mais profundo e diverso está cada vez mais elevada e, por isso, requisita-se da mente humana uma inacreditável capacidade de absorver informações diferentes, simultaneamente, somada a uma habilidade de simbolização da realidade, sem precedentes (VIGOTSKY, 1987).

O homem dos tempos contemporâneos precisa, visando sua sobrevivência, utilizar recursos cognitivos para viver em ambientes cada vez mais complexos e, ao mesmo tempo, saber lidar com contradições e mudanças constantes de paradigmas da sociedade.Esse contexto afeta diretamente os processos cognitivos que precisam ser levados em conta no desenvolvimento de práticas educacionais, especialmente no universo da educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional (EP), pois, os alunos dessas duas etapas de ensino enfrentam desafios profissionais, acadêmicos e pessoais que reverberam na sua capacidade cognitiva em lidar com múltiplos conhecimentos, contradições e paradigmas.

Neste sentido, as próximas seções deste artigo apresentarão uma breve leitura de diferentes teóricos que abordam os processos cognitivos, buscando uma reflexão sobre como tais aplicações podem ser levadas em consideração nas práticas educativas aplicadas na EJA e na EP, nos dias atuais.

Teorias Sobre Processos Cognitivos Colaborativos Para As Práticas Escolares

As discussões acerca das teorias do desenvolvimento cognitivo são temas sempre necessários, uma vez que se tornaram essenciais no entendimento de como ocorre o processo de desenvolvimento cognitivo e das aprendizagens. As contribuições trazidas pelos teóricos estudados podem levar a novas descobertas nesse campo de estudo, colaborando para reflexões e discussões presentes.

Os teóricos da psicologia selecionados para o presente estudo permitiram ver as diferentes contribuições que eles deram no ramo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, como cada um deles, individualmente e no seu conjunto, ampliaram as concepções de desenvolvimento, aprendizagem e de como esses processos ocorrem nos sujeitos.

As discussões realizadas neste trabalho visam entender as contribuições e conexões das ideias desses teóricos na construção das concepções de como as crianças aprendem, como também procurar entender o processo como o jovem e adulto aprende, pois são poucas as pesquisas nessa área.

Watson e Skiner enquanto teóricos comportamentalistas, se debruçaram sobre o estudo do comportamento. Suas contribuições estão amparadas numa concepção behaviorista, onde o ser humano aprende a partir do ambiente externo. Os estudos de Watson forneceram as bases para as teses sobre o sistema de aprendizagem baseada em mapas cognitivos de interações (STRAPASSON, 2012).

De acordo com o pensamento desse teórico, nós somos o que fazemos e fazemos o que o meio nos induz a fazer. Seguindo esse raciocínio, o comportamento humano é previsível, conforme os estímulos que recebe e, por consequência, é controlável (STRAPASSON, 2012).

Já as pesquisas de Skinner defendem que as crianças aprendem sem ser ensinadas, por estarem naturalmente interessadas em algumas atividades e, por isso, aprendem sozinhas. Para ele, ensinar é simplesmente a acomodação dos conhecimentos e do reforço sob os quais os estudantes aprendem. Reforça que a aprendizagem programada e máquinas de ensinar, são os meios mais apropriados para realizar aprendizagem escolar (MIZUKAMI, 1986). Sendo assim, para cada espécie de comportamento identifica-se um tipo de aprendizagem ou de condicionamento.

Tolman (1948) e Gagné (1980) foram dois teóricos que conseguiram avançar em relação ao behaviorismo clássico, saindo da circunscrição do condicionamento externo, agregando aos estímulos-respostas aspectos internos do ser humano. Tolman buscou explicar que as causas iniciadoras do comportamento inicial e do comportamento final deviam ser passíveis de observação objetiva e de definição operacional. Ele elencou cinco variáveis independentes de

causa do comportamento: o estímulo ambiental, os impulsos fisiológicos, a hereditariedade, o treinamento prévio e a idade. Tolman (1948) Definiu assim o comportamento como uma função dessas cinco variáveis.

O principal enfoque do behaviorismo intencional de Tolman estava no problema da aprendizagem. Ele propunha uma explicação cognitiva para a aprendizagem, sugerindo que a repetição do desempenho de uma tarefa reforça a relação aprendida entre as dicas ambientais e as expectativas do organismo.

Já Gagné buscou compreender o processo de aprendizagem que se passa no interior da "cabeça" do sujeito aprendiz. Foi considerado um pesquisador neobehaviorista, pois sua teoria integra princípios básicos do behaviorismo e do cognitivismo e se destacou por seus estudos sobre aprendizagem. Sua teoria de aprendizagem definiu nove eventos instrucionais/processos de ensinar, oito tipos de aprendizagem e cinco resultados principais de aprendizagem (MANFRÉ, 2013).

Piaget (2007), Vygotsky (1978), Ausubel (1980) e Gardner (1995) perceberem que a dimensão biológica é determinante, porém insuficiente ao desenvolvimento do pensamento humano. Com isso fez surgir uma nova corrente que busca compreender como ocorre o processo da cognição, através do qual o universo de significados do indivíduo tem origem e quais as regularidades mentais, denominada de cognitivismo.

A colaboração de Jean Piaget se deu no campo da inteligência infantil. Ao estudar o processo de raciocínio das crianças, estudo esse que repercutiu sobre a educação, ele percebeu o desenvolvimento das habilidades cognitivas. E via esse processo como uma evolução gradativa que passava por estágios de desenvolvimento. Sua teoria tornou-se notória em relação as demais por abordar uma visão interacionista sobre o processo evolutivo do ser humano.

Assim como Piaget, Jerome Bruner (1966) construiu uma teoria sobre o desenvolvimento cognitivo. De acordo com seus estudos, o indivíduo ainda na infância passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo: o ativo, o icônico e o simbólico. Esses estágios correspondem a um conjunto de sistemas de representações. Para Bruner, a aprendizagem é um processo ativo em que o aprendiz constrói novas ideias ou conceitos, a partir de conhecimentos anteriores, juntamente com os que estão em curso, baseados em sua estrutura mental inata. Sua colaboração nas questões educativas se aplicou sobre a organização do currículo e as estratégias de ensino.

Vygotsky (1978), outro importante autor da psicologia cognitiva, se debruçou sobre as funções psicológicas superiores e a formação de conceitos: espontâneos, do cotidiano e científicos. Sua principal defesa era que o ser humano é uma construção social resultado da

interação entre o sujeito e meio sociocultural. Para esse teórico, o psicológico é moldado pela cultura que determina a maneira de pensar. Nesse universo, a linguagem tem um papel central (RABELLO, 2021).

Ausubel foi um teórico da psicologia cognitiva que se postou totalmente contrário a aprendizagem exclusivamente mecânica, tornando-se um representante do cognitivismo, ao propor uma aprendizagem com estrutura cognitivista. Para ele, a aprendizagem precisa ter significado para o aluno. E defende que o processo do armazenamento de informações, ao agregar-se no campo mental do individuo, pode ser manipulada e utilizada adequadamente no futuro. Seus estudos nessa área o tornou teórico da aprendizagem significativa. Ele sugere uma escola mais dinâmica, que favoreça um ambiente de aprendizagem significativa. Essa percepção é fundamental à Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, haja vista a necessidade de se criar um ambiente de aprendizagem que esteja próximo a realidade do aluno, sua linguagem, suas vivências, ao mesmo tempo que se compõe de momentos práticos para aplicação dos novos conhecimentos, visando torná-los significativos.

As colaborações de Gardner (1995) se deram através da teoria das inteligências múltiplas. Ele explica o porquê de uma pessoa parecer mais inteligente que outra, já que para ele todos tem condições potenciais, apenas diferentes oportunidades de estimular e desenvolver áreas específicas e diferenciadas do conhecimento. Assim, ele enumera as seguintes inteligências: linguística, interpessoal, intrapessoal, lógico matemática, musical, espacial e corporal cinestésica. Para Gardner, a melhor maneira de compreender cada inteligência é concebendo-as como interrelacionadas. Sua teoria deu um grande avanço no pensamento existente sobre inteligência humana. (GARDNER, 1995)

Rogers (1973) e Freire (1968) são autores cognitivistas da corrente humanista. Nessa corrente, a perspectiva emocional prevalece, pois defendem que o comportamento é determinado pela efetividade e o ensino é centrado na pessoa. Rogers, no meio de suas principais ideias, trabalhou a Orientação Não Diretiva, conhecida também como terapia centrada no cliente e, quando trazida para o processo de ensino-aprendizagem, é chamada de Pedagogia Centrada no Aluno. Ele valoriza a aprendizagem experiencial e acredita no potencial natural que os seres humanos tem para aprender. Alega que a aprendizagem é potencializada quando o aluno escolhe livremente sua orientação.

As contribuições de Paulo Freire se deram na prática de uma pedagogia libertadora, de conscientização dos menos favorecidos do seu papel de cidadãos, como maneira de se tornarem atuantes na sociedade em que estão inseridos (FREIRE, 1978). A educação de jovens e adultos

recebeu muitas contribuições de Freire, não só na alfabetização de adultos, mas também na formação cidadão, consciente e emancipatória desses sujeitos.

Especialmente sobre as ideias psicopedagógicas de Carl Rogers e Paulo Freire e suas aplicações no campo educacional, abordaremos sobre perspectivas da psicologia cognitiva na educação de jovens e adultos e educação profissional na próxima seção.

Notas Sobre Jornadas E Ideias Psicopedagógicas De Carl Rogers E Paulo Freire: A Abordagem Humanista Em Foco

Nessa sessão, abordaremos sobre a importância da centralidade no humanismo trazida pelas percepções psicopedagógicas de Paulo Freire (1978) e Carl Rogers (1973) para o campo da educação de jovens e adultos e a educação profissional. O comportamento humano é determinado pela afetividade. O ensino é centrado na pessoa, as estratégias e técnicas de ensino assumem importância secundária, pois objetiva-se o crescimento pessoal do aluno. Faz-se, então, necessário para a relação pedagógica um clima favorável ao desenvolvimento da pessoa, com liberdade para aprender. É isso que abordaremos, ao analisar brevemente as concepções psicopedagógicas destes dois autores.

Carl Rogers

Carl Ramson Rogers nasceu em janeiro de 1902, num subúrbio de Chicago, nos Estados Unidos. Faleceu em 5 de fevereiro de 1987, em La Jolla, nos Estados Unidos. É considerado precursor da abordagem humanista, não diretiva, em educação. Sua teoria desenvolveu-se a partir de sua própria experiência profissional, projetando o que viveu para explorar a investigação científica (MOTA, 2003).

Esse psicólogo marcou não só a Psicologia Clínica, como também, a Psicoterapia, a Administração de empresas e de escolas, o Aconselhamento Psicológico, Aconselhamento Pastoral, Educação, Pedagogia, Psicopedagogia, Orientação Educação, assim como a Literatura, o Cinema e as Artes, de modo explícito ou implícito, consciente ou não conscientemente.

Publicou 16 livros, dentre os quais se destacam: "*Tornar-se Pessoa*", "*Um Jeito de Ser*", "*Terapia Centrada no Cliente*", "*Liberdade para aprender*" e "*Liberdade de aprender em nossa época*". Nestes dois últimos, focando a área educacional.

Dentre as principais ideias, trabalhou a Orientação Não Diretiva, também conhecida como Psicoterapia Humanista-Existencial (Corey), ou Terapia Centrada no Cliente, e quando aplicada ao processo de ensino-aprendizagem, é cognominada de Pedagogia Centrada no Aluno,

Também defendeu que há algumas condições básicas e simultâneas como facilitadoras, no relacionamento entre psicoterapeuta e cliente, para que ocorra a atualização do núcleo essencialmente positivo existente em cada um de nós. São elas: a consideração positiva

incondicional (ou afetividade incondicional); a empatia; a congruência e a alteridade. (ROGERS, 1973).

Por afetividade, entende-se como a relação de carinho ou cuidado que se tem com alguém íntimo ou querido. Pode também ser considerado o laço criado entre humanos, que, mesmo sem características sexuais, continua a ter uma parte de "amizade" mais aprofundada. E na compreensão de Rogers, precisa assumir natureza incondicional.

Quanto ao conceito de empatia, é a resposta afetiva vicária a outras pessoas, ou seja, uma resposta afetiva apropriada à situação de outra pessoa, e não à própria situação. A empatia é uma "espécie de inteligência emocional" e pode ser dividida em dois tipos: a cognitiva - relacionada com a capacidade de compreender a perspectiva psicológica das outras pessoas; e a afetiva - relacionada com a habilidade de experimentar reações emocionais por meio da observação da experiência alheia.

Congruência é definida como o grau de exatidão entre a experiência da comunicação e a tomada de consciência. Um alto grau da congruência significa que a comunicação (o que se está expressando), a experiência (o que está ocorrendo em nosso campo) e a tomada de consciência (o que se está percebendo) são todas semelhantes (ROGERS, 1973).

Crianças pequenas exibem alta congruência. Expressam seus sentimentos logo que seja possível com o seu ser total. Quando uma criança tem fome ela toda está com fome, neste exato momento! Quando uma criança sente amor ou raiva, ela expressa plenamente essas emoções. Isto pode justificar a rapidez com que a criança substitui um estado emocional por outro. A expressão total de seus sentimentos permite que elas liquidem a bagagem emocional que não foi expressa em experiências anteriores. A congruência é bem descrita por um Zen-budista ao dizer: "Quando tenho fome, como; quando estou cansado, sento-me; quando estou com sono, durmo" (MOTA, 2003).

Há outro conceito pertinente a temática rogeriana, que é a *alteridade*. Alteridade é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende do outro. Assim, a existência do "eu-individual" só é permitida mediante um contato com o outro (que em uma visão expandida se torna o Outro - a própria sociedade diferente do indivíduo). Dessa forma eu apenas existo a partir do outro, da visão do outro, o que me permite também compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de mim mesmo, sensibilizado que estou pela experiência do contato.

Rogers valoriza a aprendizagem experiencial e acredita que os seres humanos têm natural potencialidade para aprender, são curiosos a respeito do mundo em que vivem. Sua

premissa é a de que a aprendizagem é favorecida ao máximo quando o aluno escolhe livremente sua orientação.

O papel do facilitador é se empenhar em tornar disponíveis recursos para a aprendizagem, da mais ampla ordem possível. Considera-se como recurso, põe seu saber à disposição do aluno, mas não se impõe a ele. Procura trazer à tona tanto os propósitos individuais, quanto os mais gerais do grupo.

Para proporcionar este tipo de aprendizagem, há métodos que não se empregam como faz um professor tradicional: não se estabelece deveres de casa, nem idênticos para todos, não há testes padronizados, não se determina leituras; não há provas obrigatórias, e o professor não se responsabiliza sozinho pelas notas.

No seu trabalho intitulado, *Terapia centrada no cliente*, no capítulo consagrado ao "ensino centrado no estudante", estabeleceu um paralelo entre a evolução de sua concepção de ensino e suas ideias relativas à psicoterapia. Esta evolução o havia conduzido fortemente, a partir de uma posição de "não diretividade", a privilegiar as atitudes em relação às técnicas.

O princípio que ele enuncia neste capítulo é o seguinte: "Não podemos inculcar diretamente em outrem um saber ou uma conduta; o que podemos é facilitar sua aprendizagem" (ROGERS,1973, p. 155). De modo que, o papel do mestre deve ser o de criar uma atmosfera favorável ao processo de ensino, o de tornar os objetivos tão explícitos quanto possível e o de ser sempre um recurso para os alunos. Finalmente, diz o autor que a única coisa que se aprende e realmente faz diferença no comportamento da pessoa que aprende é a descoberta de si mesma.

Na próxima subseção, conheceremos sobre as perspectivas cognitivistas de Paulo Freire.

Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire, nasceu na cidade de Recife no dia 19 de setembro de 1921 e faleceu na cidade de São Paulo no dia 02 de maio de 1997. Foi educador pedagogista e filósofo brasileiro, sendo considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, influenciador do movimento denominado pedagogia crítica (MOREIRA, 2011).

Em 1946, Freire foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço social no estado de Pernambuco, iniciando um louvável trabalho com analfabetos pobres. Em 1961 assumir a direção do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife realizando junto com os membros desta equipe as primeiras experiências de alfabetização popular que levariam a constituição do Método Paulo Freire.

Neste mesmo estado, foi o responsável pela alfabetização de 300 (trezentos) cortadores de cana em 45 (quarenta e cinco) dias. Em 1963 realizou suas primeiras experiências na cidade de Angicos, interior do Rio Grande do Norte, quando ensinou a 300 (trezentos) adultos a ler e

escrever em 45 (quarenta e cinco) dias. Diante de brilhantes resultados, o governo brasileiro presidido por João Goulart aprovou a realização dessas primeiras experiências num Plano Nacional de Alfabetização (MOREIRA, 2011).

Em 1967, durante o exílio no Chile, publicou no Brasil seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade*, baseado na educação e atualidade brasileira. No ano de 1968, Freire havia concluído a redação de seu mais famoso livro: "A pedagogia do oprimido", que foi publicado em várias línguas como espanhol, inglês e hebraico. Por causa da ditadura militar existente, este livro foi publicado em nosso país em 1974, no início do processo de abertura política durante o governo do presidente Ernesto Beckmann Geisel. Essa obra propõe um método de alfabetização dialético, sempre defendendo o diálogo com as pessoas simples e demonstrando seu senso de democracia.

Em 1980, Freire retornou ao Brasil filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) na cidade de São Paulo, onde atuou como supervisor do programa do partido para a alfabetização de adultos em 1980 até 1986. Foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo, no mandato da prefeita Luiza Erundina (1989-1993), exercendo esse cargo de 1989 a 1991. Nesta secretaria criou o MOVA- Movimento de Alfabetização, como um modelo de programa público de apoio a salas comunitárias de educação de jovens e adultos, que até hoje é adotado em muitas prefeituras. Em 1991, foi fundado em São Paulo o Instituto Paulo Freire, que mantém até hoje os arquivos do educador, numerosas atividades relacionadas e realiza atuação em temas da educação brasileira e mundial.

Na educação de adultos foi de grande relevância por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para escolarização como para a formação da consciência política, tão importante para os jovens e adultos de todo o mundo. É o autor de vários livros que se tornaram bastante conhecidos e utilizados por professores em todo o mundo, tais como: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia* e *Educação como prática da liberdade*.

Em decorrência do significativo papel de Paulo Freire prestado à educação nacional, em 13 de abril de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.612 que decreta Paulo Freire patrono da educação brasileira, sendo o compatriota mais homenageado da história, ganhando 41 (quarenta e um) títulos de Doutor *Honoris* Causa de Universidades como Harvard, Cambridge e Oxford, por exemplo.

Paulo Freire, em toda a sua vasta literatura, afirma que a educação é um direito humano que deve ser assegurado para todos, muito além da restrita perspectiva bancária ou depositária. O mais expressivo filósofo da educação brasileira assevera também o respeito à diversidade dos

saberes como condição para o amplo desenvolvimento do educando, sobretudo, em contextos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de Educação Profissional.

Considerações Finais

O cenário educacional brasileiro acumula ao longo dos séculos inúmeros problemas. Em sua maioria, os problemas sofrem influência da história de colonização que o país viveu. Os problemas dos indicadores educacionais se agravam sobretudo quando voltarmos o olhar para o universo da Educação de Jovens e Adultos, por sua crescente demanda, elevados níveis de fracasso escolar, abandono e evasão sendo essas constatações lamentáveis.

Uma das alternativas, tanto para os professores em formação quanto para aqueles já em pleno exercício, é conhecer as teorias da Psicologia da aprendizagem para um melhor direcionamento da ação pedagógica no espaço escolar. Por reconhecer tal importância, nesta revisão bibliográfica, revisitamos as principais correntes da psicologia da aprendizagem com o objetivo de realçar os principais conceitos teóricos do campo dos processos cognitivos necessários à educação refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos no campo da Educação Profissional.

Conforme já pontuado, a pesquisa bibliográfica organiza um breve roteiro em que destaca os principais conceitos definidos por teóricos como Piaget (2007), Bruner (1980), Vygotsky (1978), Gardner (1995), entre outros teóricos fundamentais para o debate sobre processos cognitivos e educação.

Os estudos realizados por teóricos da psicologia trouxeram repercussões sobre à educação brasileira. Isso se justifica pelo fato da Psicologia investigar o comportamento que é o espectro visível do pensamento. Conhecer como diferentes pensadores conceberam o processo de desenvolvimento cognitivo é imprescindível para a percepção de como os alunos pensam e selecionam estratégias. Essa constatação deve colaborar com a mediação de novos saberes e com a redução das taxas de fracasso, abandono e evasão escolar.

Dito de outra forma, com a revisão teórica básica, promovemos um resgate das principais contribuições das teorias da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. A produção das sínteses sobre as teorias foi uma alternativa encontrada pelos autores do artigo para ampliar o debate da teorização própria da psicologia da educação que se dedicam à compreensão da aprendizagem e dos processos cognitivos.

Finalmente, cabe ressaltar o significativo alcance que as teorias apontadas têm para o campo do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. O conhecimento das correntes psicológicas sobre a aprendizagem tornam o docente mais potente para planejar a sua prática

pedagógica, criar ambientes de aprendizagem e promover aprendizagens significativas para os seus alunos.

Referências

Ausubel, D.; Novak, A. (1980). *A psicologia educacional*. Interamericana.

Bruner, J. (1991). *O processo da educação Geral*. Nacional.

Bruner, J. (1966). *Para uma teoria da Instrução*. Harvard University Press.

Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Artmed.

Freire, P. (1978*). Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Gagné, R. (1980). *Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino*. Globo.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Artes Médicas.

Hammes de Carvalho, F. (2011). *Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente*. Revista Trabalho, Educação e Saúde. Vol. 8. (pp. 537-550). http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n3/12.pdf

Manfré, E. (2013). *Psicologia e teorias psicológicas*. Slideshare. http://pt.slideshare.net/EduardoManfr/apresentao-robert-gagn

Mizukami, M. (1986). Ensino: *As abordagens do processo*. EPU.

Moreira, M. A. (2011). *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. Revista Meaningful Learning Review. Vol. 3 (pp. 25-46). http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID16/v1_n3_a2011.pdf

Mota, A. (2003). Ambiente para utilização em recursos didáticos programáveis via internet. UECE.

Ostermann, F., Caralcanti, C. (2010). *Teorias de Aprendizagem: texto introdutório*. UFRGS.

Piaget, J. (1972). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Hartcourt Brace Janovich.

Piaget, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança*. Guanabara.

Piaget, J. (2007). *Epistemologia genética*. Martins Fontes.

Rabello, E., Passos, J. (2021). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf

Rogers, C. (1973). *Liberdade para aprender*. Inter livros.

Smole, K. (1999). *Múltiplas inteligências na prática escolar*. Ministério da Educação.

Strapasson, B. (2012). *A caracterização de Jhon B. Watson como behaviorista metodológico na licenciatura brasileira*. Estudos de Psicologia. Vol. 17. http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n1/10.pdf

Tolman, E. (1948). *Os mapas cognitivos em ratos e homens*. Psychological Review. 55, p. 189-

Estudos sobre cognição.

208.

Vygotsky, L. (1978). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Inclusão no trabalho de egresso da Educação de Jovens e Adultos na Baixada Santista

Inclusion in the egress work of Youth and Adult Education in Baixada Santista

Waldísia Rodrigues de Lima,(https://orcid.org/0000-0001-7153-3582)*, Juliane Ap. de Paula Perez Campos, (https://orcid.org/0000-0003-0789-808X)**

Universidade Federal de São Carlos.

*Instituto Federal de São Paulo, **Universidade Federal de São Carlos

Resumo

O presente estudo tem o objetivo apresentar um recorte de pesquisa de doutorado concluída em 2020 na Universidade Federal de São Carlos, Brasil, na área da Educação Especial sob o título - "Da Escola para o trabalho: narrativas de pessoas com deficiências egressas da EJA na Baixada Santista", que analisou os relatos de pessoas com deficiências egressas da Educação de Jovens e o seu acesso ao mundo do trabalho. Essa pesquisa teve como método a história de vida e análise qualitativa dos dados. A coleta dos dados efetivou-se por meio de entrevistas individuais com roteiro não estruturado com questões pertinentes as lembranças da escolarização, da vida, da família, do trabalho, sonhos e desejos. A análise dos dados realizou-se por meio de análise qualitativa das narrativas dos entrevistados, gravadas em áudio e vídeo, orientadas na análise de conteúdo das transcrições das entrevistas e suas correlações aos objetivos de pesquisa, ao problema e questões centrais, com destaque para os pontos de maior frequência emergentes das narrativas das entrevistas, que foram agrupados em categorias/subcategorias acompanhadas das discussões pela descrição do conteúdo e a interpretação das mensagens dos entrevistados. Os resultados indicaram por meio dos relatos dos entrevistados a relevância da inclusão escolar na EJA e suas contribuições para sua inserção no mundo do trabalho e sua constituição enquanto sujeito de sua história. Esse recorte, destacará um relato específico concernente a um dos estudantes entrevistados, destacando-se suas considerações a respeito de seu processo de escolarização na Educação de Jovens em adultos, sua inclusão no trabalho, bem como as relações estabelecidas no percurso escolar, na vida, trabalho sonhos e desejos. Em seu relato nota-se protagonismo, a importância da escolarização na EJA para efetivação de seu acesso ao trabalho e na luta por direitos, que o levou a formação em um curso de nível superior na área do Direito e a concretização do seu desejo e sonho de torna-se um trabalhador nessa área.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Escolarização. Trabalho. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

This study aims to present an excerpt of doctoral research completed in 2020 at the Federal University of São Carlos, Brazil, in the area of Special Education under the title - "From school to work: narratives of people with disabilities who graduate from EJA in the Baixada Santista", which analyzed the reports of people with disabilities who graduated from Youth Education and their access to the world of work. This research had as method the life history and qualitative analysis of the data. Data collection was carried out through individual interviews with an unstructured script with questions pertaining to memories of schooling, life, family, work, dreams and desires. Data analysis was carried out through qualitative analysis of the interviewees' narratives, recorded in audio and video, guided by the content analysis of the interview transcripts and their correlations to the research objectives, the problem and central issues, with emphasis on the points of higher frequency emerging from the interview narratives, which were grouped into categories/subcategories accompanied by discussions by the description of the content and the interpretation of the interviewees messages. The results indicated, through the interviewees' reports, the relevance of school inclusion in EJA and its contributions to its insertion in the world of work and its constitution as a subject of its history. This clipping will highlight a specific report concerning one of the interviewed students, highlighting his considerations about his schooling process in Adult Youth Education, his inclusion in work, as well as the relationships established in his school career, in life, work dreams and desires. In his report, the importance of schooling in

EJA is noted for his access to work and in the fight for rights, which led him to training in a higher-level course in the area of Law and the realization of his desire and dream of becoming a worker in that area.

Keywords: Disabled person. Schooling. Work. Youth and Adult Education

A Educação Especial, é uma área de conhecimento, relacionada aos estudos sobre a escolarização das pessoas com deficiência e ao longo dos tempos empregou lentes e enfoques diversos para abordar a evolução histórica e científica sobre atendimentos, exclusão social e os processos inclusivos, desencadedos nas últimas décadas no Brasil e no mundo (Pessotti, 2012; Jannuzzi, 2012; Lima, 2020).

No Brasil as pessoas com deficiência, são consideradas público-alvo da Educação Especial pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, definidas como "[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". (Brasil, 1996; Brasil, 2013, apud Lima, 2020). Em 2008 foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e um novo momento na história na escolarização das pessoas com deficiência, ou seja, os estudantes público-alvo da Educação Especail passam a ter direito a escolarização em todo o sistema de ensino nacional, em unidade de regular de ensino. Nessa perspectiva os estudantes público-alvo da Educação Especial puderam ter acesso a sua escolarização em todos os níveis e modalidades de Ensino e com isso o acesso a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos segmentos: Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação Profissional (Lima, 2020).

Para Lima (2020, p. 25) a história das pessoas com deficiência possui dois grandes polos "[...] um enquanto pessoas excluídas dos processos sociais, e outro, com uma nova visão, mais atual, que envolve a participação social em movimentos sociais de lutas por respeito a seus direitos e com direito a voz, igualmente as demais pessoas da sociedade".

Estudos que envolvem a abordagem da história de vida permitem ouvir e trazer a voz de [...] grupos historicamente silenciados e marginalizados conquistem um espaço de escuta de sua fala e, mais que isso, reafirmem sua condição de protagonistas de suas próprias histórias" (Glat & Antunes, 2014, apud Lima, 2020, p.74). embora, os estudos com a abordagem em história de vida de pessoas com deficiência, ainda sejam poucos, estão despontando e, é possível perceber o que sentem e pensam essa população.

O presente estudo tem como objetivo apresentar um recorte de pesquisa de doutorado, concluída em 2020 na Universidade Federal de São Carlos, Brasil, na área da Educação Especial sob o título - "Da Escola para o trabalho: narrativas de pessoas com deficiências egressas da EJA na Baixada Santista", que analisou os relatos de pessoas com deficiências, egressas da Educação de Jovens e o seu acesso ao mundo do trabalho, por meio dos relatos de dez entrevistados, e que

nesse recortes será apresenta dos dados de apenas um desses entrevistados, trazendo dados de sua história de vida nessa transição de sua escolarização ao mundo do trabalho.

Método, procedimentos e participantes de pesquisa

Essa pesquisa teve como método a história de vida e análise qualitativa dos dados. A coleta dos dados efetivou-se por meio de entrevistas individuais com roteiro não estruturado com questões pertinentes as lembranças da escolarização, da vida, da família, do trabalho, sonhos e desejos, validadas por dois juízes. (Bosi, 2003, 2009; Meihy 2002, 2012, 2011; Minayo, 2002; Glat, R., & Pletsch, 2009)

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, (CEP) sob o nº 92552518.0.00005504, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e somente após essa aprovação deu-se o início da pesquisa. (Lima, 2020)

Num primeiro momento foi realizada uma entrevista piloto, e a após sua validação deu-se o início ao estudo conforme definido nos critérios de inclusão da pesquisa como sendo [...] egressos da EJA, com deficiência e que concluíram essa modalidade de ensino em pelo menos um dos segmentos, nos sistemas de ensino municipal, estadual e/ou federal da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) e inseridos no trabalho" (Lima, 2020, p. 91).

A análise dos dados realizou-se por meio de análise qualitativa das narrativas dos entrevistados, gravadas em áudio e vídeo, orientadas na análise de conteúdo das transcrições das entrevistas e suas correlações aos objetivos, ao problema e questões centrais de pesquisa, com destaque para os pontos de maior frequência emergentes das narrativas das entrevistas, que foram agrupados em categorias/subcategorias acompanhadas das discussões pela descrição do conteúdo e a interpretação das mensagens dos entrevistados (Minayo, 2002; Franco, 2008; Bardin, 2009, 2016).

Embora, a tese de doutorado descreva e analise as narrativas de dez entrevistados em três categorias e nove subcategorias, nesse artigo serão apresentados os dados de apenas um dos entrevistados em uma das categorias analisadas, retratando aspectos relevantes da pesquisa que poderá ser apreciada em sua totalidade na tese disponínel no site do repositório da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e no site da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBCT) de livre acesso aos pesquisadores interessados na temática – Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, escolarização e inserção no mundo do trabalho de pessoas com deficiência.

Para esse artigo será apresentada a categoria "EJA e transição para o trabalho e subcategorias Perspectivas da EJA para o trabalho e Contribuições da EJA para a transição para o trabalho", nessa abordou-se a relação direta da escolarização e a inserção no trabalho. A narrativa de vida será relacionada ao entrevistado Manoel (nome fictício) como preservação da imagem do entrevistado. (Lima, 2020)

Para tanto, descreve-se inicialmente o perfil desse entrevistado, definido por nome fictício como forma de preservação de sua identidade. Manoel tem 25 anos, é casado e trabalha há dez anos em um único emprego. Nesse emprego, inicialmente, passou pelo período de experiência de três meses em uma empresa do polo petroquímico de uma cidade da Baixada Santista, admitido em seguida como técnico de suporte de Tecnologia da Informação. Seu processo de escolarização foi em escolas regulares, primeiramente na Educação Infantil, em seguida no Ensino Fundamental Regular – I e II, ou seja, do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental, em seguida optou pela a Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio, considerando ser uma forma mais rápida para seu ingresso ao mundo do trabalho, que exigia como certificação mínima o Ensino Médio. Após ao seu ingresso no trabalho e realizou o Curso Superior em Ciências da Computação.

Resultados e Discussões

Nos resultados e discussões, apresenta-se as narrativas de vida do entrevistado Manoel relacionada a "Categoria EJA e transição para o trabalho e subcategorias Perspectivas da EJA para o trabalho e Contribuições da EJA para a transição para o trabalho", nessas narrativas pode-se perceber que o entrevistado Manoel trouxe diversos dados relevantes a sua história de vida relacionado a escolarização na EJA. ´

Na categoria/ subacategorias discutida nesse artigo "[...] entende-se como 'perspectivas' a visão de mudanças na EJA para inclusão no trabalho e as 'contribuições' a base existente nas disciplinas da EJA, ou seja, as contribuições a partir dessa relação direta da escolarização e a inserção no trabalho. (Lima, 2020, p. 103)

Em relação a subcategoria 'Perspectivas da EJA para a inclusão no trabalho" notou-se que a necessidade do apoio de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais, considerada primeira língua dos surdos no Brasil, conforme a Lei nº 10.436/2002 foi um aspecto relevante a Manoel e que é citado tanto quanto a essa necessidade, quanto ao seu não atendimento em sua totalidade. Sobre esse fato, Manoel relata: "[...] só queria ter uma intérprete, mais próxima daqui (se referia, próxima

a sua escola). Para poder chegar no horário certo, para poder me ajudar melhor, entender mais, é isso! ” (Brasil, 2002).

Para Manoel, a falta desse profissional Intérprete de Libras lhe causou transtornos e prejuízos na aprendizagem da EJA e no trabalho, embora ele tenha encontrado caminhos na empresa para enfrentar e resolver os problemas que surgiram, principalmente a defesa de seus direitos.

Ainda, em relação a essa categoria EJA e transição para o trabalho/subcategoria, pode-se perceber que a comunicação, inerente a todos os processos humanos, quando não há respeito às características linguísticas da pessoa com deficiência auditiva, como é o caso de Manoel, pode vir a ser um complicador para o estudo e para o trabalho. No entanto, mesmo com as falhas na compreensão no processo educacional, Manoel buscou outros mecanismos da EJA para resolução de problemas no trabalho. Logo, é relevante na Educação de Jovens e Adultos ter Intérprete de Libras para os estudantes com deficiência auditiva e/ou surdez para compreensão de todo o processo educacional e sua evolução futura no trabalho e na vida, além de ser um direito previsto em Lei nº 10.436/2002. (Brasil, 2002)

Ainda em relação a subcategoria “Contribuições da EJA para a transição para o trabalho” a relação dos conhecimentos acadêmicos, sociais e comunicacionais em atividades solicitadas pelos professores que permitiram uma reflexão de Manoel, sobre essa relação educação e trabalho e a transposição desses conhecimentos as práticas futuras no trabalho:

> O que me ajudou na Escola 1, era que eu tinha vergonha de falar em público, apresentar um trabalho. Foi muito difícil, isso no começo ‘que’ eu estudei lá. Quando a professora passou para eu apresentar um trabalho na frente de todo mundo, eu ficava com vergonha. Não sabia se era bom ou ruim para mim. Se era bom para mim no futuro. A gente não sabe, o que acontece no futuro. Aí eu fiz a apresentação, e lógico, eu fiquei nervoso, mas eu consegui. Eu aprendi como funcionava, como que é. E assim, eu aprendi a fazer uma coisa no meu trabalho, lá eu tenho menos vergonha. É bom passar vergonha no começo, na escola, um lugar simples e no trabalho que é o mais importante, e lá eu estava com menos vergonha, apresentava tranquilo para todo mundo. Todo mundo sabe que eu sou deficiente auditivo, que eu tenho problema de falar. Hoje se eu tiver dúvida eu pergunto. É isso aí. (MANUEL)

Para Manoel a EJA lhe possibilitou a se expressar em público, a se posicionar diante de suas necessidades, como lutar por um ambiente acessível à sua comunicação. Segundo ele, hoje não tem vergonha de perguntar, de falar em público e demonstrar quem ele é, enfim, é a sua história.

A deficiência auditiva severa deixou de ser um problema, pois na EJA ele aprendeu a defender seus direitos. Além de destacar a escolarização na EJA como um local de aprendizagem, onde ele podia errar e aprender, dessa forma, ele aprendeu e aplicou no trabalho, aquilo que aprendeu no trabalho, fazendo a transposição dos conhecimentos acadêmicos para as atividades laborais.

Em relação ao seu ingresso no trabalho e ele ter passado no período de experiência e ingressado como funcionário da empresa e contratado na área em que desejava trabalhar ele relembra:

> Meu desejo era começar a trabalhar. E trabalhar em um lugar que eu queria trabalhar. Eu comecei a trabalhar na empresa durante três meses de experiência, depois de três meses; a gerente do RH me chamou e tinha uma pessoa me esperando para falar comigo; já achava que era para me mandar embora. Aí entrei naquela sala era o supervisor do TI. O TI, é Tecnologia da Informação e uma área de informática. Aí estava lá e conversamos um pouco, sobre meu conhecimento na área de TI e foi fazendo várias perguntas avançadas; que tipo de curso, a idade, com quem já trabalhou, não é a primeira vez. Então a partir de amanhã você começa a trabalhar no TI. (MANOEL)

A EJA além de ter contribuido para o seu ingresso no trabalho, possibilitou a continuidade dos estudos e o seu ingresso em um curso em nível Superior. (LIMA, 2020).

Sobre seu acesso ao seu ingresso em um cursos de nível superior Manoel relata:

> Eu continuei; eu decidi fazer faculdade, por causa do meu trabalho. Eu queria fazer uma faculdade para poder crescer na empresa, para ter mais conhecimento; eu decidi fazer faculdade. Aí eu fiz, comecei na universidade X, o nome do curso era Engenharia de Computadores. Eu fui estudando. Lá tinha intérprete, era obrigatório. Eu perguntei: - Pode ter uma intérprete? Eu 'tô' pagando, tenho o direito de ter uma intérprete. É obrigado ter uma intérprete. Me deram uma, e eu fui me dando melhor, quando tinha intérprete. E os professores sabiam que eu tinha deficiência auditiva. Todos. E 'foi legal comigo'. Não teve problema nenhum, algumas matérias eu tinha dificuldade, aí eu perguntava, e foi isso. Eu terminei, sem problema nenhum; passei direto não fiquei de recuperação em nenhuma,

> fiquei dois anos na faculdade, passei direto sem DP e recuperação ou algo assim, passei direto. (MANOEL)

Nas narrativas de Manoel percebe-se a importância da escolarização na EJA para o ingresso no trabalho, o acesso a um curso em nível superior, tendo o trabalho como meta principal seguidas da elevação da escolaridade. Há uma nítida relação da educação e inserção no trabalho.

Entre suas sugestões para mudança da EJA para sua inserção no mundo do trabalho, sugeriu a necessidade de apoio de Intérprete de Língua de Sinais de forma permanente, dada sua dificuldade de compreensão nas disciplinas, uma vez que não dominava a Língua Portuguesa. E, essa falta de apoio da intérprete no período escolar, lembrado por Manoel foi em virtude de absenteísmo do profissional Intérprete de Libras, com chegadas atrasadas ou faltas, devido o especialista na área na área de Língua Brasileira de Sinais (Libras) morar em local distante ao de sua escola e tais situações trouxeram dificuldades ao estudante.

A Libras deve ser comum a todos os níveis e modalidades de ensino, a Lei nº 10.436/2002 - Lei Brasileira de Sinais (Libras) veio garantir aos estudantes surdos o direito à comunicação e expressão, como sua primeira língua, embora a "Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa" (BRASIL, 2002, apud Lima, 2020)

A história de vida do entrevistado Manoel, trouxe dados da relação escolarização/trabalho em que é possível perceber o desejo de Manoel em realizar a sua escolarização na EJA como possibilidade de acesso ao mundo do trabalho, uma vez que nas empresas da Baixada Santista existem vagas de trabalho que exigem como critério de ingresso a escolarização mínima de conclusão no Ensino Médio e nessa direção a EJA permitiu a Manoel além dessa certificação, um tempo encurtado para essa formação, em função do formato da EJA ser efetuado em um ano e meio e se fosse realizado no Ensino Médio Regular essa escolarização iria ocorrer em três anos.

A partir de sua escolarização na EJA, Manoel pode ter acesso ao seu primeiro emprego e ascender ao trabalho realizar sua meta de ingressar e ser admitido em uma área de conhecimento de seu interesse a área da Tecnologia da Informação (TI), para além do acesso ao trabalho o entrevistado, Manoel resgatou os conhecimentos adquiridos na escolarização da EJA para sua aplicação no trabalho.

Considerações Finais

Esse estudo descontruiu o olhar ainda existente na sociedade sobre as pessoas com deficiência, ou seja, de rejeição, piedade, preconceito, incapacidade, pois a percepção que esse

entrevistados, como Manoel tem de si, vai em sentido contrário a essa visão estereotipada ainda presente na sociedade.

As narrativas de vida de Manoel rompem com o histórico hegemônico, ainda existente na sociedade da visão incapacitante e vitimizada atribuídas às pessoas com deficiência. Nota-se em seus relatos o protagonismo, por meio de sua vez e voz, perpassada pela escolarização e trabalho. Observa-se nos relatos de Manoel, independência, autonomia, dignidade humana e a cidadania. Percebe-se que a escolarização na EJA contribuiu para a inclusão no trabalho cumprindo seu papel social e acadêmico para a vida do entrevistado. Além de trazer sobre contribuições com reflexões acerca do respeito ao direito do acesso a Libras no contexto da escolarização na EJA e no trabalho.

Referências

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo.* 4.ed. Lisboa: Edições 70 Lda.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70 Lda/Almedina Brasil.

Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória:* ensaios de psicologia social. 3.ed. São Paulo: Ateliê Editorial.

Bosi, E. (2009). *Memória e Sociedade*: lembranças de velho. 15. ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Brasil. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008)**:** Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Recuperado: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.

Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –Libras e dá outras providências*. Recuperado: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Franco, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

Glat, R., & Pletsch, M. (2009). O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial,* 22(34). Recuperado: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/268

Glat, R. & Antunes, K. C. V. (2014). *A metodologia de história oral na Educação Especia*l. In: Nunes, R. D'O. de P. (Org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial*. São Carlos: ABPEE.

Jannuzzi, G. de M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Rev. Campinas: Autores Associados.

Lima, W. R. de. (2020). *Da escola para o trabalho*: narrativas de pessoas com deficiência egressas da educação de jovens e adultos na Baixada Santista, 197f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Minayo, M. C. de S. (Org.) (2002). *Pesquisa Social*: Teoria, Métodos e Criatividade. Petrópolis: Editora Vozes.

Pessotti, I. (2012). *Deficiência Mental*: da superstição a ciência. Marília: ABPEE.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La mejora de habilidades en las personas jóvenes, la empleabilidad y su impacto socioeconómico

The improvement of skills in young people, employability and its socio-economic impact

Juan José Maldonado Briegas (https://orcid.org/0000-0002-3063-4595), Florecio Vicente Castro (https://orcid.org/0000-0002-8162-6261); Amara García Belloso (https://orcid.org/0000-0001-9828-4272); Mª Dolores Macías Leal (https://orcid.org/0000-0001-9828-4272); Sergio González Ballester (https://orcid.org/0000-0003-3714-0712); Ana Isabel Sánchez Iglesias (https://orcid.org/0000-0002-5947-1136)

Univ. De Extremadura; Investigadores INFAD; Universidad de Burgos**

Autor de contacto: Florecio Vicente, fvicentec@gmail.com

Resumo

Las opiniones críticas de unas generaciones a otras nos ponen de manifiesto la distinta visión de la realidad ante la vida y la preparación ante el futuro. El profesorado interactúa con sus alumnos. ¿Lo hacen bien? En el presente trabajo tras describir el concepto de generación, reflexionamos y clasificamos los grupos generacionales y sus comportamientos y, en especial, analizamos algunos programas educativos orientados a dar respuesta a una cultura emprendedora en la Comunidad de Extremadura. Evaluamos los programas “Junioremprende"; “Teenemprende"; “Youthemprende" y “Expertemprende" en una muestra de 5.463 estudiantes y 179 docentes, durante el curso 2019-2020. El instrumento midió competencias personales, intelectuales, sociales y de proceso y resultado en los alumnos. Se midió también la satisfacción general del profesorado; la satisfacción del profesorado por programa; las percepciones del profesorado frente a la pandemia y el impacto de los programas de Cultura Emprendedora en el alumnado. Los resultados han indicado efectos positivos tanto en los profesores implicados como en el alumnado.

Palabras claves: Generación, Junioremprende, Teenemprende, Youthemprende y Expertemprende, Millennial, Preparación laboral.

Abstract

Critical opinions from one generation to another show us the different vision of reality before life and preparation for the future. The teachers interact with their students. They do it right? In this paper, after describing the concept of generation, we reflect on and classify generational groups and their behaviors and, especially, we analyze some educational programs aimed at responding to an entrepreneurial culture in the Community of Extremadura. We evaluate the programs "Junioremprende"; "Teenemprende"; "Youthemprende" and "Expertemprende" in a sample of 5,463 students and 179 teachers, during the 2019-2020 academic year. The instrument measured personal, intellectual, social and process and outcome competencies in students. General teacher satisfaction was also measured; Faculty satisfaction by program; Teachers' perceptions of the pandemic and the Impact of Entrepreneurial Culture programs on students. The results have indicated positive effects both on the teachers involved and on the students.

Keywords: Generation, Junerepresents, Undertake, Youthemprende and Expertemprende, Millennial, Job preparation.

Actualmente se reconoce que el emprendimiento es motor del desarrollo que puede incentivarse desde las políticas públicas. Diversos estudios como los de (Sánchez et al. 2017) demuestran que los emprendedores impactan de forma significativa la actividad económica de un territorio mejorando el entorno socioeconómico y el nivel de bienestar social. La formación está relacionada con dos elementos, por una parte, la educación y por otra la empleabilidad, ambas relacionadas con el emprendimiento. Investigadores como Knight, P., & Yorke, M. (2003) se refieren a la empleabilidad como un concepto de naturaleza psicológica, relacionada con las habilidades emprendedoras que influyen en la carrera profesional de las personas. El término empleabilidad no garantiza un empleo, pero sí aumenta las posibilidades de mantener y generar una carrera laboral de éxito (Thijseen et al. 2008), y se utiliza para referirnos a las habilidades individuales (Fugate et al. 2004) y las sociales (McQuaid y Lindsay, 2005). En la Comunidad Autónoma de Extremadura, en España, se viene apostando desde hace años por la cultura emprendedora desde el gobierno autonómico, la Junta de Extremadura. Así pues, la política educativa de Extremadura concede una gran importancia al fomento del liderazgo entre los jóvenes, al desarrollo de competencias emprendedoras y al apoyo de las iniciativas que surgen por y para los jóvenes en todos los niveles educativos. Como consecuencia, en la educación reglada, desde Educación Primaria hasta la Educación Superior, existen distintos programas educativos que, en formato itinerario, constituyen los escalones de la cultura emprendedora en la región.

Cultura emprendedora

Las conductas y actividades de los seres humanos están condicionados por su cultura inmersos en su sociedad. A diferencia de la cultura tradicional o conservadora, surge el concepto de cultura emprendedora, claramente asociada a la innovación y al cambio social. Según Cameron y Quinn (1999) la cultura emprendedora se fragua en el compromiso hacia la experimentación y la innovación. Por este motivo, la cultura emprendedora propicia contextos dinámicos y creativos para la toma de decisiones. De este modo, las sociedades emprendedoras animan a sus miembros a la iniciativa individual y la autonomía, pero también al trabajo en equipo y a la toma de decisiones de manera participativa. Autores como Pizarro *et al.* (2011) han demostrado empíricamente que la cultura emprendedora predispone positivamente a sus miembros hacia la innovación y genera normas que motivan a desarrollar comportamientos emprendedores.

Entorno normativo

La Unión Europea (UE) está claramente implicada en la incorporación del espíritu emprendedor en el sistema educativo europeo. En el año 2000, el *Consejo Europeo de Lisboa* se comprometió a aumentar la inversión en capital humano para fomentar que los estados miembros fueran más activos y dinámicos y basaran su desarrollo en el conocimiento. Posteriormente, en el año 2002, el Informe final del grupo de expertos "*Educación y formación en el espíritu empresarial*" identificó líneas estratégicas para promocionar el espíritu emprendedor y empresarial en el sistema educativo de primaria y secundaria de la UE y se propuso el diseño de herramientas que ayuden al fomento y desarrollo de estas habilidades. Debido a los retos que la nueva sociedad está planteando, en 2006, el Parlamento y el Consejo Europeo hicieron una recomendación sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente, poniendo de relieve el papel que desempeñan el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos. Así mismo, en el año 2008, la Comisión de las Comunidades Europeas publicó la *Small Business Act* donde incluyó la importancia de fomentar la cultura emprendedora y facilitar el intercambio de buenas prácticas en educación para el emprendimiento. En 2013, la Comisión Europea en su *Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020* posiciona el emprendimiento como una competencia clave del marco europeo, claramente asentado sobre un nuevo concepto de educación creado las bases de las universidades en cooperación con la OCDE.

El fomento del espíritu emprendedor también se contempla en la política regional extremeña. La *Ley de Educación de Extremadura 4/2011*, de 7 de marzo, contempla la capacidad emprendedora como aspecto prioritario en el currículo y la inteligencia emocional como ejes transversales de la educación, persiguiendo entre otros aspectos, desarrollar la capacidad creativa y emprendedora en la región, llevando a cabo tareas que transformen las ideas en acciones.

Existen algunos programas de promoción de iniciativas emprendedoras como la *Ley de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) de la Comunidad Autónoma de Extremadura* (Ley 15/2010, de 9 de diciembre) Esta normativa, tiene como finalidad cambiar el modelo productivo en la región para conseguir un desarrollo sostenible, basado en valores como la igualdad de oportunidades y la cohesión social y territorial. Por otro lado, el desarrollo normativo del gobierno regional ha regulado la obligatoriedad de ofertar una materia relacionada con la iniciativa emprendedora en las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Además, se han

incorporado en el currículo materias optativas relacionadas con el fomento de la cultura emprendedora en todos y cada uno de los niveles educativos y se han desarrollado programas de formación permanente para el profesorado en relación con estos valores. Estas acciones permiten apoyar el desarrollo de iniciativas emprendedoras en los centros educativos. Con la finalidad de generar una red de centros educativos que trabajen la cultura emprendedora desde el ámbito educativo, en el año 2011 se creó la *Red Extremeña de Escuelas Emprendedoras*.

Itinerarios de Cultura Emprendedora en Extremadura

El gobierno de Extremadura ha puesto a disposición de sus jóvenes una serie de herramientas, de manera coordinada y creativa, para conseguir que mejore su proyecto vital, que aporten valor colectivo y así ser los protagonistas de su futuro. Por esta razón, existe una estrategia que implica a distintos departamentos de la administración regional que trabaja de manera transversal, denominada Iniciativa Joven, basado en el aprendizaje por procesos. Se caracteriza por ser creativa, innovadora, imaginativa, capaz de trabajar en equipo, en cualquier momento y lugar, siendo la persona el elemento central.

La Iniciativa Joven permite fomentar la cultura emprendedora en el sistema educativo extremeño para la promoción del talento del alumnado. Se ofrece un itinerario atractivo y completo, con diversas actuaciones a lo largo de todo el currículo, desde educación primaria hasta la universidad, con la intención de impulsar en el alumnado su capacidad de imaginar de forma individual y colectiva un mundo diferente, solidario, igualitario, inclusivo y sostenible. Este compromiso alcanza también a las familias, a otras entidades públicas, al empresariado y tejido productivo que trabajan para promover el desarrollo de la región.

Son varios los programas en marcha y, en todos ellos, el profesorado recibe formación y reconocimiento por su participación voluntaria. A continuación, se presentan y se describen estos programas, para pasar después a una valoración global y unas propuestas de futuro.

a) JuniorEmprende

El alumnado de 5º y 6º de Primaria trabaja en equipo para desarrollar un proyecto durante un curso académico, haciendo que las ideas se plasmen en acciones. El objetivo es conseguir en los alumnos participantes un aprendizaje significativo, básicamente para favorecer la generalización de lo que aprenden en el programa. La cultura emprendedora se incentiva mediante el descubrimiento y fomento de las habilidades emprendedoras de los participantes de manera transversal. Las principales competencias que se desarrollan son la creatividad, la autonomía y el

trabajo en equipo. Se pretende mejorar el interés del alumnado por su entorno y su capacidad de intervención en él. La metodología está basada en el aprendizaje por proyectos. Para eso, se acompaña al profesorado tanto dentro como fuera del aula, permitiendo así crear una red de docentes interesados por la cultura emprendedora.

b) TeenEmprende

Dirigido a los estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Formación Profesional (FP) Básica. Se trabajan las habilidades emprendedoras del alumnado y especialmente la proactividad, el liderazgo, el trabajo en equipo y la gestión de conflictos. La finalidad es la participación activa e implicación del alumnado en su entorno social mediante el desarrollo de un proyecto que permita un trabajo en red con el equipo de docentes participantes. Actualmente se trabajan de manera transversal los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

c) ExpertEmprende

En este programa se trabaja con el alumnado de FP de Grado Medio y Grado Superior, a través de la creación de proyectos empresariales con posibilidades de desarrollo en Extremadura. Dado el nivel educativo y la trayectoria previa en el itinerario, los objetivos están vinculados directamente con el emprendimiento empresarial. Se pretende hacer partícipe al alumnado en el diseño y desarrollo de un plan de empresa. En este programa se afianzan conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con el emprendimiento y se incentiva el acercamiento al mundo empresarial, tanto de los estudiantes como del profesorado, mediante el diseño y desarrollo de un plan de empresa.

d) YouthEmprende

Dirigido hacia los estudiantes de Bachillerato cuya finalidad es la de descubrir y trabajar las habilidades emprendedoras vinculadas a la solución de retos sociales y económicos del entorno. Los estudiantes proponen ideas de las que realizan prototipos, y mediante una metodología basada en el *design thinking*, intentan dar solución a los retos planteados inicialmente de manera estratégica.

e) Programas de Emprendimiento para Universitarios

En esta línea, la Universidad de Extremadura organiza sus actuaciones en torno a dos ejes: programas de enseñanza y formación emprendedora, por un lado, y programas de fomento y apoyo a la creación de empresas por otro. Son varios los programas en curso tal y como se expone a continuación.

- *CampusEmprende:* orientado a la creación de empresas y la tutorización de las iniciativas desde el momento de su nacimiento. El programa va dirigido a los egresados de los últimos cinco años que tras finalizar sus estudios estén considerando la opción de emprender y convertir su proyecto fin de grado o fin de máster en un proyecto empresarial.
- *EmprendedorExt:* Se trata de un programa de formación con prácticas en empresas, orientado al emprendimiento y la generación de empleo a través de una dinámica de toma de decisiones empresariales, conocimiento de herramientas de gestión seleccionadas y formación en empresas de la región. Trata de mejorar la empleabilidad y la inserción laboral de alumnos y egresados de la Universidad de Extremadura.
- *Servicio de apoyo a la iniciativa emprendedora (Sapiem):* Es un elemento integrador de todas las iniciativas que se llevan a cabo en la UEX. Busca desarrollar el concepto de universidad emprendedora en todas sus dimensiones. El programa coordina y da visibilidad al emprendimiento prestando apoyo a todas las iniciativas universitarias.

Contexto actual

Los Programas de Cultura Emprendedora de la Junta de Extremadura continúan su camino cosechando éxitos y afrontando nuevos retos. El curso 2019-2020 se ha visto sorprendido por la pandemia Covid-19, obligando a estos programas a demostrar capacidad de reacción en marzo de 2020 para hacer frente a la situación de confinamiento vivida. Estos programas han sabido reinventarse para adaptarse.

Método

El presente estudio trata de evaluar los diferentes programas anteriormente mencionados que se están llevando a cabo actualmente en la provincia de Extremadura con el fin de extraer una valoración global y propuestas de futuro.

Para ello, se recoge los datos del informe actual sobre el impacto de los Programas de Cultura Emprendedora, basada en la obtención de evidencias que se extraen de información recogida por el equipo de Cultura Emprendedora, sobre las competencias adquiridas por el alumnado y la satisfacción de éstos y del profesorado como participantes activos y protagonistas de cada programa. Este curso académico, además, se ha incluido un estudio sobre las percepciones de estudiantes y docentes ante los cambios provocados por la pandemia y en relación con el espíritu emprendedor.

En relación con el profesorado, se ha seleccionado 440 docentes inscritos en el programa Cultura Emprendedora de la Comunidad Autónoma de Extremadura. El tamaño muestral ha sido de 179 profesores, los cuales han respondido a un cuestionario online. En este sentido, el nivel de confianza elegido por el investigador ha sido del 95% (P=q=0,5) con un error muestral de un 5,6%.

Por otro lado, en relación a los estudiantes, se ha seleccionado una población 5463 participantes en el programa Cultura Emprendedora pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Extremadura. El tamaño muesral ha sido de 985 alumnos, los cuales, también respondieron a un cuestionario online supervisado por los docentes. El nivel de confianza escogido ha sido un 95% (P=q=0,5) con un error muestral de 2,8%. Cuestionario 1

Resultados

Como puede observarse en la tabla 1, en el curso 2019/20, se inscribieron 5.463 estudiantes, es decir, 250 más de los que finalizaron el curso pasado. También ha habido más docentes involucrados en estos programas, en concreto 440 docentes, 20 más que en la pasada edición. En cuanto al número de centros, se mantiene en el límite máximo de 193 centros educativos.

Tabla 1: Programas evaluados

	2018/2019	2019/2020
Estudiantes	5.213	5.463
Docentes	420	440
Centro	193	193

Fuente: elaboración propiá

Satisfacción general del profesorado

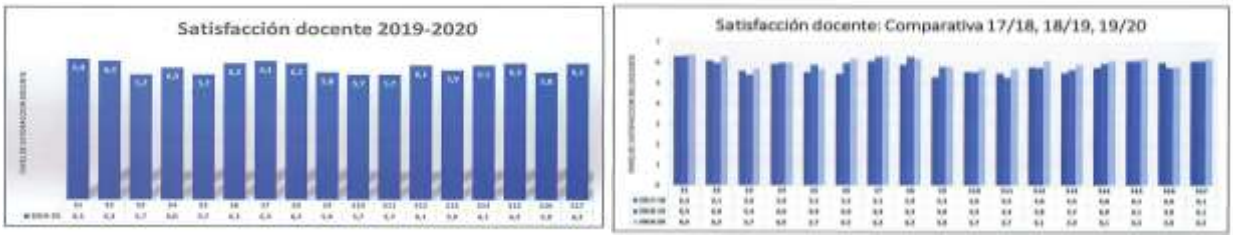
Como instrumento de medida se ha utilizado la escala de satisfacción, que nos permite evaluar el Proyecto de Cultura Emprendedora con un conjunto de 17 cuestiones comunes para todos los programas evaluados. Esto nos permite obtener una medida de la satisfacción global, por proyectos y por años. Cuestionario 2

En una escala Likert de 7 puntos, se puede decir que la satisfacción media de los docentes implicados en el programa ha sido muy alta. El valor más bajo lo registran las cuestiones S3, S5 y S10 con una puntuación realmente alta, de 5,7. El valor máximo es de 6,4 puntos para la cuestión SI, referente a la oportunidad que brindan los programas de Cultura Emprendedora de la junta de Extremadura para trabajar de forma explícita con el alumnado las habilidades que son importantes para su desarrollo.

Si comparamos los resultados obtenidos en el curso 2019-2020 con las dos ediciones anteriores, podemos ver que la satisfacción del cuerpo docente, se mantiene e incluso mejora en algunos aspectos.

Figura 1:

Satisfacción docente 2019-2020



Satisfacción del profesorado por programa

En la siguiente tabla, se observa la participación de los docentes en los diferentes programas, siendo el programa JuniorEmprende, el más solicitado.

Tabla 2

Datos del profesorado por programa.

	Docentes inscritos	Docentes encuestados
Programa JuniorEmprende	253	94
Programa TeenEmprende	106	46
YouthEmprende	28	11
ExpertEmprende	53	28
Total	440	179

Fuente: Elaboración propia.

Para conocer la satisfacción del profesorado por los programas, en primer lugar se han realizado pruebas de normalidad asumiendo la normalidad de las distribuciones si en cada grupo el nivel de "p" es no significativo (esto es, $p>0,05$). En nuestro caso, con un 95% de confianza para la media y a la vista de los resultados obtenidos, no podemos asumir la normalidad de las variables cuantitativas SI a S17 en los grupos considerados.

Figura 2

Satisfacción del profesorado por programa.

Hipótesis Nula: La distribución es la misma entre todos los programas de Cultura Emprendedora

Distribución	Media por programa				Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes Sig.	Contraste
	Junior	Teen	Youth	Expert		
S1	6,36	6,35	6,64	6,36	0,710	Aceptación Ho
S2	6,47	6,30	6,27	5,86	0,146	Aceptación Ho
S3	**5,98**	**5,78**	**5,36**	**4,79**	**0,008**	**Rechazo Ho**
S4	6,09	5,96	6,09	5,61	0,331	Aceptación Ho
S5	**5,59**	**5,59**	**6,55**	**6,07**	**0,003**	**Rechazo Ho**
S6	**6,36**	**5,96**	**6,00**	**5,89**	**0,015**	**Rechazo Ho**
S7	6,09	6,52	6,73	6,18	0,054	Aceptación Ho
S8	6,03	6,28	6,55	6,39	0,180	Aceptación Ho
S9	5,76	5,78	6,18	5,68	0,560	Aceptación Ho
S10	5,62	5,76	5,82	5,86	0,900	Aceptación Ho
S11	**6,36**	**5,00**	**5,36**	**5,00**	**0,000**	**Rechazo Ho**
S12	**6,43**	**5,70**	**6,00**	**5,61**	**0,000**	**Rechazo Ho**
S13	**6,33**	**5,78**	**5,18**	**4,89**	**0,000**	**Rechazo Ho**
S14	6,24	5,91	6,09	5,82	0,103	Aceptación Ho
S15	6,16	6,30	6,36	6,18	0,935	Aceptación Ho
S16	**6,23**	**5,43**	**5,18**	**5,18**	**0,001**	**Rechazo Ho**
S17	6,31	6,17	6,27	5,89	0,621	Aceptación Ho

A la vista de los resultados obtenidos, puede concluirse que no tenemos pruebas para rechazar la hipótesis nula en las distribuciones SI, S2, S4, S7, S8, S9, S10, S14, S15 y S17. Esto quiere decir que, aceptamos la igualdad de medias en los distintos programas de los que proviene la muestra y concluimos que no hay diferencias significativas de medias por programa en cuanto a la mayoría de aspectos consultados. Por ejemplo, se reconoce que todos los programas de cultura emprendedora son una oportunidad para trabajar de forma explícita habilidades importantes para el desarrollo del alumnado (SI), también son igualmente valoradas y apreciadas por igual las actividades y la metodología de cada programa (S4) y no hay diferencias cuando se reconoce que se ha contado con todo el apoyo para llevar a cabo cada programa (S15).

En cuanto a las cuestiones en las que se han encontrado diferencias significativas por programa, al comparar el curso 2016-2017 por ejemplo, se observa 11 distribuciones con diferencias significativas, frente a éste curso 2019-2020. En otras palabras, en esos dos últimos años se han logrado mayores niveles de satisfacción y de manera más homogénea por programas, aunque los elementos diferenciadores siguen siendo coincidentes.

Aunque todos los valores medios son satisfactorios, en este curso 2019-2020 seguimos encontrando algunas diferencias en las siguientes distribuciones: S3, S5, Sl, S12, S13 y S16. El

programa Júnior es el que arroja mayores niveles de satisfacción de los docentes en la mayoría de las cuestiones planteadas: la temporalización del programa (S3); la implicación y participación e inclusión del alumnado (Sil, S12, S13) y la satisfacción de los logros de los grupos (S16). Por otro lado, el programa Expert es el que obtiene la media más alta en cuanto a la utilización de la propuesta de trabajo del equipo técnico (S5) pero también el que reporta valores más bajos en cuanto a la temporalización del programa (S3).

Percepciones del profesorado frente a la pandemia

En el cuestionario final para evaluar la satisfacción del profesorado con los Programas de Cultura Emprendedora se ha incluido un bloque de cuestiones finales en torno a la cultura emprendedora. La medida desarrollada para el contexto extremeño frente a la pandemia tiene como origen la escala de la cultura emprendedora de Cameron y Quinn (1999), compuesta de 15 ítems medidos a través de una escala de frecuencias de 1 a 7 puntos. En línea con estos autores y adaptando la escala al contexto, el instrumento final en nuestro estudio consta de 13 afirmaciones sobre aspectos concretos de la acción de emprender que pueden haberse visto potenciados por la pandemia. Se pedía al docente que diera su opinión a través de una escala Likert de 7 puntos desde "completamente en desacuerdo" a "completamente de acuerdo."Así, y una vez analizada la información recogida podemos señalar su optimismo, su manera positiva de encarar el problema y su esperanza en un cambio social hacia entornos más emprendedores, más justos y solidarios.

Figura 3.
Percepción del profesorado frente a la pandemia

Impacto de los programas de Cultura emprendedora en el alumnado

En la siguiente tabla, se observa la cantidad de alumnos inscritos en los diferentes programas, siendo el programa JuniorEmprende el más demandado (Figura 4).

Tabla 3

Datos del alumnado por programa

	Alumnos inscritos	Alumnos encuestados
Programa JuniorEmprende	2856	551
Programa TeenEmprende	1516	247
YouthEmprende	453	99
ExpertEmprende	638	88
TOTAL	5463	985

Fuente: elaboración propia.

Figura 4

Participación por programa 2019-2020

Conclusiones

Año tras año, los niveles de satisfacción con los Programas de Cultura Emprendedora se han ido superando. Los datos del curso 2019-2020 ha mantenidolos niveles anteriores e incluso superándolos, y en un contexto inédito y de mucha dificultad.

Como reflexión general, podemos decir que la cultura emprendedora, que se ha ido implantando de forma paulatina en la Comunidad Autónoma de Extremadura está teniendo un efecto positivo y multiplicador en la región.

Es preciso hacer una mención especial al equipo técnico del programa, que ha conseguido un año más y en estas circunstancias tan adversas, guiar y acompañar a los participantes con su implicación. En concreto, las sesiones de formación y seguimiento cosechan felicitaciones. Las sesiones se han convertido en más prácticas y con contenidos más específicos que están ayudando al profesorado a desplegar su labor con éxito y a liderar proyectos de gran calado.

De manera concreta, hemos observado que el alumnado se ha involucrado en las acciones formativas, como protagonistas de los programas. En este sentido, la elaboración de un repositorio de buenas prácticas con los mejores proyectos de cada curso, sirven de referente para cursos sucesivos, potenciando la creatividad y animando a la participación.

Se considera que es necesario perfilar la planificación de la hoja de ruta de cada programa desde el comienzo, reforzando la comunicación con las partes implicadas. Cabe destacar también lo significativo que resulta segmentar a los participantes, distinguiendo entre veteranos y nuevos participantes para focalizar la atención prestada en las potenciales necesidades de cada colectivo.

A modo de reflexión, se expone que avanzar en el itinerario académico impulsando una sociedad del aprendizaje reforzará el acompañamiento de los estudiantes durante la etapa universitaria, imprescindible en la transición desde el entorno educativo hacia el laboral.

Referencias

Cameron, K. y Quinn, R. (1999). Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing valúes framework. Addison-Wesley, Reading.

COM - European Commission (2006). Implementing the Community Lisbon Programme. Fostering Entrepreneurial Mindsets Through Education and Training, COM (2006) 33 final, Commission of the European Communities, Brussels.

COM - European Commission (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Comisión Europea. Disponible en http://publications.jrc.ec.europa.eu [Consulta 2/11/20].

Fugate, M., Kinicki, AJ y Ashforth, BE (2004). Empleabilidad: un constructo psicosocial, sus dimensiones y aplicaciones. *Revista de comportamiento vocacional* , *65* (1), 14-38.

Knight, P., & Yorke, M. (2003). Learning, Curriculum and Employability in Higher Education (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203465271.

McQuaid, RW y Lindsay, C. (2005). El concepto de empleabilidad. *Estudios urbanos* , *42* (2), 197-219.

Pizarro Moreno, I., Real, J. C., & Rosa, M. (2011). La incidencia del capital humano y la cultura emprendedora en la innovación Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, vol. 14, núm. 3, 2011, pp. 139-150 Asociación Científica de Economía y Dirección de Empresas Madrid, España. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, *14*(3), 139-150.

Sánchez García, J. C., Ward, A., Hernández, B., y Florez, J. L. (2017). Educacion emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y representaciones, 5*(2), 401-473.

Thijssen, JG, Van der Heijden, BI y Rocco, TS (2008). Hacia el modelo de empleabilidad-vínculo: transición del empleo actual a perspectivas de empleo futuras. *Examen del desarrollo de recursos humanos* , *7* (2), 165-183.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Avaliação do significado do trabalho: Adaptação e validação do work and a meaning inventory: Estudo de validade com trabalhadores portugueses

Assessment of the meaning of work: Adaptation and validation of work and a meaning inventory: Validity study with Portuguese workers

José A. Rabaça (https://orcid.org/0000-0003-1132-306X)*, Joaquim A. Ferreira (https://orcid.org/0000-0003-1733-5854)**

*FPCE, Universidade de Coimbra, ** FPCE, CINEICC, Universidade de Coimbra

Autor de contacto : José Rabaça, joserabaca@yahoo.com

Resumo

A importância que as pessoas atribuem ao significado do trabalho, não apenas como elemento estruturante da organização social, de interação social ou de aprendizagem, mas também como fator de realização pessoal e profissional é inerente à própria evolução do conceito trabalho. Com a flexibilização do mercado e a globalização da economia, a importância dada ao trabalho nas sociedades atuais tem-se modificado substancialmente nas últimas décadas, fruto da crise económica generalizada num mundo cada vez mais globalizante e com leis laborais mais flexíveis, cabendo ao Estado a assumpção de um papel cada vez mais intervencionista na sociedade. O objetivo deste estudo foi testar a validade e confiabilidade em contexto português do Work and Meaning Inventory (WAMI; Steger et al., 2012), numa amostra de 347 trabalhadores com diversas ocupações, e de diferentes entidades e organizações localizadas na região centro de Portugal. Os resultados obtidos permitem-nos concluir que o instrumento apresentou propriedades psicométricas adequadas, sendo o modelo bifatorial o que melhor se ajustou aos nossos dados. Os resultados das relações entre o WAMI e diferentes variáveis associadas ao trabalho, tais como satisfação no trabalho, intenção de mudança de emprego, bem-estar no trabalho, burnout e satisfação com a vida vão no sentido de dar apoio à validade convergente e preditiva do referido instrumento.

Palavras-chave: significado do trabalho, validação do work and meaning inventory, trabalhadores portugueses.

Abstract

The importance that people attach to the meaning of work, not only as a structuring element of social organization, social interaction or learning, but also as a factor of personal and professional achievement is inherent to the evolution of the concept of work. With the increased flexibility of the job market and the globalization of the economy, the importance given to work in current societies has changed substantially in recent decades. This is also a result of the generalized economic crisis in an increasingly connected world with more flexible labor laws, forcing Governments to have a more active role in society. The aim of this study was to test the validity and reliability of the Work and Meaning Inventory (WAMI; Steger et al., 2012) in Portugal. We analysed a sample of 347 workers with different occupations, and from different entities and organizations located in the central region of Portugal. The results obtained allowed us to conclude that the instrument presented adequate psychometric properties, with the bifactorial model being the one that best fit our data. The results of the relationships between the WAMI and different variables associated with work, such as job satisfaction, intent to change jobs, well-being at work, burnout and satisfaction with life, support the convergent and predictive validity of said instrument.

Keywords: meaning of work, validation of work and meaning inventory, portuguese workers

O trabalho é entendido na sociedade atual como um elemento estruturador, servindo não apenas como um meio de subsistência, mas acima de tudo, e cada vez mais, como um fator de realização pessoal (ILO, 2017). Para além da questão da recompensa salarial que o trabalho proporciona, nas sociedades modernas, ter um emprego, é também relevante para a questão da autoestima e inclusão social. Tradicionalmente, o conceito de trabalho relaciona-se com a posição ocupada nos sistemas de estratificação social e faz com que a posição dos indivíduos seja determinada em função da sua posição profissional. No entanto, o trabalho, de forma mais ampla, representa uma forma privilegiada de inscrição na estrutura social, não se limitando a uma técnica de produção ou somente a uma função desempenhada (Castel, 1998; Sorj, 2000), surgindo assim como um elemento estruturante da organização social contendo dimensões sociais, económicas e mesmo simbólicas dos indivíduos. Apesar de ser importante como garante de meio de subsistência e de elemento estruturador e de inserção na sociedade, vários autores têm relacionado o fator trabalho com o que ele pode significar, para a própria pessoa, em termos de realização pessoal e profissional (Maslach & Jackson, 1981; Herr et al., 2004; Kuijpers & Scheerens, 2006; Greenhaus et al., 2010).

O significado que atribuímos ao trabalho é uma componente fundamental do bem-estar (Rosso et al., 2010; Arnold et al., 2007) e está associado a uma maior satisfação no trabalho (Kamdron, 2005) que contribui para uma vida mais significativa e gratificante (Steger & Dik, 2009; Allan et al., 2015), sendo decisivo na determinação das condições materiais de existência dos indivíduos e estando intimamente ligado à realização e dignificação pessoal, à criação de identidades e de redes de sociabilidade e à capacidade de projetar o futuro (Cantante, 2018). A perceção do trabalho como sendo significativo, conjuntamente com um sentido de autoeficácia e autodeterminação, leva a sentimentos psicológicos que desencadeiam comportamentos proactivos (Seibert et al., 2011; Maynard et al., 2012; Spreitzer, 2008) sendo associado a comportamentos de cidadania organizacional, que são comportamentos que vão além dos requisitos formais da função, como por exemplo, voluntariado para tarefas não requeridas, promovendo um sentido de identificação e envolvimento no local de trabalho (Seibert et al., 2011). Contudo, com a flexibilização do mercado e a globalização da economia, a importância dada ao trabalho nas sociedades atuais, tem-se modificado substancialmente nas últimas décadas, fruto da crise económica generalizada num mundo cada vez mais globalizante e com leis laborais mais flexíveis, cabendo ao Estado a assumpção de um papel cada vez mais intervencionista na sociedade (EAPN Portugal, 2015).

The Work and Meaning Inventory (WAMI)

O Work and Meaning Inventory (WAMI; Steger et al., 2012) é um inventário que avalia o significado do trabalho em três dimensões (1) Positive Meaning, (2) Meaning Making e (3) Greater Good. A primeira dimensão pretende avaliar o grau de importância que as pessoas atribuem ao significado e propósito do seu trabalho, assumindo um significado pessoal e a perceção de que o trabalho exercido é relevante (Rosso et al., 2010). A segunda dimensão pretende avaliar o envolvimento no trabalho e o seu impacto sobre a vida pessoal dos indivíduos, estando ambos fortemente relacionados, sendo mesmo difícil distinguir se foi o trabalho que originou as mudanças na vida das pessoas ou o inverso (Michaelson, 2005) e a terceira dimensão que diz respeito à expectativa de que o trabalho realizado proporciona uma contribuição positiva e um impacto maior sobre os outros e para um bem coletivo maior.

O instrumento é composto por 10 itens, com quatro itens dedicados ao Positive Meaning, três itens dedicados ao Meaning Making e três itens dedicados a Greater Good. A validação psicométrica foi realizada através da análise fatorial exploratória e análise fatorial confirmatória nos EUA, mostrando evidências psicométricas importantes com boas consistências para as três subescalas, tendo os coeficientes alfa de Cronbach variado entre 0.82 e 0.89 (Steger et al., 2012).

O Presente Estudo

Considerando a insuficiente literatura sobre o significado e a importância do trabalho em Portugal, identificámos como objetivo principal do nosso estudo a validação, em contexto português, do Work and Meaning Inventory (WAMI; Steger et al., 2012), recorrendo a uma amostra de trabalhadores residentes na região centro de Portugal. Para além do WAMI foram avaliadas algumas variáveis relacionadas com o trabalho, como sejam a satisfação no trabalho, a satisfação com a vida, a intenção de mudança de emprego, o envolvimento no trabalho, na vertente do vigor, dedicação e absorção, e o burnout na vertente exaustão e cinismo. Recorremos a análise fatorial confirmatória para verificar de que forma as três dimensões do WAMI se ajustam consoante se trate de um modelo unifatorial, correlacional, de segunda ordem ou bifatorial, bem como à análise das correlações entre as três dimensões do WAMI (Positive Meaning, Meaning Making e Greater Good) e as variações relacionadas com o trabalho e o valor preditivo dessas dimensões nessas variáveis.

Metodologia

Participantes

A amostra envolveu 347 trabalhadores portugueses (228 mulheres e 119 homens) representando 65,7% e 34,3% respetivamente, com vínculo a entidades localizadas na região centro de Portugal. A idade dos participantes situou-se entre os 22 e 74 anos sendo a maioria

licenciados (20,2%), nunca tendo estado numa situação anterior de desemprego (62,8%), com vínculo laboral superior a 15 anos (16,7%), com um trabalho por conta de outrem a tempo inteiro (83,6%) e com rendimentos brutos anuais do agregado familiar entre 10.700 € e 20.260 € (25,9%). A maioria autoconsiderou-se como pertencente à classe média (29,4%).

Procedimentos

A maioria dos participantes respondeu ao questionário através de um link direto à base criada no Limesurvey, tendo também sido prevista a possibilidade de resposta através de uma versão do mesmo inquérito em "papel" que alguns participantes utilizaram (n = 98, 28%). Foram introduzidas duas questões de controlo tendo sido excluídas 18 respostas por incongruência das mesmas. Para fins de teste-reteste, os participantes que acederam a responder uma segunda vez ao inquérito fizeram-no passados 30 dias após as suas primeiras respostas, tendo respondido 102 participantes, 64 mulheres (62,7%) e 38 homens (37,3%) com idades compreendidas entre os 23 e os 65 anos.

Instrumentos

The Work and Meaning Inventory (WAMI)

O Work and Meaning Inventory (WAMI; Steger, Dik, & Duffy, 2012) é composto por 10 itens, agrupados em três subescalas: Positive Meaning, Meaning Making e Greater Good. A escala é de 7 pontos Liberk, variando de 1 (discordo fortemente) a 7 (concordo fortemente). Steger et al. (2012). A consistencia interna encontrada neste estudo foi de .93, para a escala total e de, .89, .91. .81, para as dimensões de Positive Meaning, Meaning Making e Greater Good, respetivamente.

Satisfação no trabalho

A escala utilizada foi desenvolvida por Judge, Locke, Durham, & Kluger (1998), consistuída por 5 itens (e.g. *Na maioria dos dias estou entusiasmado com o meu trabalho*), sendo utilizada uma escala Likert de 7 pontos variando entre discordo fortemente (1) e concordo fortemente (7). A sua consistência interna neste estudo foi de .86.

Intenção de mudança de emprego

A escala utilizada foi desenvolvida por Blau (1985), composta por três itens, devendo os participantes responder de acordo com uma escala Likert de 5 pontos entre discordo fortemente (1) e concordo fortemente (5). No presente estudo o valor do α de Cronbach foi de .77.

Bem-estar no trabalho

Para a avaliação do bem-estar no trabalho recorreu-se a dois instrumentos distintos, mas diretamente relacionados. A Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Schaufeli et al., 2002),

para avaliar o envolvimento no trabalho e o Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS; Maslach & Jackson, 1986), para avaliar o *burnout*. Em ambas as escalas foi utilizada uma escala tipo Likert de 7 pontos que varia de 1 (nunca) a 7 (todos os dias). A consistência interna para cada uma das dimensões foi de .89 (vigor), .90 (dedicação), .64 (absorção), .92 (exaustão) e .79 (cinismo).

Satisfação com a vida

Foi utilizada a versão portuguesa da escala de satisfação com a vida (SLWS; Diener et al., 1985; Pavot & Diener, 1993; Simões, 1992). As respostas, fornecidas numa escala de tipo Likert com 5 pontos, variaram de discordo muito (1) a concordo muito (5). Exemplo de itens utilizados: "*A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que fosse*" e "*As minhas condições de vida são muito boas*". No presente estudo o valor de consistência interna foi de .90.

Resultados

Foi efetuada uma análise preliminar para avaliar as estatísticas descritivas, nomeadamente as medidas de dispersão (desvio padrão), de forma (assimetria e curtose) e de normalidade (significância), das três subescalas do WAMI, tendo sido utilizado o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Os coeficientes de fidelidade foram calculados para os 10 itens da escala, bem como para o conjunto das três dimensões, revelando uma razoável consistência interna ao nível do conjunto dos 10 itens ($\alpha = .93$) e uma boa consistência interna para o total das suas dimensões ($\alpha = .85$). O KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) foi de .90 e o teste de esfericidade de Bartlett foi significante ($p < .001$), indicando uma relação bastante forte entre os itens do WAMI. A análise da estrutura fatorial foi efetuada pelo método varimax com normalização de Kaiser tendo os itens sido agrupados em dois fatores, que explicaram 72.54 % da variância.

A análise fatorial confirmatória foi efetuada com o programa SPSS - AMOS version 22 (Arbuckle & Wothke, 1999) usando-se para efeitos de ajuste do modelo o *teste do qui-quadrado* (χ^2), *comparative fit index* (CFI; Bentler, 1990, Thompson, 2004), *Tucker-Lewis index* (TLI; Tucker & Lewis, 1973), *root mean square error of aproximation* (RMSEA; Steiger & Lind, 1980), *standardized root mean residual* (SRMR; Jöreskog, 1970), *root mean square residual* (RMR; Ullman, 2007), *goodness of fit index* (GFI; Tanaka, 1993) e o *adjusted goodness of fit index* (AGFI; Jöreskog & Sörbom, 1993).

Foram estimados 4 modelos diferentes: (1) um modelo unidimensional (2) um modelo correlacional; (3) um modelo de segunda ordem e (4) um modelo bifatorial, cujos resultados constam na Tabela 1.

Tabela 1
AFC Indicadores ajuste modelos

	χ2 (df)	χ2 / df	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	RMR	SRMR	GFI	AGFI
Unifatorial	467.49 (35)	13.357	.83	.79	.19 [.17, .20]	.18	.07	.79	.67
Correlacional	154.77 (32)	4.837	.95	.93	.11 [.09, .12]	.10	.04	.92	.86
Segunda Ordem	178.35 (33)	5.405	.94	.92	.11 [.10, .13]	.36	.07	.91	.85
Bifatorial	80.342 (25)	3.214	.98	.96	.08 [.06, .10]	.09	.03	.96	.90

** p< 0.001*

Nota: *CFI= Comparative fit index; TLI= Tucker-Lewis index; RMSEA= root mean square error; CI= Confidence interval; RMR= root mean square residual; SRMR= standardized root mean residual; GFI= goodness of fit index; AGFI= adjusted goodness*

O modelo bifatorial, comparativamente aos outros modelos testados, foi o que apresentou melhor ajuste.

Uma suposição importante subjacente à validade do modelo bifatorial refere-se à variância item-parâmetro para o fator geral (Reise, 2012) que representa o grau em que o fator geral mede o mesmo constructo quando são usados apenas um subconjunto de itens. O modelo bifatorial assume que cada resposta de item tem duas fontes de variância: o fator geral e os fatores específicos. Assim, o modelo bifatorial pode complementar um modelo de fatores correlacionados avaliando se a variação da resposta do item se deve a um construto geral versus fatores de grupo (Brouwer et al., 2013). Neste estudo foram utilizados dois indíces de avaliação: ECV (variância comum explicada) e o Omega hierárquico (ω_H). O Omega para a pontuação total indicou que 95% da variância da pontuação total se deve ao modelo baseado em fatores gerais e específicos, enquanto 5% da variância total é atribuído ao erro. Os valores Omega para a confiabilidade baseada no modelo dos fatores específicos foram igualmente elevados, variando entre .85 e .92 para os três fatores específicos. A confiabilidade do fator geral único (Omega Hierárquico) foi de .83 que, quando comparado com o Omega total (.95), indica-nos que 87% da variância total é atribuída ao fator geral e 13% aos fatores específicos. Os valores encontrados para as 3 subescalas do WAMI são ligeiramente inferiores se comparadas com o fator geral, variando entre .43 e .79. A variância comum explicada (ECV) também nos indica que 73% da variância total é atribuída ao fator geral, enquanto 27% é atribuída aos fatores específicos.

Validade convergente e preditiva

Foram avaliadas as correlações entre as subescalas do WAMI e a escala total (Tabela 2), cujos resultados permitem verificar a existência de correlação positiva entre a escala total do WAMI com a satisfação no trabalho (r = .63), vigor (r = .57), dedicação (r = .70), absorção (r = .50) e satisfação com a vida (r = .44) e negativa com a intenção de mudança emprego (r = -.45), exaustão (r = -.28) e cinismo (r = -.49).

Tabela 2
Correlações das subescalas do WAMI, escala total e escalas de validação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Escala Total	-											
2. Positive Meaning	.92	-										
3. Meaning Making	.92	.80	-									
4. Greater Good	.81	.59	.62	-								
5. Satisfação Trabalho	.63	.66	.61	.37	-							
6. Intenção Mudança Emprego	-.45	-.47	-.42	-.28	-.68	-						
7. Vigor	.57	.58	.51	.39	.70	-.55	-					
8. Dedicação	.70	.69	.61	.51	.73	-.53	.86	-				
9. Absorção	.50	.54	.41	.36	.54	-.37	.72	.72	-			
10. Exaustão	-.28	-.31	-.26	-.16	-.52	.40	-.48	- .38	-.16	-		
11. Cinismo	-.49	-.51	-.42	-.34	-.63	.51	-.58	- .67	-.38	.57	-	
12. Satisfação Vida	.44	.48	.41	.26	.41	-.32	.41	.42	.21	-.32	-.32	-
M	52.84	21.05	15.34	16.44	25.57	6.17	16.45	16.51	16.09	18.04	13.42	17.65
SD	12.52	5.52	4.63	3.95	6.73	3.23	3.85	4.15	3.60	8.01	6.64	4.83

Nota: Todas as correlações indicam p < .01

Relativamente à capacidade preditiva os resultados obtidos (Tabela 3) mostram que as três subescalas que compõem o WAMI explicam entre 10% e 50% da variância dos resultados obtidos. Entre uma e duas das subescalas do WAMI foram preditores significativos relativamente à satisfação no trabalho, intenção de mudança de emprego e satisfação com a vida. Para as variáveis do bem-estar no trabalho, mais concretamente vigor, dedicação e absorção, uma das subescalas foi significativa e uma das subescalas do WAMI foi significativa relativamente ao burnout (exaustão e cinismo).

Tabela 3
Análide da regressão das subescalas do WAMI predicando oito variáveis relacionadas com trabalho

Subescala	Satisfação no trabalho R = .68 R² = .46				Intenção mudança emprego R = .48 R² = .23				Satisfação com a vida R = .48 R² = .23			
	β	B	SE B	95% CI	β	B	SE B	95% CI	β	B	SE B	95% CI
Positive Meaning	0.49	0.60	0.08	0.44, 0.76	-0.40	-0.23	0.05	-0.33, -0.14	0.43	0.38	0.08	0.23, 0.53
Meaning Making	0.27	0.39	0.10	0.20, 0.59	-0.12*	-0.08	0.06	-0.20, 0.03	0.10*	0.11	0.09	-0.08, 0.29
Greater Good	-0.09*	-0.15	0.09	-0.32, 0.03	-0.03*	-0.03	0.05	-0.07, 0.13	-0.05*	-0.06	0.08	-0.23, 0.10

Subescala	Vigor R = .59 R² = .34				Dedicação R = .71 R² = .50				Absorção R = .54 R² = .29			
	β	B	SE B	95% CI	β	B	SE B	95% CI	β	B	SE B	95% CI
Positive Meaning	0.44	0.32	0.06	0.21, 0.43	0.51	0.39	0.05	0.29, 0.50	0.55	0.36	0.05	0.26, 0.47
Meaning Making	0.13*	0.11	0.07	-0.03, 0.24	0.12*	0.11	0.07	-0.02, 0.24	-0.09*	-0.07	0.07	-0.20, 0.06
Greater Good	0.06*	0.06	0.06	-0.07, 0.18	0.14	0.15	0.06	0.04, 0.27	0.10*	0.10	0.06	-0.02, 0.21

Subescala	Exaustão R = .31 R² = .10				Cinismo R = .52 R² = .27			
	β	B	SE B	95% CI	β	B	SE B	95% CI
Positive Meaning	-0.29	- 0.43	0.14	- 0.70, - 0.15	- 0.46	- 0.57	0.10	- 0.77, - 0.37
Meaning Making	- 0.07*	- 0.12	0.17	- 0.46, 0.22	-0.02*	-0.03	0.13	- 0.28, 0.22
Greater Good	0.05*	0.11	0.15	- 0.19, 0.41	- 0.06*	- 0.10	0.11	- 0.32, 0.12

Nota
* p > .05

Discussão

O objetivo deste estudo foi testar e adaptar o WAMI (Steger et al., 2012) para o contexto português, tendo sido comparados quatro modelos alternativos através da análise fatorial confirmatória, tendo o modelo bifatorial evidenciado melhor ajuste, contrariamente ao

encontrado por Steger et al. (2012) e Annamaria, 2018 que ajustaram um modelo de segunda ordem quando aplicado em trabalhadores americanos e italianos, respetivamente, por Akin et al. (2013) que ajustou um modelo correlacional com trabalhadores turcos e Leonardo et al. (2019) que ajustou um modelo unifatorial para trabalhadores brasileiros, sugerindo que o WAMI pode ser sensível ao contexto cultural em que é aplicado. A análise da variância comum esperada (ECV) revelou que 73% da variância comum baseada no modelo total é devido ao fator geral e 27% do total se fica a dever aos três fatores que compõem o WAMI. Os resultados evidenciam uma convergência e validade preditiva do WAMI em trabalhadores portugueses podendo ser uma ferramenta bastante útil na avaliação do significado do trabalho.

Implicações para a intervenção

O crescimento de qualquer economia baseada no conhecimento valoriza as capacidades cognitivas e oferece novas perspetivas para enriquecer o conteúdo e significado do trabalho conferindo ao indivíduo um maior controle sobre a sua vida profissional. A evolução do mercado de trabalho ao longo dos últimos anos pode, no entanto, por em causa esse pressuposto, atendendo às rápidas mudanças que o mesmo atravessa, onde um único emprego para toda a vida começa a ser assunto do passado, onde existem trabalhos cada vez mais flexíveis, de curto prazo, a termo certo, de maior insegurança e onde a mobilidade espacial e funcional dos trabalhadores assume um papel essencial. Estas flutuações do mercado de trabalho devem ser objeto de estudo e preocupação dos vários governos de forma a serem implementadas políticas e programas de intervenção que evitem o surgimento de trabalhos precários que conduzem à exclusão social, nomeadamente com os mais marginalizados, como sejam os relacionados com minorias étnicas, migantes e indivíduos com baixa escolaridade e de difícil integração no mercado de trabalho. O WAMI poderá ser uma importante ferramenta no diagnóstico dessas limitações, especialmente quando associada a outras variáveis e como instrumento de avaliação utilizado por profissionais que trabalham na área dos recursos humanos ou gestão de carreira, mais concretamente em orientação profissional.

Limitações e propostas de investigação futuras

Desde logo, o facto da amostra do presente estudo estar limitada à região centro de Portugal e a maioria dos participantes ter habilitações superiores. Investigações futuras devem ser mais abrangentes, alargando a zona de intervenção do estudo e incluir trabalhadores com outro tipo de qualificações, tornando a amostra mais representativa da realidade portuguesa.

A escala utilizada foi inicialmente desenvolvida e validada para o mercado americano. Investigações futuras deveriam alargar a compreensão deste constructo na realidade portuguesa,

conferindo-lhe um carácter culturalmente mais adaptado ao contexto português, nomeadamente partindo de estudos de natureza qualitativa.

Tendo-se tratado de um estudo transversal, seria importante incluir em futuras investigações a componente longitudinal, permitindo uma compreensão mais profunda sobre as relações entre as variáveis observadas.

Seria também importante verificar até que ponto o construto analisado não faz emergir outras dimensões a nível do significado do trabalho. O teletrabalho e as novas tecnologias vieram criar uma maior autonomia, mas também parecem estar associados a uma maior intensidade de trabalho. Da mesma forma o trabalho intermitente, o subemprego ou o trabalho temporário condicionam a perceção de significado do trabalho ou a forma como alguns grupos específicos de trabalhadores, como sejam minorias étnicas, imigrantes, trabalhadores rurais, refugiados, as suas famílias ou comunidades onde vivem, encaram o significado que um trabalho possa ter na sua vida, são temas a estudar no futuro.

Por fim, e atendendo à tendência atual de aumento significativo do desemprego derivado da situação Covid-19, seria importante testar o WAMI numa amostra de desempregados de forma a percecionar o significado que um trabalho ocupa para quem teve e para quem ambiciona vir a ter um trabalho, permitindo compreender diferentes configurações nos processos de transição entre desemprego e emprego.

Referências

Akin, A., Ali, M. H., & Kaya, C. (2013). Turkish Version of the Work and Meaning Inventory (WAMI): Validity and Reliability Study. *Journal of European Education, ISSN 2146-2674, 3(2).*

Annamaria, D. F. (2018). The Work And Meaning Inventory: Primo contributo alla validazione della versione italiana. *Counseling - Rivista internazionale di ricerca e applicazioni, Volume 11, Numero 1, Febbraio 2018*.

Arbuckle, J. L., & Wothke, W. (1999). Amos 4.0 users' guide. . *Chicago: SmallWaters.* .

Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K., & McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology, 12,* 193-203.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107,* 238–246*. https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238.*

Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology, 58, 277–288. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1985.tb00201.x.*

Brouwer, D., Meijer, R. R., & Zevalkink, J. (2013). On the factor structure of the Beck Depression Inventory–II: G is the key. *Psychological Assessment, 25,* 136-145.

Cantante, F. (2018). *O mercado de trabalho em Portugal e nos países europeus: Estatísticas 2018.* Observatório das Desigualdades.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16,* 297–334.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49, 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13*.

EAPN Portugal / Rede Europeia Anti-Pobreza. (2015). Empregabilidade na Economia Social. O papel das politicas ativas de emprego.

Ferreira, J. A., Haase, R. F., Santos, E. R., Rabaça, J. A., Figueiredo, L., Hemami, H. G., & Almeida, L. M. (2019). Decent Work in Portugal: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior, Vol 112, 77-91*.

Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalk, V. M. (2010). Career management. *Thousand Oaks, CA (4th ed.): Sage Publications.*

Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). Career guidance and counseling through the lifespan: systematic approaches (6th ed.). Boston: Pearson - Allyn and Bacon. .

IEFP. (2020). Informação Mensal do Mercado de Emprego. Lisboa.

ILO. (2017). Inception Report for the Global Commission on the Future of Work ISBN 978-92-2-131371-7.

INE-Instituto Nacional Estatística. (2019). Statistics Portugal. Lisboa.

Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfation: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology, 83,* 17-34.

Kamdron, T. (2005). Work motivation and job satisfaction of Estonian higher officials. *International Journal of Public Administration, 28,* 1211–1240.

Kuijpers, M. A., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development, 32,* 303-319.

Leonardo, M., Pereira, M., & Valentini, F. (2019). Adaptação do Inventário de Sentido do Trabalho (WAMI) para o contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional. jan.-jun. 2019, Vol. 20, No. 1,* 79-89.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Ocuppational Behavior, 2,* 99-113. *doi: https://doi.org/10.1002/job.4030020205.*

Maynard, M. T., Gilson, L. L., & Matthieu, J. E. (2012). Empowerment–fad or fab? A multilevel review of the past two decades of research. *Journal of Management, 28,* 1231–1281.

Michaelson, C. (2005). "I want your shower time!": Drowning in work and the erosion of life. *Business and Professional EthicsJournal, 24, 7-26. doi:10.1002/ job.116.* .

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfation with life scale. Psychological Assesssment, 5(2), 164-172.

Produtividade, C. p. (2019). A Produtividade da Economia Portuguesa.

Reise, S. P. (2012). The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate Behavioral Research, 47,* 667-696.

Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior, 30,* 91-127. *doi: 10.1016/j.riob.2010.09.001*.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement, 66, 701–716. https://doi.org/10.1177/0013164405282471.*

Seibert, S. E., Wang, G., & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: a meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology, 96,* 981–1003. *https://doi.org/10.1037/a0022676*.

Seltzer, R., Alone, S., & Howard, G. (1996). Police satisfaction with their jobs: arresting officers in the District of Columbia. *Police Studies, 19(4),* 25-37.

Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS) (further validation of the satisfation with life scale). *Revista Portuguesa de Pedagogia, 26(3),* 503-515.

Spreitzer, G. M. (2008). Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work. In Cooper C. & Barling J. (Eds.). *Handbook of organizational behavior (pp 54–76). Thousand Oaks, CA: Sage*.

Steger, M. F., & Dik, B. J. (2009). If one is looking for meaning in life, does it help to finf meaning in work? *Appl. Psychol. 1,* 303-320.

Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring Meaninful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment, 20,* 322-337 *doi: 10.1177/1069072711436160*.

Steiger, J. H., & Lind, J. (1980). Statistically-based tests for the number of common factors. *Paper presented at the Annual Spring Meeting of the Psychometric Society, Iowa City, IA.*

Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. *In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), Testing structural equation models (pp. 10−40). Newbury Park, CA: Sage.* .

Teles, H., Ramalho, N., Ramalho, V., & Ribeiro, S. (2017). Adaptação e Validação da Utrecht Work Engagement Scale (UWES) aplicada a Assistentes Sociais em Portugal. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social 2017 Vol. 3 (2):* 10-20.

Thompson, B. (2004). Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications. *Washington: American Psychological Association.*

Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika, 38,* 1–10.

Ullman, J. B. (2007). Structural Equation Modeling. *Em B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Orgs.), Using multivariate statistics (5ª ed.). Boston: Pearson Education.*

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A educação/formação contínua nos contextos de trabalho: representações sobre a formação contínua de um grupo de profissionais numa unidade de saúde

Education/training in work contexts: representations of continuing education of a group of professionals in a health unit

Ângela Miranda (https://orcid.org/0000-0001-8781-4995), Daniela Vilaverde e Silva *

*Instituto de Educação – CIEd - Universidade do Minho

Autor de contacto: dsilva@ie.uminho.pt

Resumo

A educação/formação representa, cada vez mais, uma dimensão central nos contextos laborais, independentemente da sua natureza. Esta comunicação resulta de investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação - Formação, Trabalho e Recursos Humanos e versa sobre uma investigação produzida numa Unidade de Saúde do Norte de Portugal. A investigação incidiu nos processos de gestão da formação do Departamento de formação da Unidade de Saúde e incidiu sobre a problemática do levantamento de necessidades de formação. Ao longo do tempo, o termo necessidade tem-se evidenciado um pouco ambíguo, apresentando várias perspetivas teóricas. Esta comunicação tem como objetivos: a) apresentar e refletir sobre as perceções que os trabalhadores tinham acerca da formação contínua, no âmbito do processo de levantamento de necessidades de/em formação desenvolvida na organização; b) refletir sobre as diferentes necessidades de formação de um grupo de profissionais numa Unidade de Saúde da Região Norte - o grupo dos profissionais do Secretariado. No desenvolvimento deste estudo, desenvolvemos uma investigação qualitativa, através de um estudo de caso que incluiu como técnicas de investigação: as entrevistas a profissionais de vários sectores, a análise documental e a análise de conteúdo, como técnica de tratamento dos dados obtidos. Em três momentos diferentes e na tentativa de um melhor conhecimento, as entrevistas incluíram três categorias profissionais distintas, com a finalidade de compreender o modo como era efetuado o processo de levantamento de necessidades. Os dados obtidos na investigação revelam sobretudo que quando questionados acerca das necessidades formativas, a maioria dos profissionais entrevistados do sector do secretariado demonstra grandes dificuldades em fazê-lo. Para além disso, os procedimentos de análise de necessidades de formação não contemplavam a participação de vários trabalhadores, sendo maioritariamente as chefias a orientar estes processos, dimensão que fragiliza toda a arquitetura da gestão da formação e condiciona as representações que os trabalhadores têm acerca da formação.

Palavras-chave: Formação, Gestão, Necessidades

Abstract

Education/training increasingly represents a central dimension in work contexts, regardless of their nature. This communication is the result of research carried out within the scope of the Master in Education - Training, Work and Human Resources and is about research produced in a Health Unit in the North of Portugal. The investigation focused on the training management processes of the Health Unit's Training Department and focused on the issue of surveying training needs. Over time, the term need has become somewhat ambiguous, presenting several theoretical perspectives. This communication aims to: a) present and reflect on the perceptions that workers had about continuing training, in the context of the process of surveying needs for/in training developed in the organization; b) reflect on the different training needs of a group of professionals in a Health Unit in the North Region - the group of professionals from the Secretariat. In the development of this study, we developed a qualitative investigation, through a case study that included as investigation techniques: interviews with professionals from various sectors, document analysis and content analysis, as a technique for processing the data obtained. At three different times and in an attempt to gain better knowledge, the interviews included three different professional categories, in order to understand how the needs assessment process was carried out. The data obtained in the research reveal above all that when asked about the training needs they find in their work activity, most of the professionals interviewed in the secretariat sector demonstrate great difficulties in doing so. In addition, the training needs analysis procedures did not contemplate the participation of several workers, with the heads being mostly responsible for guiding these processes, a dimension that weakens

the entire architecture of training management and conditions the representations that workers have about training .

Keywords: Training, Management, Needs

No âmbito de um estágio curricular do Mestrado em Educação- Formação, Trabalho e Recursos Humanos, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, desenvolvemos uma investigação sobre as perceções dos trabalhadores de diferentes estruturas, entre os quais os profissionais dos Secretariados do Internamento, sobre a formação contínua que a instituição lhes disponibilizada (cf. Miranda, 2019). Para além disso, foi também realizada uma reflexão e um estudo sobre os diferentes modelos de análise de necessidades de/em formação. O período de desenvolvimento da investigação decorreu entre os meses de outubro de 2018 e junho de 2019, no Departamento R. (nome fictício), de formação, numa Unidade de Saúde da Região Norte (USRN) de Portugal.

A presente comunicação tem como objetivos: a) apresentar e refletir sobre as perceções que os trabalhadores tinham acerca da formação contínua, no âmbito do processo de levantamento de necessidades de/em formação desenvolvida na organização; b) refletir sobre as diferentes necessidades de formação de um grupo de profissionais numa Unidade de Saúde da Região Norte - o grupo dos profissionais do Secretariado

Hodiernamente, a educação/formação faz parte dos modos de vida e de trabalho da sociedade portuguesa. No entanto, foi a partir sobretudo do final dos anos 60 do século passado que a educação começou a ser reconhecida como "fora da escola" e as dimensões da educação não-formal e informal ganharam visibilidade e importância. Um dos grandes propulsores para este reconhecimento foi, sem dúvida, a UNESCO, com o desenvolvimento do paradigma da *educação permanente* num tempo que já foi apelidado por Barros (2011) como a "época dourada". Várias obras de diferentes autores, entre os quais destacamos o relatório coordenado por E. Faure, *Aprender a Ser*, desencadearam uma nova conceção na educação, defendendo-a como um processo que ocorre durante toda a vida de um individuo e em qualquer lugar. Nas palavras de A. Melo (2016), a *educação permanente* representou "uma tentativa para reinventar o conceito de educação, afastando-se da visão convencional que a assimila à escolaridade e exigindo uma articulação coerente e sistemática, sem hierarquias, entre as aprendizagens efectuadas em meio formal, não formal ou informal". Neste contexto, todos os indivíduos, sem exceção, devem usufruir deste novo processo educativo, como um direito acessível a todos para que se possa colocar em prática a "realização do princípio da igualdade oportunidade educacionais" (Lima, 2016). Na fruição deste direito, a *educação permanente* apresenta como "objetivo último a educação para a cidadania democrática e a participação livre e responsável, para o desenvolvimento e a transformação, para o esclarecimento e a autonomia dos cidadãos" (Lima 2007:102).

A ideia de que ao longo da vida o ser humano se encontra em constante processo de desenvolvimento, nas suas múltiplas dimensões, tem sido reforçada não só no plano político-legal como também no campo das práticas das organizações de trabalho. No entanto, os princípios político filosóficos da *educação permanente* foram perdendo a sua força e substituídos por um novo paradigma, oriundo de outros organismos internacionais, como a União Europeia, que viriam a alterar muitos dos seus pressupostos. Num contexto político marcado pela ascenção das políticas neo-liberais, a educação foi sendo objeto de profundas transformações, nomeadamente no que aos seus fins diz respeito, que passam a ser agora subordinados à economia, como criticamente R. Canário refere, a formação "deve servir as necessidades das empresas" (Canário, 1999:89-90). A educação muda inclusive a sua própria designação, passando a ser designada por aprendizagem e a formação reduzida à sua dimensão útil, tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho. Assiste-se a uma lógica discursiva, inscrita na aprendizagem ao longo da vida, em que os fracassos dos indivíduos são alimentados por uma crença de que através da formação podem ser transformados em êxitos, como nos explica R. Canário: "a crença nas virtualidades da formação, por vezes encarada como uma condição não só necessária, mas também suficiente para o êxito de empreendimentos reformadores, tem alimentado a convicção, mil vezes repetida, segundo a qual, para mudar a educação, a saúde, a economia é preciso… formar. Formar professores! Formar médicos e enfermeiros! Formar empresários!". Mas a formação, este novo paradigma, distancia-se da sua lógica emancipatória ou humanista para se subordinar aos ditames do mercado de trabalho. L. Lima (2005:41), a este propósito, esclarece que "a formação profissional não só tende a ser assumida como uma via autónoma e paralela face à educação e à formação geral, como revela incompatibilidades estruturais, políticas e pedagógicas, face à procura de articulações com a lógica da educação popular e da educação de base, que de resto tende a desvalorizar ou, mesmo, a considerar inoportuna".

A *Aprendizagem ao Longo da Vida* rege-se por um princípio individualista. O trabalhador encontra-se subjugado a um sistema, no qual tem de cumprir determinadas regras para que possa sobreviver o maior tempo possível no mercado de trabalho. O indivíduo tem de se ajustar ao mercado de trabalho, visto que não existe o trabalho para a vida toda. Além disso, fomenta-se a constante competição e só sairá "vencedor" quem tiver o melhor portefólio de competências, uma vez que, substituiu-se o "aprender a ser" por o "aprender a ter". As palavras "empregabilidade", flexibilidade", "qualificações", "competências" começam a estar presentes no vocabulário das pessoas. Esta corrente neoliberal trouxe uma "declaração de 'falência' do Estado-Providência" (Lima,2007:103). Tal como afirma Boshier (1998, cit por Lima, 2007:22)

"se a educação ao longo da vida era um instrumento para a democracia, a aprendizagem ao longo da vida está quase inteiramente preocupada com a caixa registadora", ou seja, o individuo é visto exclusivamente com a finalidade de aumentar a eficácia e eficiência numa organização através de um portfólio de competências bem recheado. O direito ao trabalho deu lugar à empregabilidade, passando cada individuo a ter responsabilidade sobre a procura e manutenção das funções laborais que executam, sendo as competências – adquiridas pela aprendizagem – o motor para a continuação da inclusão no mercado de trabalho.

Apresentação metodológica da investigação

No desenvolvimento deste estudo, desenvolvemos uma investigação qualitativa, através de um estudo de caso - Unidade Saúde da Região. Utilizamos o método de estudo de caso que incluiu como técnicas de investigação: as entrevistas a profissionais de vários sectores, a análise documental e a análise de conteúdo, como técnica de tratamento dos dados obtidos. No âmbito do projeto que teve lugar na Unidade de Saúde da Região Norte foram realizadas 10 entrevistas aos profissionais dos secretariados, em abril e maio de 2019. As entrevistas com os Secretariados incidiu na parte do Internamento. Nesta categoria profissional, o género predominante é o feminino que reúne uma percentagem de 100% (10 entrevistadas) e a grande maioria trabalha na organização há mais de 20 anos. A eleição por este ramo dos secretariados está relacionada com a disponibilidade e facilidade demonstrada numa primeira abordagem. No início de cada entrevista foram explicadas as razões pelas quais a mesma se realiza, procedeu-se à apresentação do tema e foi clarificada a importância do/a opinião do/a entrevistado/a para o tema. Anteriormente realizou-se, uma conversa com todas as pessoas, de modo a criar uma "abertura do campo". Foi esclarecido que não existem respostas "boas" ou "más". Garantiu-se que a entrevista decorreria de forma anónima, salvaguardando a confidencialidade do/a entrevistado/a. O local da entrevista foi uma escolha do/a entrevistado/a, com o intuito de este se sentir confortável. Por fim, foi solicitada a autorização para a gravação da conversa.

Tendo por base o pensamento de Bardin (2008:47), a análise documental tem por intenção, "dar forma conveniente e representar de outro modo, essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob a forma de uma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)". Ao longo da investigação foi utilizada a análise documental dos documentos da organização: Regulamento Interno; legislação aplicada; Plano de Formação Institucional 2019; Regulamento Interno da Formação 2015.

Relativamente ao tratamento dos dados, a técnica aplicada foi a análise de conteúdo. Podemos dizer que esta técnica é um "conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações" (Bardin, 2008:33). Os dados obtidos nas entrevistas foram de extrema importância para o desenvolvimento da investigação realizada na organização.

A formação no contexto de trabalho – dilemas de uma relação

Perceções sobre a formação dos trabalhadores dos Secretariados

Nas entrevistas realizadas aos trabalhadores dos secretariados obtivemos dados bastante difusos e antagónicos sobre as perceções acerca da formação. Se encontramos discursos que defendem a relação entre a formação e o trabalho, outros discursos negligenciam esta relação, desvalorizando-a. Todavia, um obstáculo que importa registar refere-se à parca participação destes trabalhadores na formação, sendo que dois responsáveis mencionaram como sendo um setor em que denotam carências na parte das ações de formação. Afirmam que a formação contínua tem sido uma dimensão do seu exercício profissional que "tem sido menos acautelado" (E9), uma vez que têm uma "grande dificuldade na participação da formação, porque são profissionais que estão no atendimento direto ao público" (E5). No cômputo da análise das entrevistas, definimos três categorias de análise para a análise dos discursos dos profissionais dos secretariados: a formação vista como perda de tempo/pouco interessante; a formação vista como uma *mais valia*/importante e a formação vista como dependente de outros fatores. Nas entrevistas feitas aos Secretariados, foi possível constatar que as opiniões dividem-se relativamente à formação: alguns trabalhadores aproximam-se da primeira categoria e acham que a formação é uma perda de tempo e pouco interessante. Outros aproximam-se da segunda e afirmam que é importante. De igual modo, também existem pessoas que não têm opinião sobre o assunto ou que entendem que há uma dependência de outros fatores na formação, conforme o quadro:

Quadro nº17- *Perceções dos Secretariados sobre a formação*

Perda de tempo/Pouco interessante
"não são atualizadas à sua própria realidade profissional" (E10).
"os trabalhadores não aderem muito às formações institucionais porque só vão porque são obrigados.; acho que não tinham sucesso" (E11).
"Alguns até nem gostam de fazer formações, fazem porque são formações obrigatórias" (E13).
"Outros acham que é uma perda de tempo. Outros não aparecem" (E18).
"mas também há muita gente que não se interessa pela formação" (E19).
Sem opinião "não sei responder; Agora também não tenho muito convívio com colegas" (E12). "Não sei, não posso falar pelos outros. Eu a ideia que eu tenho é minha" (E16).
Mais valia / Importante
"Mas eu acho que se não gostam deviam de gostar porque a gente […] se há coisa que eu gosto nesta USRN, de trabalhar aqui é precisamente por causa disso. Nós estamos sempre a aprender. Todos os dias há uma coisa nova para aprender; não vou ser eu agora que vou estagnar" (E13).
"Vou falar por mim. Sim, eu acho que é importante a formação" (E15).
"É assim, uns acham bem, como eu" (E18). "deve estar dividido. Há quem pense da mesma forma do que eu" (E19).
Dependente de outros fatores
"a maior parte das formações são raras as que eu posso frequentar porque o serviço, aqui, exige muito de nós. E, quando está uma sozinha não posso ir a formação nenhuma" (E14). "Depende; do tema, depende da área de cada um, depende se estiver enquadrado no dia-a-dia. Depende de muita coisa" (E17).

Fonte: Elaboração própria

Para tentarmos compreender estes dados, auscultamos os entrevistados sobre a origem deste desinteresse sobre a formação. Os motivos apresentados pelos profissionais dos Secretariados, para não considerarem útil a formação, inserem-se na desadequação dos temas para as funções que exercem no dia-a-dia. A Unidade de Saúde da Região Norte estudada tem uma política de obrigatoriedade de formações para todos os seus profissionais. Assim, a grande maioria afirma que apenas se inscreve nas formações por serem de caracter obrigatório, "alguns até nem gostam de fazer formações, fazem porque são formações obrigatórias" (E13). Face a estes discursos, podemos apontar uma um possível desajuste entre os interesses da formação e

o que é oferecido no plano de formação para este tipo de profissionais, situação que pode levar à necessidade de reformular o próprio processo de levantamento de necessidades de /em formação.

Contudo, nem todos têm a mesma opinião sobre a formação pois a categoria que a formação é uma *mais valia* e importante é reforçada pela ideia de que o contexto de trabalho é também palco de educação não formal e informal, como reforça o discurso: "nós estamos sempre a aprender. Todos os dias há uma coisa nova para aprender; não vou ser eu agora que vou estagnar" (E13). Outros discursos reconhecem os benefícios da formação, nomeadamente: pelo "enriquecimento do conhecimento" (E11), pela sensação de se sentirem "com mais capacidade, estando com mais à vontade, tendo mais conhecimento, se calhar desempenha um papel melhor nas suas funções" (E12), e leva ao "aperfeiçoamento das nossas tarefas e às vezes vemos perspetivas diferentes, dentro da mesma coisa". Também reconhecem que a formação "É sempre bom; todos os dias a aprender coisas novas e a melhorar o nosso desempenho" (E15), e pode levar ao "aperfeiçoamento das nossas tarefas e às vezes vemos perspetivas diferentes, dentro da mesma coisa" (E16). A partilha de situações profissionais na formação é também um aspeto mencionado, nomeadamente: "facto de conversar um bocadinho sobre os problemas, com as situações, acho que é importante" (E17).

No entanto, os profissionais alertam que muitas vezes não podem frequentar as formações pela existência de poucos recursos humanos e não podem deixar o seu serviço, situação que é um entrave ao direito à formação.

Trabalho e Formação: dificuldades e necessidades

Uma das preocupações presente na investigação encetada, era tentar perceber as várias dificuldades que estes profissionais poderiam ter no exercício das suas funções e se, estas dificuldades poderiam ser atenuadas pela formação. Como ponto de partida, questionamos quais os obstáculos que encontram para a realização das mesmas. Posto isto, dividimos as várias respostas nas seguintes subcategorias: Stress, Organização/Estruturação do trabalho, Escassez de recursos, Sem dificuldades e Adaptação a diferentes públicos, como podemos ver no quadro seguinte:

Dificuldades no exercício da função

Stress

"o stress" (E11). "quem está em atendimento ao público e na área cirúrgica como é este serviço, há sempre muito stress. Muitas alterações, às vezes em cima do momento, é tudo. É diferente do que estar num gabinete sem atendimento ao público; próprio serviço também obriga a isso; porque há sempre desmarcações de última hora ou algumas alterações que às vezes não conseguimos detetar" (E12). "Falta de tempo. Muito stress; Sim, muita" (E13). "É um stress constante. É os telefonemas; eu acho que tanto o profissional médico, como enfermeiro, se auxilia muito aqui no secretariado; eles precisam de quase tudo […] do nosso apoio" (E14) "Há horas de muito stress; cai e temos que resolver. E depois, algumas têm que ser resolvidas de imediato.; telefone está sempre a cair, temos sempre atendimento, temos coisas que têm que ser resolvidas na hora" (E17).

Organização / Estruturação do trabalho

"acumular do trabalho" (E11). "O excesso de trabalho. Cada vez temos mais funções. É o acréscimo da atividade em todos os aspetos. É a gente gerir isso de forma harmoniosa e não entrarmos em conflito com ninguém, nem com os colegas, nem com o resto da equipa com quem a gente trabalha" (E16). "Eu não é o exercício das tarefas em si. Eu é a forma como o trabalho está organizado que depende de serviço para serviço, de colegas para colegas" (E19).

Escassez de recursos

"falta de recursos humanos" (E11). "Precisamente, essa falta de formação. Que acho que, nem toda a gente trabalha da mesma maneira, na nossa área e há muitas divergências.; a organização e a formação das pessoas da área" (E15). "falta de material; nós devíamos ter mais coisas, mais equipamentos, mais rapidez a nível informático. Usar menos papel" (E18). Sem dificuldades "Não considero que em relação diretamente ao trabalho, não tenho assim uma dificuldade. Mas considero que muitas vezes, lá está, essas formações, se nos fossem dadas com caracter mais pessoal em relação ao trabalho presente, eu iria adquirir, iria demonstrar, iria aplicar os conhecimentos no meu trabalho" (E10).

Adaptação a diferentes públicos

"E, depois não é colegas de secretariado é os profissionais com quem a gente trabalha diariamente. Porque a gente serve público externo e interno e é complicado. Nós só somos duas e temos que nos adaptar, conseguir adaptar a eles todos, o que não é fácil. Pronto, estas são as maiores dificuldades, é a gente conseguir adaptar-se a toda a gente. É conseguir conciliar o meu feitio com o feitio de toda a gente. A dificuldade é o atendimento ao público" (E19).

Devido à sua função, os profissionais dos secretariados lidam com diversos públicos, entre médicos, enfermeiros, familiares de doentes, os próprios doentes. Assim, os Secretariados apontam o stress, como a sua grande dificuldade, uma vez que, surgem constantes imprevistos que têm de ser solucionados de imediato, além do atendimento que fazem telefonicamente. Visto que as contratações de recursos humanos para as funções administrativas não acontecem há muito tempo, estes profissionais apontam como outra dificuldade, a escassez de recursos humanos e a faltam de valências de outros para o desempenho do trabalho. Salientam também a carência de meios físicos para a realização das suas atividades. Ora, este fator conduz-nos a outro, a organização e estruturação do trabalho. Desta maneira, existe uma acumulação das tarefas e consequentemente uma desorganização das mesmas. Como foi mencionado, estes profissionais operam com vários públicos e asseguram que "conseguir adaptar-se a toda a gente" (E19), tal como, "conciliar o meu feitio com o feitio de toda a gente" (E19), é um trabalho difícil. Apenas uma profissional garante não sentir dificuldades no exercício da sua atividade. Contudo, acha que se estivesse "formações, se nos fossem dadas com caracter mais pessoal em relação ao trabalho presente, eu iria adquirir, iria demonstrar, iria aplicar os conhecimentos no meu trabalho" (E10). Seguindo a linha de pensamento de Estêvão *et al* (2012:205) a formação dirigida às suas funções resultaria num "incremento nos índices conotados com a cidadania".

Breves notas finais

A presente investigação proporcionou-nos o conhecimento de várias dimensões relacionadas com a articulação entre a formação e o trabalho. Esta relação encontra-se longe de ser linear e a complexidade é aumentada quando passamos para os contextos de trabalho. Tal relação tende a ser complexa por várias ordens de razões. Uma primeira tentativa para explicar esta complexidade incide na compreensão das mutações do mercado de trabalho. Longe do ideal do *pleno emprego,* as profecias de hoje apontam para o *fim do emprego* e para novos formas laborais mais precárias e instáveis que colocam o trabalhador numa posição mais frágil e numa constante luta pela manutenção do seu emprego. Por outro lado, uma segunda tentativa explicativa, reside na tentativa de considerar que uma das chaves que poderá ajudar nessa luta é, assim considerada por muitos teóricos, a formação. Todavia, há uma apropriação acrítica de que a formação deve servir unicamente os interesses laborais, numa lógica de subordinação da formação ao mercado de trabalho, negligenciando outras dimensões mais ligadas ao desenvolvimento pessoal, social e inclusive, de cidadania. Para além disso, a formação não deve ser apresentada como uma *varinha de condão* que resolve todos os problemas dos recursos humanos numa organização. Sem negligenciar os méritos da formação, nomeadamente, o seu contributo para o desenvolvimento dos recursos humanos, as opiniões dos profissionais dos

secretariados têm perceções bastante diferentes acerca da formação, não sendo unanime esta visão desenvolvimentista. Se na nossa investigação, constatamos que há profissionais que consideram a formação uma *mais valia*, outros também a consideram uma *perda de tempo*, o que poderá indiciar uma forma de resistência à formação que pode derivar de vários fatores, nomeadamente, o seu contributo (ou não) para o desenvolvimento quer pessoal, social e/ou laboral.

Na investigação, os dados revelam sobretudo que quando questionados acerca das necessidades formativas, a maioria dos profissionais entrevistados do sector do secretariado demonstra grandes dificuldades em fazê-lo. Para além disso, os procedimentos de análise de necessidades de formação presentes no plano de formação e analisados no âmbito da análise documental, revelaram que não contemplavam a participação de vários trabalhadores, sendo maioritariamente as chefias a orientar estes processos, através do preenchimento de um inquérito por questionário, dimensão que, no nosso entender, fragiliza toda a arquitetura da gestão da formação e condiciona as representações que os trabalhadores têm acerca da formação

Neste sentido, para se projetar um plano de formação numa organização é necessário ouvir os trabalhadores, compreender as suas dificuldades e perceber quais os obstáculos que defrontam no seu dia a dia e, a partir daí, partir-se para a conceção de um plano de formação assente num processo de levantamento de necessidade *em* formação, em que são os próprios atores que definem as suas próprias necessidades de formação, com a orientação de um profissional e através de um processo de investigação-ação. Desta forma, talvez as perceções sobre a formação possam, no futuro, estar em consonância os fins educativos.

Referências

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida* – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado Editora.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Estêvão, C. (2012). *Cidadania Organizacional, Justiça e Lógicas de Formação*. In C. Estêvão (org.). Políticas de Formação, Ética e Profissionalidade. (pp.36) Curitiba: Editora CRV.

Lima, L. (2016). *Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito*. Investigar em Educação, II Série, nº 5, 53-71.

Lima, L. C. (2005*). Educação ao Longo da Vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, Licínio (2007). *Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos*.

In L. Lima. Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró. (71-99). São Paulo: Cortez.

Melo, A. (2016). *Educação permanente em tempo de mudança: saber para transformar*. Sessão de abertura do Encontro Nacional da APCEP, 29 e 30 de abril de 2016. In http://www.apcep.pt/encontro_nacional_apresentacoes.php (acesso 17 agosto de 2019).

Miranda, A. (2019). *O levantamento de necessidades de formação no contexto hospitalar* – reflexões para o seu aperfeiçoamento. (Relatório de estágio não publicado). Braga: Universidade do Minho

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 9

Interculturalidade e Inclusão Social

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Um olhar sobre "Stepping Up to Global Challenges (SGC) 2: learning English while fighting COVID-19"

A glimpse of "Stepping Up to Global Challenges (SGC) 2: Learning English while fighting COVID-19"

Susana Amante* (https://orcid.org/0000-0002-1300-0785), Maria José Antunes** (https://orcid.org/0000-0001-9887-0079), Magdalena Dygała*** (https://orcid.org/000-0001-6005-9969), İlkay Gökçe*** (https://orcid.org/0000-0003-3098-0452)
*Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI, ** Instituto Politécnico de Viseu, CISeD, *** Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities, **** Ege University School of Foreign Languages

Este trabalho é financiado pelos Apoios Especiais PV. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.
Autor de contacto: Susana Amante (susanamante@estgv.ipv.pt)

Resumo

Em 2019/20, nasceu, sob as restrições da COVID-19, o projeto *Stepping up to Global Challenges: Empowering Students across the World*. As docentes de Inglês de Negócios II (Marketing/ESTG/IPV) ofereceram aos seus alunos oportunidades reais de comunicação em língua inglesa, através de atividades baseadas em tarefas e do recurso a plataformas digitais, em colaboração com pares da Kazimierz Pulaski UTH (Polónia) e da Ege Üniversitesi (Turquia). A segunda edição do projeto decorreu no 2.º semestre de 2020/21, também em cenário de pandemia, e foi, por isso mesmo, dedicada à aprendizagem do inglês através de atividades de combate ao isolamento e de promoção de comportamentos responsáveis, por alunos de Enfermagem da ESS/IPV, de Marketing da ESTG/IPV, da ES de Eletrónica e de Filologia Inglesa da UTH e de vários cursos da Ege Üniversitesi. Neste artigo, pretendemos: **a)** discutir as vantagens da aprendizagem do inglês recorrendo ao *Project-Based Learning* (PBL), através de um olhar sobre o exemplo concreto do projeto *Stepping Up to Global Challenges (SGC) 2: Learning English while fighting the outbreak of Covid-19*; **b)** apresentar alguns produtos resultantes do trabalho de co-construção de conhecimento em ambientes multiculturais e, mais importante ainda, interculturais. Lançar-se-á um olhar sobre as narrativas de alunos de contextos diferenciados, desde os cursos frequentados; às instituições distintas e, algumas, distantes; às vivências culturais necessariamente diferentes, permitindo experienciar e partilhar de formas variadas o contexto pandémico que nos obriga ao confinamento, mas não necessariamente ao isolamento, pois urge a criação de pontes – virtuais – que nos permitam ultrapassar fronteiras físicas.

Palavras-chave: co-construção, competências transversais, inglês para fins específicos, multi e interculturalidade, COVID-19

Abstract

In 2019/20, the project *Stepping up to Global Challenges: Empowering Students across the World* was born under the constraints of COVID-19. The teachers of Business English II (Marketing at ESTGV/IPV) offered their students real opportunities to communicate in English, through task-based activities and the use of digital platforms, in collaboration with peers from Kazimierz Pulaski UTH (Poland) and Ege Üniversitesi (Turkey). The second edition of the project was carried out in the 2nd semester of 2020/21, also in a pandemic scenario, and was, therefore, dedicated to the learning of English through activities to combat isolation and promote responsible behaviours, by students of Nursing (ESS/IPV), Marketing (ESTG/IPV), English Philology (UTH) and Electronics (Secondary School in Radom), and several courses (Ege Üniversitesi). In this article, we intend to a) discuss the advantages of learning English using Project-Based Learning (PBL), by looking at the example of the project *Stepping Up to Global Challenges (SGC) 2: Learning English while fighting the outbreak of Covid-19*; b) present some of the products resulting from the work of co-construction of knowledge in multicultural and, more importantly, intercultural environments. We will look at the narratives of students from different contexts, namely the courses being taken, the different and, some of them, distant institutions, the necessarily different cultural backgrounds, thus making it possible to experience and share, in different ways, the pandemic context that forces us to severe restrictions, but not necessarily isolation, since there is the creation of – virtual – bridges that allow us to overcome physical boundaries.

Keywords: Co-construction, soft skills, English for specific purposes, multi and interculturality, COVID-19

> Today we live in a world of digital communication in which every person has the potential to be their own media company, creating and distributing digital artifacts. (…) However, (…) education remains locked in tradition (…).
>
> Although education may have shifted to the digital sphere with e-learning, it remains rooted in outdated practices and needs to become multidirectional, matching who we are with what we do and how we learn.
>
> (Kalogeras, 2014, p. xiii)

Há já largos anos que os desafios do Processo de Bolonha pressupõem abordagens centradas nos estudantes e, portanto, a valorização de um conjunto de metodologias ativas e colaborativas, conducentes à co-construção de competências transversais. Numa sociedade que não se quer só de informação, mas sobretudo de conhecimento, transformando a informação em recursos para melhorar a condição humana, importa que se olhe para o aluno como um todo. Logo, é necessário que a educação acompanhe estas mudanças, em vez de permanecer prisioneira da tradição, como nos diz Kalogeras na epígrafe com que encetamos este artigo. É premente mudar do paradigma do ensino transmissivo e assente na memorização e passar a envolver os alunos em aprendizagens significativas, permitindo que, "a par dos conhecimentos que constroem, vivenciem situações que lhes permitam desenvolver competências pessoais, sociais e pré-profissionais, ou seja, que se criem condições de formação que permitam adquirir capacidade para agir inteligentemente nas situações reais" (Leite & Fernandes, 2010, p. 135). Parece, pois, evidente que a tónica deve ser colocada nos alunos como os principais atores de um processo de aprendizagem que implica utilidade e aplicação prática do conhecimento construído ou co-construído, como, aliás, preconizado por Morgado, quando afirma que...

> ... torna-se necessário desenvolver dinâmicas que recorram ao debate e à reflexão e criar condições para que os estudantes se assumam como os principais protagonistas das suas próprias aprendizagens e possam conferir sentido e utilidade ao que aprendem na escola. No plano do ensino-aprendizagem, é imperioso que o núcleo enfático se desloque do ensino para a aprendizagem e que a produção do conhecimento vise, sobretudo, as suas aplicações a situações reais do quotidiano, ..." (Morgado, 2009, p. 55)

Significa isto que o professor do séc. XXI se tornou obsoleto em virtude das novas metodologias, com recurso às novas tecnologias? É certo que não e, mais do que nunca, temos assistido por todo o mundo a discussões sobre a educação e o papel do professor em tempos de COVID-19 e todas, sem exceção, reiteram que o ato de educar é, primeiro que tudo, um ato de relação em que os professores são mediadores, os facilitadores, e devem incluir as Tecnologias de Informação e Comunicação nas suas práticas, não só agora, que se tornou fundamental em virtude do Ensino a Distância (EaD), mas quando possível.

Cientes das imensas potencialidades das tecnologias para romper com fronteiras geoespaciais, permitindo uma comunicação autêntica e promotora de uma efetiva interação por parte dos estudantes, as docentes de Inglês de Negócios II, do curso de Marketing da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Viseu (ESTG/IPV), decidiram abrir as tradicionais salas de aula a outros espaços, através do projeto *Stepping up to Global Challenges (SGC): Empowering Students across the World*, que nasceu, sob as restrições da COVID-19, no 2.º semestre de 2019/20. Para o efeito, criaram, em colaboração com pares da Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities (UTH), na Polónia, e da Ege Üniversitesi, na Turquia, atividades baseadas em tarefas, que implicaram o recurso a plataformas digitais, para reuniões entre grupos internacionais de trabalho, bem como às redes sociais, através de um grupo privado no *Facebook*, com o objetivo de favorecer a comunicação entre todos os elementos do projeto. Este obteve resultados muitíssimo positivos não só ao nível das aprendizagens dos alunos nacionais e internacionais, mas também na disseminação e partilha de boas práticas, o que motivou as docentes a aproveitar novamente o potencial das tecnologias digitais para melhorarem e inovarem no plano da educação, através da criação de uma segunda edição que se veio a alargar a mais uma escola do Instituto Politécnico de Viseu, a Escola Superior de Saúde (ESS/IPV). Esta segunda edição, agora intitulada *Stepping Up to Global Challenges (SGC) 2: Learning English while fighting the outbreak of Covid-19*, decorreu no 2.º semestre de 2020/21, também em cenário de pandemia, e foi, por isso mesmo, dedicada à aprendizagem do inglês através de atividades de combate ao isolamento (*meetings* internacionais via Zoom e interação via *Facebook*) e de promoção de comportamentos responsáveis (criação de *posters* e vídeos em língua inglesa), por alunos de Enfermagem da ESS/IPV, bem como de Marketing da ESTG/IPV, de Filologia Inglesa da UTH, da Escola Secundária de Eletrónica de Radom, Polónia, e de vários cursos da Universidade de Ege, Turquia. Nas próximas páginas deste

artigo, pretendemos **a)** discutir as vantagens da aprendizagem do inglês recorrendo ao *Project-Based Learning* (PBL), através de um olhar sobre o exemplo concreto do projeto *Stepping Up to Global Challenges (SGC) 2*; **b)** apresentar alguns produtos resultantes do trabalho de co-construção de conhecimento em ambientes multiculturais e, mais importante ainda, interculturais. Será, em particular, lançado um muito breve olhar sobre as narrativas de alunos de contextos diferenciados, desde os cursos frequentados; às instituições distintas e, algumas, distantes; às vivências culturais necessariamente diferentes, permitindo experienciar e partilhar de formas variadas o contexto pandémico que nos obriga ao confinamento, mas não necessariamente ao isolamento, já que urge a criação de pontes – virtuais – que nos permitam ultrapassar fronteiras físicas.

Telecolaboração, aprendizagem (de inglês para fins específicos) baseada em projeto e produção de conteúdos digitais

O ensino mediado por computador ganhou força em 2020 e 2021, por ocasião do estado de emergência e confinamento, causado pela situação epidemiológica do vírus SARS-CoV-2. Contudo, apesar da sua recente popularidade, o ensino *online* e a telecolaboração não constituem novidade no mundo da educação, já que, segundo Warschauer (2001), o recurso à comunicação *online* na sala de aula data de meados dos anos 80, como consequência do surgimento e proliferação dos computadores pessoais e, mais, tarde, em meados de 1990, do advento da *World Wide Web*. Alguns nomes como Cummins (1986), Kelm (1992), Kern (1996; 2013), Ellis (2003), Branzburg (2007) e Dooly & O'Dowd (2018), de entre muitos outros, colocam a tónica na aprendizagem da língua em contexto, através de trocas verbais que favorecem o desenvolvimento linguístico a par dos conhecimentos culturais que a telecolaboração proporciona. Importa, pois, definir, antes de mais, esse conceito. Segundo Dooly (2017, pp. 169-170), telecolaboração diz respeito ao

> … process of communicating and working together with other people or groups from different locations through online or digital communication tools (…) to co-produce a desired work output. Telecollaboration can be carried out in a variety of settings (classroom, home, workplace, laboratory) and can be synchronous or asynchronous. In education, telecollaboration combines all of these components with a focus on learning, social interaction, dialogue, intercultural exchange and communication all of which are especially important aspects of telecollaboration in language education.

De facto, é amplamente aceite que o ensino mediado por computador conduz a aprendizagens significativas e colaborativas, criativas e críticas, possibilitando a aquisição, ou melhor, a construção, de competências transversais. Não basta cooperar, na aceção de Fiorentini (2004), mas torna-se necessário que os membros de um grupo negoceiem e se apoiem com vista à prossecução de metas e objetivos comuns. Kalogeras (2014, p. 63) lembra-nos que "[l]earning is a social act, and through conversation and social interaction among participants learning can be achieved. More importantly, collaboration has been associated with retention and comprehension." Quando esta colaboração implica a resolução de problemas por equipas internacionais e multidisciplinares, as quais discutem, negoceiam, partilham e tomam decisões, nas quais os vários membros aprendem uns com os outros, ficam reunidos os ingredientes para que tenhamos alunos mais motivados, mais autoconfiantes, mais focados e comprometidos com as suas próprias aprendizagens.

A metodologia de *Project-Based Learning* (PBL), ou Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP), que Howard (2002, p. 348) muito simplesmente define como "an instructional technique in which meaningful tasks, often in the form of problems, serve as the context and stimulus for knowledge building and critical thinking", promove um ambiente de aprendizagem ativa ao desafiar os alunos a resolver tarefas ou problemas tangíveis que vão além da sua zona de conforto e procuram desenvolver nos mesmos competências gerais, desde o conhecimento declarativo, à competência existencial e competência de aprendizagem, passando, naturalmente, pela competência comunicativa, subdividida em i) competências linguísticas; ii) competências sociolinguísticas e iii) competências pragmáticas (Conselho da Europa, 2001, p. 156).

Ao articularmos a telecolaboração e o PBL/ABP, o quadro social do ensino e aprendizagem é alargado para além das fronteiras convencionais e a tecnologia é usada como pedagogia exploratória e experimental que procura diferentes contextos de aprendizagem. A este propósito, Gronseth et al, apoiando-se no modelo de comunidade de investigação de Garrison (2009), enfatizam a criação de laços sociais e vínculos cognitivos para a construção de uma aprendizagem significativa *online*, postulando que:

> Efforts to promote connection and collaboration in the modified distance education format can involve re-imagining instructional activities and adopting additional technologies. Promoting an online learning community requires an environment

> wherein learners can actively and collaboratively engage in exploration, knowledge construction, and confirmation of understanding; this is also referred to as a "Community of Inquiry" (COI; Garrison, 2009). There are three elements that are crucial to the building and sustaining of an online COI – *social presence, cognitive presence,* and *teaching presence* (Gronseth et al., 2020, p. 183).

Trata-se, pois, de um modelo que assenta numa experiência construtivista que prevê a participação de forma dinâmica e intrincada de três domínios: a presença social, a presença cognitiva e a presença de ensino. É fundamental que o docente atue como facilitador do processo, oferecendo apoio adequado, orientando os alunos e promovendo, de modo criterioso, as oportunidades de aprendizagem adequadas aos propósitos sociocognitivos definidos. Esta preocupação em construir com os alunos da designada geração Z, conhecidos como os nativos digitais, os processos de ensino de forma colaborativa tem sido objeto de reflexão por parte de vários académicos (ex.: Cilliers, 2017; Zimmer, 2017; Fisher, 2018; Talmon, 2019; Hernandez-de-Menendez, Escobar Díaz & Morales-Menendez, 2020). Esta geração, marcada pela tecnologia omnipresente, valoriza a interatividade, o imediatismo, a autonomia e a flexibilidade, a simultaneidade ou rápida alternação de tarefas, as aprendizagens derivadas da experiência, os desafios e a inovação.

Posto isto, importa que o processo de aprendizagem se adeque às características desta nova geração de aprendentes. Muito embora reconheçamos que a telecolaboração não apresenta apenas vantagens, acreditamos que pode ser um poderoso complemento e, tal como Gómez-Diago (2016, p. 149), consideramos que "[c]yberspace does not eliminate the social differences between citizens but allows users to communicate among themselves and to cooperate through networks of various purposes where they can dialogue and create stories collectively." A produção coletiva de narrativas digitais amplia largamente as potencialidades da aprendizagem de uma língua estrangeira, na medida em que vai ao encontro dos interesses e motivações dos alunos que passam a ser produtores dos seus próprios conteúdos e, em ambientes multiculturais, ou melhor ainda, interculturais (Walton & Webster, 2019), recolhem informações de várias fontes, refletem sobre, explicam e negoceiam tomadas de decisão (Girmen, Özkanal & Dayan, 2019; Moradi & Chen, 2019). Estes vídeos, normalmente variando entre 2 e 10 minutos, recorrem a

textos, fotografias e outras imagens em movimento, vozes dos criadores para a narração e/ou outros sons, como, por exemplo, música de fundo (Lambert, 2013; Robin, 2018).

Nas páginas que se seguem, lançaremos um olhar sobre o processo que enforma a construção de dez narrativas digitais criadas no âmbito do projeto *Stepping Up to Global Challenges (SGC) 2: Learning English while fighting the outbreak of Covid-19*.

Um olhar sobre SGC2

Descrição, metodologia e alguns produtos resultantes do trabalho de co-construção

Stepping Up to Global Challenges (SGC) 2: Learning English while fighting the outbreak of Covid-19 é um dos projetos destinados a implementar metodologias de aprendizagem ativa que foram financiados pelos Apoios Especiais do Politécnico de Viseu (http://politecnicodeviseu.info/apoios-especiais/). Contou com 101 alunos no total, sendo 28 da Licenciatura em Enfermagem da ESS/IPV, 13 alunos de Marketing da ESTG/IPV, 43 alunos polacos, alguns dos quais finalistas da Escola Secundária de Eletrónica de Radom, e outros estudantes de Filologia Inglesa na Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities (UTH), e 17 alunos de cursos variados da Universidade de Ege, na Turquia, que tinham em comum a Unidade Curricular de Língua Inglesa.

Este projeto proporcionou aos estudantes oportunidades para a prática da língua através de aprendizagens baseadas em tarefas e do recurso a plataformas digitais. Para a descrição que se segue, partimos de um paradigma construtivista-interpretativo para, num estudo qualitativo, conduzido num contexto específico de aprendizagem do inglês em telecolaboração, determinarmos as perceções, vantagens e alguns exemplos de produtos resultantes deste projeto internacional.

Numa primeira fase, durante o mês de março de 2021, os alunos começaram por desenvolver pesquisa sobre o vírus SARS-CoV-2, sintomas, transmissão, comportamentos de prevenção, de entre outros, recorrendo à plataforma colaborativa Miro (https://miro.com) para partilha de informação em grupos nacionais, por escola. Esta primeira tarefa serviu como preparação para a criação de *flyers* e *posters*, tarefa 2, desenvolvida durante o mês de abril, e que procurava alertar para a forma como esta pandemia nos tem afetado a todos, de forma igual, independentemente da nossa nacionalidade. Os trabalhos foram publicados no grupo privado do SGC2, no Facebook, por acreditarmos, tal como Gronseth et al. (2020, p. 180), que "… such

approaches and tools could support timely and responsive feedback, which is often viewed by students to be essential to connectedness and engagement in online learning."

De facto, numa altura em que o confinamento era uma realidade e o ensino *online* uma necessidade, a realização de trabalhos em pequenos grupos que foram, depois, partilhados e comentados, por elementos nacionais e internacionais, aproximou os estudantes. Um dos que gerou mais reações, talvez por se distinguir dos demais, que se centravam sobretudo em ensinamentos sobre como lavar as mãos, como usar corretamente a máscara, como aproveitar o tempo em casa ou sobre os efeitos do vírus na economia, na saúde mental, no meio ambiente ou, ainda, sobre o regresso à vida ativa após o confinamento, intitula-se "Covid-19: pandemic of hate" e permitiu que os alunos refletissem sobre, problematizassem e repudiassem a discriminação a que as populações asiáticas foram sujeitas.

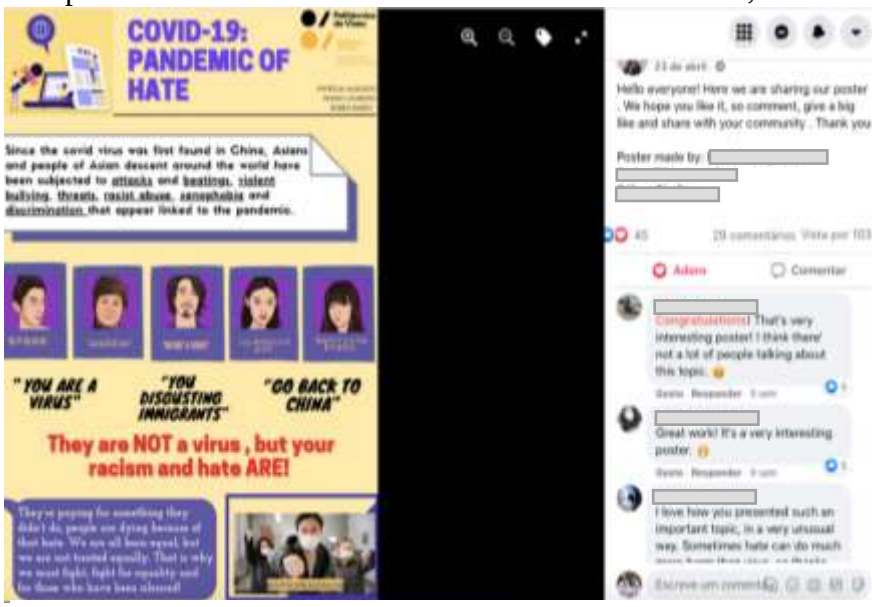


Figura 1

Poster ilustrativo da tarefa 2

Durante o mês de maio, vários pequenos grupos reuniram-se em equipas internacionais para levarem a cabo a tarefa 3, reuniões via Zoom, nos quais se apresentaram, bem como aos seus países, discutiram os *flyers/posters* e planificaram a forma como desenvolveriam a tarefa 4, a produção conjunta de um vídeo que ilustrasse que somos cidadãos do mundo, enfrentamos os mesmos medos e podemos usar o inglês como ponte para a intercompreensão e para alertar os outros para situações de risco. A primeira reunião de cada grupo foi obrigatória e gravada. Os estudantes decidiram se pretendiam fazer novas reuniões para organizarem o trabalho ou se preferiam usar ferramentas assíncronas, como o email ou *chats*, por exemplo o WhatsApp ou o Messenger do Facebook.

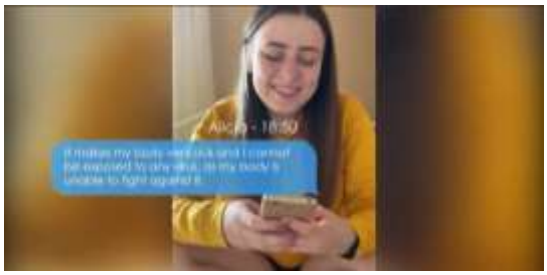
Todas as narrativas digitais tiveram como prazo máximo de submissão o dia 7 de junho de 2021 para poderem integrar um concurso de vídeo; não poderiam atingir os 6 minutos e obedeceram aos seguintes critérios de avaliação: "clear and effective use of English" (máx. 7

pontos); “creativity” (máx. 6 pontos); “emotional value” (máx. 5 pontos) e “Technical excellence” (máx. 2 pontos), num total de 20 pontos (http://politecnicodeviseu.info/wp-content/uploads/2021/06/Rules-and-regulations.pdf). O concurso serviu como motivação adicional para que os estudantes se empenhassem e trabalhassem verdadeiramente em equipa para realizarem a tarefa proposta. Dos dez vídeos apresentados a concurso, cinco foram seriados pelas quatro docentes envolvidas no projeto e, de seguida, estes foram avaliados por um júri externo designado para o efeito. Os resultados serão anunciados num seminário internacional a realizar no final do mês de outubro. Por constrangimentos de espaço, reportar-nos-emos a esses.

Os cinco vídeos que passaram a primeira fase são bastante distintos: um deles, intitulado “You and my cure”, é uma história de amor com personagens fictícios, imigrantes em Manchester, e que tem como pano de fundo o cenário atual de pandemia. Alicia sofre de uma doença que lhe compromete o sistema imunitário e a deixa numa situação de isolamento, agravada pela chegada do vírus. A narrativa progride no tempo e Alicia vai encontrando forças na troca de mensagens com um vizinho italiano, que conhece pessoalmente findo o período de confinamento e já com a vacinação completa.

Figura 2

You and my cure (tarefa 4)



Um outro vídeo faz uso da ferramenta de edição Explee e narra experiências pessoais, por meio de textos animados e imagens dispostas num *whiteboard*. É-nos apresentado um episódio de uma trabalhadora-estudante que quase foi agredida enquanto trabalhava num posto de abastecimento por exigir que o cliente usasse máscara, a visão do grupo sobre a solidão dos idosos e, ainda, sobre os efeitos do vírus para o aumento de situações de violência doméstica.

Com uma forte carga emotiva, chega-nos um vídeo em formato documentário, que reporta o valor da família e das pequenas coisas que se tornaram reconfortantes e que unem toda a humanidade: “We are one world fighting against one virus / (...) we may have different traditions,

different cultures / But we all want the same thing" e, em uníssimo, alunos portugueses, polacos e turcos clamam "To be free again..."

Figura 3

Vídeo-documentário (tarefa 4)

"The shape of pain" reflete o dia a dia dos jovens que se adaptam paulatinamente a uma vida pós-covid, mas cujas feridas ainda não sararam e, numa atmosfera de distopia, percebemos a ansiedade e o sofrimento na voz que se queixa do que perdeu e nos deixa com uma questão retórica: "What about you: what is your virus?"

Por último, somos confrontados com um vídeo que nos mostra o modo como a nossa vida e os nossos comportamentos mudaram em virtude da pandemia, colocando-nos perante situações pouco saudáveis e o seu oposto, demonstrando que temos escolha. Afinal de contas, como nos lembram os seus produtores: "Despite everything, over time we will manage to overcome this pandemic. Until then, try to do what makes you HAPPY."

Considerações finais

A atual conjuntura de pandemia obrigou a que, muito rapidamente, por todo o mundo, nos adaptássemos à nova realidade de confinamento e, em muitos casos, de teletrabalho/EaD. Esta mudança, inicialmente perspetivada como uma resposta de emergência a uma crise, permitiu o recurso a ferramentas de trabalho síncronas e assíncronas que, no caso do ensino e muito em particular para os participantes neste projeto, transformaram a aprendizagem, tradicionalmente centrada no professor, num processo de co-construção da competência de comunicação, bem como o desenvolvimento de outras competências gerais individuais, como sejam a flexibilidade, a curiosidade, a criatividade, as competências digitais, competências sociais e interculturais. O trabalho em rede permitiu quebrar o isolamento imposto pelas condições sanitárias numa altura

em que se mantinham atividades não presenciais em muitos cursos do IPV e no panorama internacional, mas houve naturalmente dificuldades, como falhas tecnológicas, dificuldades de compreensão de pronúncias, desentendimentos por diferentes fusos horários, por diferentes ritmos de trabalho ou diferentes estilos de liderança, aquando da tomada de decisão no âmbito da tarefa 4. A gestão de conflitos ou a análise de erros extraídos de corpora autênticos das produções orais (ex.: reuniões Zoom ou narrativas digitais) ou escritas (ex.: *flyers/posters*, e-mails, *chats* e material variado partilhado no Facebook) serão, por isso, alvo de reflexões futuras. Importante será, também, fazer-se o cruzamento de dados de um questionário aplicado aos alunos de Enfermagem no início do projeto e findo o mesmo, mas, através deste breve olhar, fica claro que o projeto SGC2 permitiu uma proximidade, em tempos de distanciamento imposto, abrindo portas à criação de vínculos com os pares nacionais e internacionais, com a língua inglesa, com as tarefas desenvolvidas. De facto, a criação de laços afetivos conduz ao envolvimento, ao comprometimento e a aprendizagens significativas e para a vida.

Referências

Branzburg, J. (2007). Talk is cheap: Skype can make VoIP a very real communication option for your school. *Technology & Learning*, 27(8), p. 36.

Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching Generation Z. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences* 3(1), pp. 188-198.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições Asa.

Cummins, J. (1986). *Cultures in contact: Using classroom microcomputers for cultural exchange and reinforcement.* TESL Canada/Revue TESL du Canada, 3(2), pp. 13-31.

Dooly, M. (2017). Telecollaboration. In C.A. Chapelle & S. Sauro (eds.). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning.* Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, pp. 169-183.

Dooly, M. & O'Dowd. (2018). *In This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects*. Bern: Peter Lang.

Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.

Fiorentini, D. (2004). Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente? In *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.

Fisher, G. (2018). *Engaging Generation Z: a study on facebook group implementation in language courses and in multiple contexts*. University of New England. Disponível para consulta em https://core.ac.uk/download/pdf/160254736.pdf

Girmen, P.; Özkanal, Ü. & Dayan, G. (2019). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), pp. 55 - 65.

Gómez-Diago, G. (2016) "From storytelling to storymaking to create academic contents. Creative industries through the perspective of students". In M. Stochetti (ed.). *Storytelling and Education in the Digital Age: Challenges and Opportunities*. Bern: Peter Lang, pp. 147-162.

Gronseth, S.; Fu, J.; Hebert, W.; Zhang, H.; Ugwu, L. & Nguyen, P. (2020). "Connecting Learners Through Technology in COVID-19: Facilitating Pre-Service Teacher Collaboration During the Pandemic". In R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski & C. Mouza (Eds). *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 179-185. Disponível em https://www.learntechlib.org/p/216903/.

Hernandez-de-Menendez, M.; Escobar Díaz, C. & Morales-Menendez, R. (2020). *Educational experiences with Generation Z. International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 14(3).

Howard, J. (2002). Technology-enhanced project-based learning in teacher education: Addressing the goals of transfer. Journal of Technology and Teacher Education, 10(3), pp. 343-364.

Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: capturing lives, creating community* (4th ed). New York: Routledge.

Leite, C. & Fernandes, P. (2010). "Bolonha e os processos de ensino-aprendizagem no ensino superior universitário em Portugal: uma análise a partir do recurso aos fóruns de debate *online*". In *La docencia en el nuevo Escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: A docencia no novo Escenario do Espazo Europeo de Educación Superior*, Vigo: Universidade de Vigo, pp. 135-138.

Moradi, H. & Chen, H. (2019). Digital Storytelling in Language Education. Behavioral Sciences, 9(147), pp. 1-9.

Kalogeras, S. (2014). *Transmedia Storytelling and the New Era of Media Convergence in Higher Education.* Hampshire: Palgrave Macmillan.

Kelm, O. (1992). The use of synchronous computer networks in second language instruction: A Preliminary Report. *Foreign Language Annals*, 25(5), pp. 441-454.

Kern, R. (2013). Technology in Language Learning. In J. Simpson (Ed.*). The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London & New York: Routledge, pp. 200-214.

Kern, R. (1996). Computer-mediated communication: Using e-mail exchanges to explore personal histories in two cultures. In M. Warschauer (Ed.). *Telecollaboration in Foreign Language Learning.* Honolulu, HI: University of Hawai'i Press, pp. 105-120.

Morgado, J.C. (2009). "Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado". In *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 30, n.º 106, pp. 37-62. Disponível para consulta em https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100003, consultado em 11/06/2021.

Robin, B. (2018). *What is digital storytelling?* Disponível para consulta em http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/

Talmon, G. (2019). Generation Z: What's Next? *Medical Science Educator 29*, pp. 9-11.

Walton, J. & Webster, J. P. (2019). Ethnography and multicultural/intercultural education; uncovering the unforeseen complexities, practices and unintended outcomes. *Ethnography and Education*, 14(3), pp. 259-263.

Warschauer, M. (2001). Online communication. In R. Carter & D. Nunan (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 207-212.

Zimmer, C. (2017). Getting to know Gen Z: Exploring Middle and High Schoolers' Expectations for Higher Education. Barnes and Noble College, pp. 1-10. Disponível para consulta em https://www.bncollege.com/wp-content/uploads/2015/10/Gen-Z-Research-Report-Final.pdf

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Incorporação na educação formal das pessoas adultas sem documentação escolar

Incorporation of adults without school documentation into the formal education

Humberto Morán Fraga

Centro EPA Eduardo Pondal da Corunha

Autor de contacto: humoranfra@edu.xunta.gal

Resumo

Apresenta-se um informe do processo desenvolvido ao longo de onze anos num centro público de educação de pessoas adultas da Galiza com o objetivo de incorporar no ensino formal as pessoas que, por diversos motivos, carecem dos meios com que documentar oficialmente a sua escolarização anterior. O "protocolo" fixado neste percurso começa com uma entrevista inicial após a qual as pessoas com menor formação são geralmente encaminhadas ao Ensino Básico enquanto as que declaram maior formação são entrevistadas com mais fundura e propostas para realizar uma "prova de nível" que haverá de confirmar a incorporação à Educação Secundária e decidir o nível académico que corresponder. Entre os anos 2010 e 2020 acederam a estas "provas de nível" mais de seiscentas pessoas com idades, características e procedências muito diversas cujos detalhes se ilustram numa síntese estatística. Entre as informações disponíveis salienta o facto de as pessoas procedentes de países de América (65%) e África (19%) somar a maioria dos casos registados, enquanto que as originárias da Galiza e as demais zonas da península ibérica apenas ultrapassam 10% do total. Completam o informe algumas sugestões orientadas a otimizar tanto as linhas gerais do processo como a dinâmica do protocolo elaborado.

Palavras-chave: avaliação inicial, educação secundária para pessoas adultas, ensino básico para pessoas adultas, entrevista, pessoas migrantes, provas de nível.

Abstract

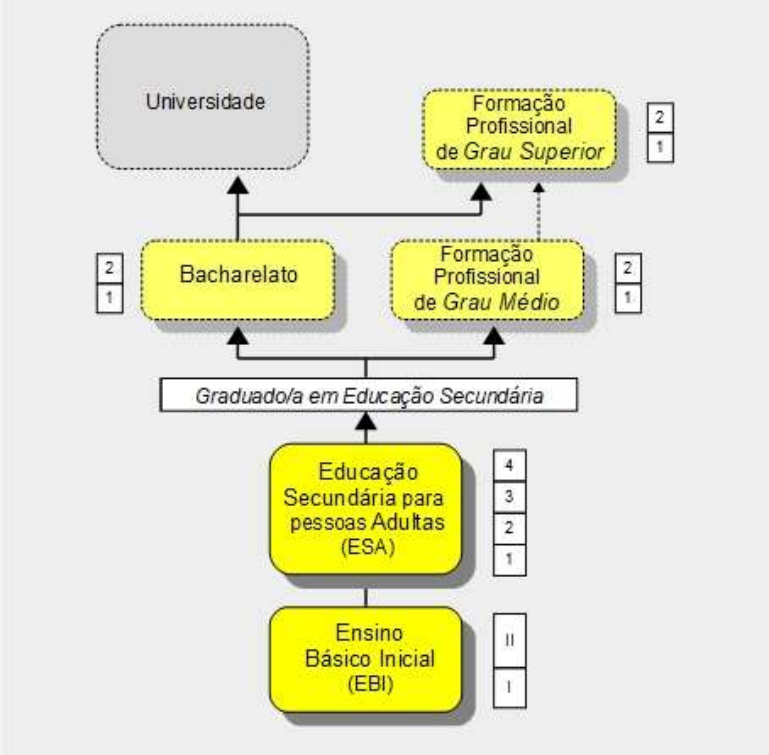
It presents a report of the process developed over eleven years in a public education center for adult people in Galiza with the aim of incorporating in formal education people who, for several reasons, lack the means to officially document their previous schooling. The "protocol" set out in this route begins with an initial interview after which people with less training are generally referred to Basic Education while those who declare more training are interviewed with depth and proposed to carry out a "level test" that will confirm the incorporation into Secondary Education and decide the academic level that corresponds. Between 2010 and 2020 more than six hundred people accessed these "level tests" with very diverse ages, characteristics and origins whose details are illustrated in a statistical synthesis. Among the information available it highlights the fact that people from countries in America (65%) and Africa (19%) add up to the majority of the cases recorded, while those originating in Galiza and the other iberian areas only exceed 10% of the total. Complete the report some suggestions aimed at optimizing both the general lines of the process and the dynamics of the protocol elaborated.

Keywords: initial assessment, secondary education for adults, basic education for adults, interviews, migrant people, level tests.

A educação formal e regrada na Galiza oferece, em faixa paralela à escolaridade ordinária, formas específicas dirigidas a maiores de dezoito anos em todos os níveis do ensino não universitário, mas com diferenças significativas segundo se tratar das etapas correspondentes quer no ensino obrigatório quer no pós-obrigatório (Junta de Galiza, 1992).

Figura 1

Etapas da educação das pessoas adultas na Galiza



Acima do diploma *Graduado/a em Educação Secundária*, que marca a fronteira da escolaridade obrigatória, tanto o Bacharelato como a Formação Profissional oferecem diversas fórmulas, junto às ordinárias, para cursar estas etapas com horários diferentes, calendários alternativos e mesmo formas semipresenciais e a distância, mas sem introduzir variações na estrutura e organização dos seus currículos ordinários (Vid. Figura 1). Pola sua parte a *educação básica para as pessoas adultas*, equivalente em termos gerais à escolaridade obrigatória ordinária, é formada por duas etapas: o *Ensino Básico Inicial (EBI)* e a *Educação Secundária para pessoas Adultas (ESA)*. Ambas possuem organizações curriculares próprias baseadas no agrupamento dos conteúdos em âmbitos de conhecimento e alentadas polos princípios de globalização e interdisciplinaridade (Junta de Galiza, 2008). A etapa da secundária (ESA) apresenta mais dous

traços singulares: a estrutura *modular* dos conteúdos e o avanço *quadrimestral* da atividade académica.

Três são os âmbitos de conhecimento da ESA: âmbito *Científico-tecnológico* (conteúdos de ciências naturais, matemáticas, tecnologias), âmbito *Comunicação* (conteúdos de língua galega, língua castelhana e língua estrangeira) e âmbito *Social* (conteúdos de ciências sociais, artes, geografia e história). Cada âmbito progride em quatro níveis ou *módulos*, resultando doze em total, que funcionam de maneira independente, têm duração quadrimestral e permitem cursar toda a etapa em dous anos (Vid. Figura 2). A superação dos três módulos de nível 4 resulta na obtenção do diploma *Graduado/a em Educação Secundária Obrigatória*, de validez académica e laboral idêntica à da via ordinária (Morán Fraga, 2011).

Figura 2

Estrutura modular da Educação Secundária para pessoas Adultas (ESA) na Galiza

A incorporação do alunado maior de dezoito anos nesta etapa está prevista através das validações entre as matérias previamente superadas na secundária ordinária e os correspondentes módulos da secundária de pessoas adultas que vimos de comentar; assim é que acontece com muitos estudantes que têm abandonado os centros sem completar a escolaridade e retomam mais tarde a sua formação. Tudo bem, mas e alguém que não pode documentar a sua escolaridade anterior?

As pessoas adultas sem documentação escolar

No momento atual são praticamente inexistentes entre nós as pessoas adultas criadas no território que não seguiram na altura qualquer tipo de escolaridade, ainda que fora curta ou

irregular; mas acontece em ocasiões que os anos transcorridos e as mudanças sociais e familiares dificultam o acesso aos documentos ou talvez a um centro já desaparecido. Por outro lado muitas pessoas migrantes que não chegaram a ser escolarizadas no nosso contexto decidem retomar nalgum momento os estudos mas encontram impossível documentar a formação realizada nos países de origem e não conseguem aceder a qualquer homologação oficial de estudos. Eis portanto as circunstâncias que demandam desenvolver nos centros específicos de pessoas adultas um processo de *avaliação inicial para incorporar* estas pessoas ao nível académico adequado.

Protocolo e fases da *avaliação inicial para a incorporação*

Figura 3

Fases da avaliação inicial para a incorporação

Itinerário do "ensino básico"

O percurso começa na *entrevista inicial* da pessoa com o *orientador* do centro, quem recolhe os primeiros dados, oferece informação do processo e toma a primeira decisão acerca dos seguintes passos com a referência focada na formação prévia da interessada. O critério geral vem dado por ter superado quando menos seis anos equivalentes à nossa educação primária e possuir portanto as competências necessárias para se desenvolver na educação secundária. No caso de a

pessoa não apresentar estas condições propõe-se a sua incorporação ao Ensino Básico Inicial (EBI) onde o professorado através da correspondente *avaliação inicial dinâmica* haverá de definir as suas competências atuais e situar ao fim no nível I ou II desta etapa (Vid. Figura 3).

Itinerário da "prova de nível" para a educação secundária

Se a pessoa informa ter realizado parcial ou totalmente uma formação equivalente à nossa etapa de secundária o orientador continua com a *entrevista para a "prova de nível"* dirigida em primeiro lugar a obter informações mais detalhadas dessa escolaridade original (lugar, número de anos, língua escolar) e do desenvolvimento pessoal, ademais de outros aspetos complementares de tipo sociofamiliar e mesmo profissional. Ao próprio tempo proporciona informação acerca das características da "prova de nível" que a pessoa haverá de realizar na data fixada: trata-se de um conjunto de tarefas e exercícios pertencentes aos três âmbitos da ESA (científico, comunicação, social) que exploram as competências atuais, incluem vários níveis de dificuldade e contemplam um tempo aproximado de duas horas para a sua resolução.

No centro EPA Eduardo Pondal o calendário de *realização destas "provas de nível"*, ancorado na singular distribuição quadrimestral da ESA, contempla dous momentos precetivos nos inícios dos quadrimestres, em setembro e fevereiro, e mais dous complementares em outubro e março. Entre 2010 e 2020 realizaram estas provas 604 pessoas, enquanto um número ainda maior já fora filtrado na entrevista inicial e encaminhado à matrícula provisional no EBI.

Tabela 1

Pessoas participantes nas "provas de nível" entre os anos 2010 e 2020

Ano	*N*	*%*
2010	50	8.28
2011	67	11.10
2012	61	10.10
2013	36	5.96
2014	48	7.95
2015	45	7.45
2016	39	6.45
2017	62	10.26
2018	66	10.93
2019	74	12.25
2020	56	9.27
Total	*604*	*[100]*

Na Tabela 1 pode ver-se a distribuição anual de participantes, que se mantém geralmente acima de 50 com a exceção da descida no período entre os anos 2013 e 2016. O menor número de participantes registou-se em 2013 enquanto o maior número se observou em 2019.

Entre as características destas pessoas pode-se salientar um "caso mais frequente" através da moda: jovem de 18 anos, que leva menos de 1 ano a residir no território e tem cursado no seu país de origem até 11 anos de formação entre a educação primária e a secundária. Porém na Tabela 2 também se podem apreciar os valores médios destas mesmas características, que matizam e revelam a grande diversidade dos dados: as médias de *Idade* (34) e *Residência na Galiza* (5.36) são notavelmente mais altas do que as modas, enquanto a média de *Escolaridade prévia* (9.44) é sensivelmente menor. É claro que muitas destas pessoas podem ter 30, 40, 50 ou mais anos de idade, levar já vários anos de residência entre nós e mesmo possuir apenas seis ou sete anos de escolaridade anterior.

Tabela 2

Idades, residência e escolaridade prévia das participantes nas "provas de nível" (2010 - 2020)

(anos ...)	*Média*	*Moda*
Idade	34	18
Residência na Galiza	5.36	1
Escolaridade prévia	9.44	11

A diversidade de procedências é outro dos aspetos talvez mais relevantes, especialmente se lembramos que esta via "extraordinária" de entrada na educação regrada não vinha pensada nas suas origens para as pessoas procedentes de outros contextos e países. Mas os dados da Tabela 3 mostram que, entre as participantes nestas provas, as pessoas originárias da Galiza e diversas zonas das Espanhas não ultrapassam 9.5%, e ainda acrescentando as procedentes de Portugal apenas somam 11.5% (Vid. Apêndices).

Tabela 3

Procedências das pessoas participantes nas "provas de nível" (2010 - 2020)

	N	***%***
Galiza + Espanhas	57	9.44
América	392	64.90
África	115	19.04
Europa	36	5.96
Ásia	4	.66
Total	*604*	*[100]*

Outros países da Europa contribuem com percentagens modestas e alguns de Ásia com ínfimas, mas a imensa maioria corresponde a países de América (65%) e África (19%). No primeiro trata-se de numerosos países ibero-americanos sob a liderança de Brasil (11.75%), Colômbia (10.93%) e Venezuela (12.91%), enquanto nos africanos destacam Senegal (8.28%) e Marrocos (4.30%) (Vid. Apêndices).

Segue o protocolo com uma fase crucial: a *junta da avaliação inicial para adjudicação de nível*, que se reúne quatro vezes como mínimo ao longo do curso, está presidida pola direção do centro e integrada por orientador, um docente do âmbito científico, outro do âmbito comunicação e um terceiro do âmbito social. Trás pôr em comum a informação recolhida e os resultados da "prova de nível" a junta de avaliação decide o nível académico adjudicado a cada aspirante, que pode implicar EBI ou os módulos da ESA. Se for o primeiro caso a pessoa incorpora-se com matrícula provisional para o professorado de EBI concluir a decisão acerca de nível I ou II. Nos demais casos a incorporação é imediata nos módulos quadrimestrais da ESA e na dinâmica própria do seu processo de ensino e aprendizagem (Vid. Figura 3). Convém levar em conta que através deste procedimento não é possível realizar adjudicações acima dos módulos de nível 4 e que a incorporação a uma etapa como o bacharelato (mesmo de pessoas adultas) requer seguir a via padronizada (Junta de Galiza, 2007).

Os resultados incluídos na Tabela 4 mostram que quase 30% das adjudicações se concederam para EBI e quase 50% foram aos Módulos de nível 1 da secundária, enquanto as restantes aparecem distribuídas entre os Módulos 2, 3 e 4.

Tabela 4

Níveis académicos adjudicados às pessoas participantes nas "provas de nível" (2010 - 2020)

	N	***%***
ESA Módulos 4	23	3.81
ESA Módulos 3	62	10.27
ESA Módulos 2	45	7.45
ESA Módulos 1	297	49.17
EBI	177	29.30
Total	*604*	*[100]*

É frequente que o resultado da adjudicação pode divergir do nível que cada quem tinha alcançado, equivalente em número de anos, no sistema educativo de origem. As rações são diversas e atingem as diferenças curriculares e socioeconómicas dos países, mas também em grande medida os anos transcorridos desde a escolaridade e o diferente desenvolvimento das competências através da vida pessoal e profissional. Porém estas pessoas geralmente enfrentam o processo com motivação suficiente para compensar a possível deceção após uma adjudicação inferior à esperada: a isto contribui o departamento de orientação com as tarefas de assessoramento que facilitam a compreensão dos itinerários académicos e a adaptação aos mesmos. Afinal a estimulação do *Graduado/a em Educação Secundária* com a sua referência académica oficial e os seus evidentes benefícios sociolaborais fazem o resto.

Conclusões e sugestões

O desenvolvimento das ações de *avaliação inicial para a incorporação* das pessoas adultas na educação formal tem experimentado nos últimos anos necessidades específicas com o incremento significativo dos casos em que não é possível documentar a formação prévia, geralmente de pessoas procedentes de outros contextos e países. O protocolo elaborado e desenvolvido no centro EPA Eduardo Pondal da Corunha responde à necessidade de ordenar o processo e incluir as suas fases na dinâmica geral das atividades escolares.

As *entrevistas* e as ações de *assessoramento* correspondem de forma mais singular ao trabalho do orientador, enquanto as atividades referidas às "provas de nível" e à *junta de avaliação para adjudicação de nível* implicam diversos docentes, coordenadores didáticos e direção. O trabalho conjunto e coordenado faz parte necessária do processo.

As tarefas e exercícios que se incluem nas "provas de nível" têm experimentado revisões e melhoras nestes anos, mas também tem entrado para discussão a possibilidade de ampliar e dosar o tempo da sua realização com a finalidade de facilitar a manifestação das diversas

competências, especialmente das pessoas que levam anos fora do sistema escolar. Em forma simultânea também se precisa otimizar os meios destinados para apressar a transição linguística daquelas pessoas que inicialmente não dominam sequer uma das nossas línguas do ensino e portanto sofrem demora na sua incorporação ao processo.

Enfim, temos comprovado que as pessoas procedentes de outros países estão a incorporar-se em abundância nas etapas adultas da educação formal, mesmo até o ponto de somar 90% das usuárias do itinerário orientado às "provas de nível" para secundária. Este processo revela-se portanto como um inequívoco manancial de estudantes para a educação de pessoas adultas na Galiza ao tempo que mostra e reivindica a função social que os centros educativos, além das limitações sistémicas, podem desenvolver no apoio e promoção das pessoas migrantes.

Referências

Junta de Galiza (1992). *Lei 9/1992, do 24 de julho, de educação e promoção de adultos*. Diário Oficial da Galiza do 6 de agosto. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1992/19920806/Anuncio2289E_gl.pdf

Junta de Galiza (2007). *Ordem do 26 de abril pola que se ordena e organiza o ensino do bacharelato para adultos a distância na comunidade autónoma da Galiza*. Diário Oficial da Galiza do 8 de maio. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20070508/Anuncio1355E_gl.html

Junta de Galiza (2008). *Ordem do 24 de junho pola que se regula a educação básica para as pessoas adultas e se estabelece o seu currículo*. Diário Oficial da Galiza do 23 de julho. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2008/20080723/Anuncio31A9E_gl.html

Morán Fraga, H. (2011). A educação de pessoas adultas na Galiza. *XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade da Corunha / Universidade do Minho. Livro de Atas: págs. 4832-4843.

Apêndice 1

Procedências das pessoas participantes nas "provas de nível" *(2010 - 2020):* ***detalhe em tabela***

Procedências (2010- 2020)	***N***	***%***
Galiza	***36***	***5,96***
Espanhas	***21***	***3,48***
Venezuela	**78**	**12,91**
Brasil	**71**	**11,75**
Colômbia	**66**	**10,93**
Senegal	**50**	**8,28**
Uruguai	**30**	**4,96**
Perú	**28**	**4,64**
Rep. Dominicana	**27**	**4,47**
Marrocos	**26**	**4,30**
Cuba	**24**	**3.97**
Argentina	**18**	**2,98**
Bolívia	**17**	**2,81**
Equador	**14**	**2,32**
Portugal	**12**	**1,99**
Roménia	**10**	**1,66**
Argélia	**6**	**0,99**
Camarões	**5**	**0,83**
Costa de Marfim	**5**	**0,83**
Paraguai	**5**	**0,83**
Guiné Conacri	**4**	**0,66**
México	**4**	**0,66**
Chile	**3**	**0,50**
El Salvador	**3**	**0,50**
França	**3**	**0,50**
Guiné-Bissau	**3**	**0,50**
Guiné Equatorial	**3**	**0,50**
Mali	**3**	**0,50**

Procedências (2010- 2020) [continuação]	***N***	***%***
Gâmbia	**2**	**0,33**
Guatemala	**2**	**0,33**
Mauritânia	**2**	**0,33**
Nigéria	**2**	**0,33**
Paquistão	**2**	**0,33**
Ucrânia	**2**	**0,33**
Outras : *Albânia, Bangladesh, Bielorrúsia, Bulgária, Gana, Honduras, Itália, Letónia, Líbano, Libéria, Lituânia, Moçambique, Nicarágua, Polónia, Reino Unido, Suíça, Tunísia.*	***17***	***2,81***

Apêndice 2

Procedências das pessoas participantes nas "provas de nível" *(2010 - 2020):* ***<u>detalhe em mapa</u>***

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Discriminação no quotidiano: vivências estudantis

Discrimination in everyday life: students' experiences

Ana Prada (https://orcid.org/0000-0003-2290-3692)*, Rosa Novo (https://orcid.org/0000-0001-8388-7740)*

* Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação

Autor de contacto: Ana Prada: raquelprada@ipb.pt

Resumo

Neste estudo, a interculturalidade constitui-se como um tema direcionado para o difícil reconhecimento de identidades étnicas e dos direitos, consequente do crescente fluxo migratório de estudantes no contexto do ensino superior. Sendo um conceito relacional, não deve restringir-se apenas à solidariedade e hospitalidade, mas contemplar a revisão de princípios ético-morais da vida coletiva da sociedade de acolhimento. Neste âmbito, este estudo visa (i) analisar a discriminação que ocorre nas vivências quotidianas e as reações dos envolvidos e (ii) compreender insights úteis a perseguir nos contextos do ensino superior. Participaram 50 estudantes, de ambos os sexos, com idades dos 18 aos 25 anos e de diversas nacionalidades. Nesta investigação exploratória e qualitativa foi desenvolvido um questionário composto por três questões fechadas (dados sociodemográficos) e uma aberta (relato de uma situação de discriminação, vivenciada pelo próprio ou outros próximos). Destaca-se uma predominância de discriminação racial manifesta, sobretudo, ao longo da escolaridade e de reações predominantemente passivas e conformistas. Depreende-se deste estudo, a necessidade de desenvolver estratégias nos contextos formativos, em estreita sinergia com as entidades locais, a fim de assegurar intervenções estruturadas e estruturantes no sentido de uma ética relacional com o outro.

Palavras-chave: interculturalidade, diversidade, discriminação.

Abstract

Interculturality calls attention to the difficult recognition of ethnic identities and rights, which results from the growing international student migration at higher education. As a relational concept, it should not only be restricted to solidarity and hospitality concepts but ensuring ethical-moral principles of collective life in the host society. In this context, this study aims: (i) to analyze the discrimination that occurs in everyday experiences and the reactions of those involved and (ii) to understand useful insights to be pursued in higher education contexts. Fifty students, of both sexes, aged between 18 and 25 years old and of different nationalities, were included in this study. In this exploratory and qualitative study, it was developed a survey with three closed-ended questions (sociodemographic data) and one open-ended question (reporting a situation of discrimination, experienced by oneself or others close to it). Data gathered highlight the predominance of racial discrimination, mainly throughout academic years, and predominantly associated with passive and conformist reactions. We highlight the need to develop strategies in educational contexts, in close synergy with local entities, in order to ensure structured and structuring interventions in the sense of a relational ethics with others.

Keywords: interculturality, diversity, discrimination.

O reconhecimento da diversidade das sociedades contemporâneas não é um facto novo em si. Contudo, como bem refere Weissmann (2018) o mundo "parece ter expandido os limites de sua geografia (…) tendendo para a fantasia de vivermos em um mundo global estruturado como um todo, sem limites de fronteiras que diferenciem países, populações ou culturas (p. 21)". Porém, não se pode incorrer numa profunda visão etnocêntrica dado que mercê da crescente mobilidade populacional no "encontro entre culturas (…) há alguns pontos que são comuns e outros diferentes ou até divergentes" (Marchiori, 2015, p. 137). A experiência quotidiana da interculturalidade incita ao reconhecimento e respeito pelas identidades plurais, mas preservando "a clareza que essas não são realidades homogêneas e sim espaços de trocas, recursos para a ação, narrativas compartilhadas, contestadas e negociadas" (Rodrigues, 2007, p. 60). Assim, a questão de solidariedade e hospitalidade são condições necessárias, mas não suficientes dado implicar "também a revisão de princípios de vida coletiva que não são fáceis de equacionar" (Rodrigues, 2007, p. 60)

Na verdade, se por um lado, na interseção das diferenças ou da tolerância mútua, o contacto entre o que se considera familiar e o que se considera estranho é tão usual no quotidiano (p.e., a culinária); por outro lado, no que diz respeito aos aspetos imediatamente percetíveis da singularidade dos "outros" ressalta a necessidade de profundas alterações comportamentais nas relações quotidianas.

Distintos relatórios nacionais e internacionais confirmam vivências de discriminação, e diversos estudos retratam a discriminação visível no mercado de trabalho, habitação e educação (p.e., Bergano et al., no prelo; Doutor et al., 2018; Faria, 2011; Novo et al., 2020; Silva & Morais, 2012; Vala, 2021). Para Rodrigues (2007) este construto, ainda que polissémico, pode ser definido como "um tratamento desigual dirigido a indivíduos ou grupos por pertencerem a categorias específicas (…) na ausência de justificações plausíveis ou de consenso social" (p. 56) e que impacta o reconhecimento e usufruto dos direitos e das liberdades individuais (Santos, 2012). A discriminação pode advir de variados aspetos, sendo frequentemente associada à questão racial, expressa como "Qualquer distinção, exclusão, restrição, ou preferência em função da cor, raça, ascendência, origem nacional ou ética" (Alto Comissariado para as Migrações - ACM, IP, s.d.).

Enquanto fenómeno social manifesta-se nas interações entre indivíduos ou grupo sociais, englobando ações e práticas de separação com impacto, geralmente, negativo no outro. A discriminação negativa envolve todo o tipo de ações que acarretem prejuízo podendo manifestar-se de forma direta, quando esta diferenciação é aberta ou explícita e menos favorável, acabando

por produzir um tratamento discriminatório, comparativamente ao recebido por outra pessoa numa situação similar. Pode também expressar-se de forma indireta quanto o tratamento a desfavor do outro não é resultante de ações discriminatórias deliberadas mas acompanhada de supostos fatores legitimadores – socioculturais e económicos. Para além destas, a discriminação pode ainda ser positiva quando as ações são encetadas com o propósito de empoderar indivíduos ou grupos sociais alvo de discriminação negativa a fim de serem incluídos na sociedade.

Apesar da investigação neste âmbito ter incidido no estudo dos comportamentos e atitudes discriminatórias dos grupos dominantes, tem-se denotado um maior interesse pela compreensão sobre como os grupos alvo de discriminação respondem à mesma. Foi neste âmbito que foi desenvolvido o presente estudo cujos objetivos são: (i) analisar a discriminação que ocorre nas vivências quotidianas, bem como as reações dos envolvidos relativas à mesma, e (ii) compreender insights úteis a perseguir nos contextos do ensino superior. Ancorados nestes, apresenta-se de seguida o estudo levado a cabo, clarificando-se os procedimentos metodológicos, os dados obtidos e uma discussão sobre os mesmos, bem como as limitações do estudo.

Método

Para a realização deste estudo qualitativo e de carácter exploratório foi previamente solicitada autorização à Instituição de Ensino Superior (IES) portuguesa. Posteriormente, foram contactados os estudantes e convidados a participar, tendo sido esclarecidos os objetivos e assegurado o carácter voluntário da sua colaboração, bem como a confidencialidade dos dados recolhidos. Foram incluídos estudantes de licenciatura que aceitaram participar voluntariamente, e a sua aplicação decorreu em contexto de sala de aula.

O grupo de participantes incluiu 50 estudantes, dos quais 6 (12%) eram do sexo masculino e 44 (88%) do sexo feminino, com idades compreendidas dos 18 aos 25 anos (M=21,26; DP=1,76). Destes, 27 (54%) eram de nacionalidade portuguesa e 23 (46%) de outras nacionalidades. Relativamente a estas, 11 eram de nacionalidade cabo verdiana (22%), 6 santomense (12%), 4 brasileira (8%), 1 angolana (2%) e 1 guineense (2%).

Em relação ao instrumento de recolha de dados optou-se por um inquérito por questionário composto por três questões fechadas alusivas a dados sociodemográficas (sexo, idade e nacionalidade) e uma questão aberta na qual se solicitou o relato de uma situação de discriminação, vivenciada pelo próprio ou outros próximos, tendo três participantes descrito duas situações.

A análise qualitativa dos relatos foi realizada com recurso à metodologia de análise de conteúdo que contempla três etapas: pré-análise, formação de categorias e discussão dos dados (Bardin, 2016). Na etapa da pré-análise, o material resultante foi sujeito a uma leitura repetida e atenta dos relatos; na segunda etapa procedeu-se à definição de categorias, orientada pelo referencial teórico que permitiu determinar as unidades de análise principais - (a) a dimensão temporal; (b) vivência própria ou de outrem; (c) espaços; (d) tipos de discriminação e (e) respetivas reações. A contagem das frequências teve em consideração os seguintes critérios: quando no mesmo episódio existia uma ou mais referências com o mesmo sentido só foi contabilizada uma referência; quando o significado ou a ideia eram diferentes foram contabilizadas tantas frequências quantas as referências. Na última etapa procedeu-se à interpretação e discussão dos dados.

Resultados

A apresentação dos resultados segue a ordem das unidades de análise acima descritas.

Assim, no que diz respeito à dimensão temporal do relato, destacam-se oito referentes ao passado dos estudantes, sendo, sobretudo, situações vivenciadas na escolaridade obrigatória, reportando-se os demais (F=45) a situações vivenciadas na atualidade enquanto jovens. Destas, onze descrevem situações vivenciadas na formação no ensino superior.

No que concerne à vivência própria ou de outrem é de referir que a maioria das descrições alude a situações vicariantes ocorridas com o outro (F=34) e as restantes (F=19) reportam-se a situações vivenciadas pelo próprio.

Na tabela 1 é possível observar os espaços referidos pelo grupo de participantes notando-se que os escolares (F=19) e os comerciais (como supermercados e *shopping centres*; F=11) estão mais associados ao não reconhecimento das diferenças e à ocorrência de situações de discriminação. Também sobressai no espaço alojamento (F=7) a vivência de situações de discriminação aquando da procura de arrendamento (cinco relatos) ou na própria residência (dois relatos). De salientar ainda a referência a espaços como a via pública (F=5), nos quais o não reconhecimento ou a falta de respeito se faz igualmente presente. Há ainda menção a outros espaços onde são relatadas vivências de discriminação como o laboral (F=3), de diversão (bares, discotecas e pista de patinagem; F=3) e transportes (F=3). Em menor expressão foram referenciados os espaços de atendimento de saúde (F=1) e de celebração religiosa (F=1).

Tabela 1

Exemplos ilustrativos dos espaços referidos pelo grupo de participantes.

Categoria 1ª ordem	Categoria 2ª ordem	Ilustração
Espaços (F=53)	Escolar (F=19)	"numa sala de aula dizerem-me para formar grupo com outras pessoas porque não queriam pretos" (Pf28)
	Comercial (F=11)	"Numa loja de roupa uma senhora esquivou-se do meu amigo e disse para não se chegar porque não queria sujar-se. Falou ainda para a empregada dizendo que deveria ser proibida a entrada deste tipo de pessoas, pois além de sujos podiam roubar os clientes e a própria loja" (Pf18)
	Alojamento (F=7)	"Na procura de casa quando fui encontrar com a senhoria da mesma esta referiu que queria ver-me pois não alugava a alunos de cor negra" (Pf2)
	Via pública (F=5)	"Passou um senhor na rua que nos chamou vários nomes racistas (pretas, macacas, vão p´ra vossa terra, feias, entre outros)" (Pf40)
	Diversão (F=3)	"Na pista de gelo estava um grupo de amigos portugueses e brasileiros. Uma menina africana queria experimentar e eu falei com a colega portuguesa ´podes ajudá-la a andar para ela não cair? ´ Ela simplesmente me respondeu ´mas ela é uma preta´!" (Pf17)
	Transportes (F=3)	"Estava num autocarro e entrou um senhor negro e foi sentar-se ao lado de uma senhora branca. Esta senhora levantou-se e sentou-se noutro lugar, olhando para ele com desdém" (Pf27)
	Laboral (F=3)	"Houve um roubo na casa de um vizinho meu e o homem que tratava do jardim era negro e novo lá em casa a trabalhar. Então as culpas foram logo postas nele, que só poderia ter sido ele, os donos diziam que ninguém mais era capaz de assaltar a casa. Depois as autoridades verificaram que afinal tinha sido um grupo de pessoas que tinham assaltado a casa" (Pm6)
	Serviços de saúde (F=1)	"no centro de saúde encontrei uma criança que estava acompanhada da avó; a criança me disse "tu não tomas banho" (…) e perguntei à avó porque o menino me disse isso, e ela respondeu que ele fala o que ele quiser" (Pf14)
	Religioso (F=1)	"Antes do covid, no dia em que fui à igreja quis sentar num banco e a senhora que estava ao lado não quis que eu me sentasse ali. Mesmo havendo espaço suficiente e se eu me sentasse não estaria perto da senhora. A senhora sugeriu imediatamente que eu fosse para outro lugar" (Pf39)

Adicionalmente, destaca-se neste estudo uma predominância de discriminação racial assente na aparência física, nomeadamente, a cor da pele (F=48) e, em menor expressão, na orientação sexual (F=2), obesidade (F=2) e gaguez (F=1), como se resume na tabela 2.

Tabela 2

Exemplos ilustrativos dos tipos de discriminação.

Categoria 1ª ordem	Categoria 2ª ordem	Ilustração
Tipos de discriminação (F=53)	Racial (F=48)	"[num café] vi um anúncio de emprego (...) Falei com o dono e a primeira coisa que senhor me disse foi ´ah desculpa, mas gostaria que fosse uma menina de cor branca´" (Pf6)
	Orientação sexual (F=2)	"Tinha uma rapariga que era bissexual, então as minhas colegas de turma, principalmente as raparigas, começavam com comentários sem fundamento. Por exemplo: "não vou chegar ao pé dela porque pode querer ter alguma coisa comigo…" (Pf43)
	Obesidade (F=2)	"[no ensino básico] chamavam-me de gorda e baleia" (Pf29)
	Gaguez (F=1)	"Quando fizemos grupos de trabalho havia um menino que era gago, ninguém o queria no grupo, e ficou para último" (Pf44)

No âmbito das reações, ressaltam respostas passivas e conformistas, pautadas pela resignação (F=24), perplexidade (F=5), fuga (F=3), choro (F=2) e desconsideração (F=1), depreendendo-se uma desistência e uma aceitação das situações de discriminação vivenciadas ou presenciadas. Em menor expressão surgem relatos de reações ativas, nomeadamente, de protesto (F=15) marcado pela contra-argumentação em defesa pessoal ou da pessoa alvo de discriminação e de denúncia (F=3) a figuras de autoridade, como o corpo docente e a provedoria dos estudantes (Tabela 3).

Tabela 3

Exemplos ilustrativos das reações.

Categoria 1ª ordem	Categoria 2ª ordem	Categoria 3ª ordem	Ilustração
Reações (F=53)	Passivas (F= 35)	Resignação (F=24)	"Fiquei triste, acalmei-a, mas não pude fazer nada" (Pf15)
		Perplexidade (F=5)	"Ficámos chocadas" (Pf3)
		Fuga (F=3)	"Acabámos por abandonar o espaço" (Pf17)
		Choro (F=2)	"De repente comecei a chorar" (Pf6)
		Desconsideração (F=1)	"Decidi ignorar e não gastar a minha energia com ela" (Pm4)
	Ativas (F=18)	Protesto (F=15)	"Claro que o defendi; tentei mostrar à pessoa que era uma pessoa como outra" (Pf21)
		Denúncia (F=3)	"Contámos à professora que os apanhou em flagrante e foram punidos" (Pm2)

De ressaltar ainda que prevalecem reações passivas, sobretudo, quando as situações são vivenciadas pelo próprio (F=15), comparativamente com o confronto com aquelas vivenciadas indiretamente (F=20).

Discussão

Em contextos que, por excelência, deveriam ser securizantes e protetores dos alunos, os relatos deste estudo evidenciam uma maior frequência de situações de discriminação em contextos escolares, quer no âmbito da escolaridade obrigatória, quer no ensino superior.

O facto dos sistemas educativos se confrontarem com uma diversificação cultural e étnica não justifica a ocorrência de práticas discriminatórias. Curiosamente, nas situações ocorridas durante a escolaridade obrigatória as tensões desenvolvidas no contexto das relações interpessoais manifestam-se extra-aula, durante o período de recreio. Já nos casos relatados no contexto de ensino superior as práticas de discriminação situam-se mais no contexto de sala de aula e aquando do apelo à formação de grupos de trabalho.

Há uma necessidade imperiosa dos contextos escolares assumirem um papel ativo e interventivo para a construção de uma real aprendizagem intercultural que prime pelo reconhecimento da diferença, da partilha, da valorização e do respeito pelas diferentes culturas. Tal como sublinha Marchiori (2015):

> À medida que os sujeitos se aproximam, há necessidade de se melhorar a forma como estes se expressam uns com os outros (…) Então, o interculturalismo busca compreender como as pessoas criam sentido para os gestos, para as ações, para as palavras e para outras formas subtis de comunicação e como eles usam isso para conviver, para, digamos assim, dar sentido a essa vida (p. 138).

Também em espaços de livre circulação como a via pública e, na ausência de interação social, denota-se o colocar em causa os direitos fundamentais da pessoa alvo de discriminação através de insultos arbitrários, abusivos, confrontativos e pejorativos. Em relação aos espaços comerciais demarca-se a recusa na frequência do espaço, a perseguição dos seguranças dos estabelecimentos e ainda comportamentos discriminatórios por parte dos clientes. Acresce sublinhar que em espaços religiosos, de diversão e transportes foram evidentes relatos de recusa ou limitação de proximidade.

Importa ainda mencionar que, neste estudo, os fenómenos de discriminação mais relatados foram a discriminação racial e, em menor expressão, a discriminação baseada no peso da pessoa, na sua orientação sexual ou na presença de dificuldades como a gaguez.

Indo ao encontro de outros estudos (p.e., Bergano et al., no prelo; Doutor et al., 2018; Faria, 2011; Novo et al., 2020; Silva & Morais, 2012) as generalizações abusivas face ao outro referem-se, sobretudo, a aspetos relacionados com a cor da pele. É paradoxal como a mera densidade e distribuição de um pigmento (melanina) na pele dos indivíduos provoque generalizações negativas e abusivas face ao outro. Ainda que em menor expressão foi igualmente evidente neste estudo a discriminação das pessoas relativa ao excesso de peso, em prol de uma perpetuação de modelos corporais socialmente valorizados, aspeto corroborado noutras investigações (p.e., Carr & Friedman, 2005).

É de salientar, no relato dos participantes, o predomínio de reações passivas e em menor expressão o protesto e a denúncia diante de situações de discriminação, especialmente, quando vivenciadas pelo outro, comparativamente com aquelas vivenciadas diretamente. Estes dados possivelmente indicam uma maior facilidade em reagir em prol dos direitos dos outros, em detrimento dos direitos do próprio e alguma relutância em denunciar a discriminação aos órgãos competentes.

A presente investigação oferece um contributo importante, pois permite ampliar o conhecimento sobre vivências de discriminação. Estas situações podem ser reproduzidas e perpetuadas nas interações quotidianas e pelas instituições, sendo essencial refletir sobre as formas de discriminação, visíveis ou invisíveis, rompendo com o silêncio e saindo do papel de objeto do outro.

Vários desafios se impõem aos contextos escolares, cada vez mais pautados por relações interpessoais fluidas e heterogéneas. Neste âmbito é inegável o papel dos contextos escolares (entre eles as IES) enquanto lugares privilegiados no veicular de informação relativa aos direitos humanos e na promoção de competências que promovam relacionamentos interpessoais positivos. Assim, na relação com o outro, é necessário assegurar tempos e espaços de socialização, interação, partilha e descoberta mútua que promovam a conscientização da diversidade sociocultural, a desconstrução de ideias preconcebidas face ao outro, bem como o desenvolvimento de competências de empatia, aspeto este corroborado por outros estudos (Novo et al., 2018, 2019). Para tal a escola também não pode esquecer os seus espaços físicos, devendo estes primar pela visibilidade das diferentes

culturas que os frequentam, tendo a preocupação de que a interculturalidade assenta numa educação para e na diversidade de todos e não direcionada para os culturalmente diferentes (Gonçalves, 2006). Subjaz também a necessidade de potenciar sinergias com as entidades locais, a fim de assegurar intervenções estruturadas e estruturantes no sentido de uma ética relacional com o outro.

Apesar do potencial contributo do estudo desenvolvido, é de ressaltar o centrar-se apenas na visão de jovens estudantes de uma IES. Em consonância com Pager (2006), é de realçar que a perceção do grupo de participantes pode ter ampliado as suas vivências. Futuros estudos deverão aprofundar esta realidade, privilegiando entrevistas em profundidade que permitam uma maior compreensão das vivências de discriminação no quotidiano.

Referências

Alto Comissariado para as Migrações/ ACM, IP (s.d.). *Discriminação racial*. Disponível em 12 de junho de 2021 em https://www.acm.gov.pt/pt/-/o-que-e-discriminacao-racial-

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo.* Edições 70.

Bergano, S., Novo, R., & Prada, A. (no prelo). *Estudantes PALOP no ensino superior: caminhos necessários do acesso ao sucesso académico [Students from Africa countries with Portuguese as official language (PALOP) in higher education: Required pathways from access to academic success]*. ESREA Access, Learning Careers and Identities Network Conference.

Carr, D., & Friedman, M. A. (2005). Is obesity stigmatizing? Body weight, perceived discrimination, and psychological well-being in the United States. *Journal of health and social behavior*, *46* (3), 244–259. https://doi.org/10.1177/002214650504600303

Doutor, C., Marques, J., & Ambrosio, S. (2018). A cor da pele no Ensino Superior: Experiências de racismo no quotidiano dos estudantes provenientes dos PALOP em Portugal. In A. Fragoso, & S.T. Valdas. (Coord), *Estudantes não tradicionais no Ensino Superior* (pp. 167-186). CINEP/IPC.

Faria, M. L. (2011). Diásporas académicas: estudantes angolanos no ensino superior português. In M. C. Silva, et al. (Orgs.), *Sociedades Desiguais e Paradigmas em Confronto: livro de actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* (pp. 810-817). Universidade do Minho.

Gonçalves, J.L. (2006). O educador social, desafiado pela diversidade cultural das sociedades contemporâneas. *Cadernos de Estudo*, *3,* 111-118.

Marchiori, M. (2015). Sujeitos em Diálogos nos Processos Interculturais. In. C. Moura & M.A. Ferrari (Ed), *Comunicação, Interculturalidade e Organizações: faces e dimensões da contemporaneidade* (pp.135-145). Edipucrs.

Novo, R., Prada, A., Lopes, L., & Moreno, L. (2020). (In)visibilidade de necessidades percebidas pelos estudantes PALOP [(In)visibility of PALOP students' perceived needs]. *EDUSER: Revista de Educação, 12* (1), 1-16. http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v12i1.140.

Novo, R., Prada, A., & Bergano, S. (2019). Empatia etnocultural em estudantes do ensino superior. In M. Peralbo, A. Risso, A. Barca, B. Duarte, L. Almeida, & J. C. Brenlla (Eds.). *XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía: livro de actas* (pp. 2629-2640). Universidade da Corunha.

Novo, R., Prada, A., & Bergano, S. (2018). Perceção de empatia etnocultural: implicações para formação no ensino superior. In C. S. Araújo, C. Teixeira, C. Falcão, L. Santos, P. O. Fernandes, & V. Gonçalves (Eds.). *I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: LUSOCONF2018*: livro de atas (pp.128-137). Instituto Politécnico de Bragança.

Pager, D. (2006). Medir a discriminação. *Tempo Social*, *18*(2), 65-88. https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200004

Rodrigues, M.B. (2007). Interculturalidade: por uma genealogia da discriminação. *Psicologia & Sociedade, 19* (3), 55-61. https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300009

Santos, A.C. (2012). Discriminação. In Centro de Estudos Sociais – Laboratório Associado Universidade de Coimbra (Org.) (2012), *Dicionário das Crises e das Alternativas* (pp. 80-81). Almedina.

Silva, K., & Morais, S.S. (2012). Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras. *Pro-Posições 23* (1), 163-182. https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100011

Vala, J. (2021). *Racismo, Hoje: Portugal em Contexto Europeu.* Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Construção psicopedagógica, 26*(27), 21-36. Disponível em 12 de junho de 2021 em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&tlng=pt.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊSDEPSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Perceção dos/as Professores/as Sobre Práticas Docentes no Contexto de Escola Inclusiva

Teachers' perception of teaching practices in the context of inclusive

*Ana Raquel Martins (https://orcid.org/0000-0002-2257-6399), **Maria Celeste de Sousa Lopes (https://orcid.org/0000-0001-8176-5934)

* ME,** IESFAFE

Resumo

Esta comunicação resulta de um trabalho de investigação em contexto académico. Assenta no princípio da escola inclusiva que defende que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldade, características e extrato social. Uma vez, que no contexto educativo português, a nova legislação assume que a escola deve ser inclusiva e deve responder à diversidade de necessidades e potencialidades de todos e que a escola se deve organizar para atender e responder à diversidade, o presente estudo teve como objetivo, explorar, caracterizar e identificar a competência docente em práticas inclusivas. Participaram 70 docentes Como instrumento de recolha de dados foi utilizado um questionário adaptado de Ainscow&Booth, 2002 & Unesco, 2015 (Manual de Apoio à Prática - Para uma Educação Inclusiva), que foi enviado e preenchido através de link com efeito de bola de neve. Os resultados do estudo descritivo sugerem que existem algumas práticas com as quais os/as docentes se identificam e outras que discordam e salientam a importância dos/as professores/as compreenderem o impacto que têm na implementação de práticas inclusivas. Realça, ainda, a necessidade da formação dos docentes e a promoção de práticas inclusivas, com o objetivo de prómover o desenvolvimento holístico do aluno, independentemente das suas características.

Palabras clave: Palavras-chave:perceção ,escola inclusiva, práticas inclusivas, envolvimento profissional

Abstract

This communication is the result of research work in an academic context. It is based on the principle of inclusive school, which defends that all students should learn together, regardless of their difficulties, characteristics and social background. Since, in the Portuguese educational context, the new legislation assumes that the school must be inclusive and must respond to the diversity of needs and potential of everyone and that the school must organize itself to meet and respond to diversity, this study aimed to , explore, characterize and identify teaching competence in inclusive practices. 70 teachers participated As a data collection instrument, a questionnaire adapted from Ainscow&Booth, 2002 & Unesco, 2015 (Manual to Support Practice - For Inclusive Education) was used, which was sent and completed through a link with a snowball effect. The results of the descriptive study suggest that there are some practices that teachers identify with and others that disagree and emphasize the importance of teachers understanding the impact they have on the implementation of inclusive practices. It also highlights the need for teacher training and the promotion of inclusive practices, with the aim of promoting the holistic development of the student, regardless of their characteristics

Keywords: perceção, escola inclusiva, práticas inclusivas, envolvimento professional

A escola inclusiva tem como princípio que todos os alunos devem aprender juntos,independentemente das suas dificuldades (Marques, 2011) e características físicas,emocionais e sociais (Silva, Ribeiro y Carvalho, 2013). Deve dar resposta às diversas necessidades individuais dos alunos, mantendo uma educação de qualidade, através de um currículo ajustado a cada um e de alterações a nível organizacional (Marques, 2011). No contexto educativo Portugûes, a Direção Geral de Educação (2018, p.4) acrescenta ainda que a escola inclusiva deve ser uma escola "na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno". Desta forma, torna-se crucial valorizar e implementar estratégias e métodos para apromoção de uma escola inclusiva, recorrendo a métodos didáticos e pedagógicos, a flexibilidade curricular, ao trabalho colaborativo e a diferenciação pedagógica (IGEC, 2016). Neste sentido e no mesmo contexto, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho "estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder àdiversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através doaumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa"(DGE, 2018, p.11).Sendo assim, torna-se relevante dar voz a cada criança, e respeitar as suas idiossincrasias,interesses e aptidões por maneira a construir percursos curriculares que fomentem a sua participação e lhes permitam experienciar efetivamente o sucesso global (DGE, 2018). Lopes (2012), citado por Lopes (2013), reforça ainda que, na escola, "Todos os alunos deverão ter os mesmos direitos e oportunidades, incluindo o direito à diferença e a uma educação adaptada às suas necessidades" (p.40). Neste contexto o/a professor/a depara-se com várias situações e problemáticas que exigema descoberta, reflexão, a adequação e a imaginação de novas estratégias que se adaptem àsua realidade em sala de aula (Lopes, 2013)..Neste sentido, tal como acrescentam divrsos autores,a atitude do/a professor/a adquire uma função essencial em todo oprocesso de ensino aprendizagem dos/as alunos/as.e o sucesso para a mudança e para aconstrução de uma escola inclusiva parte da postura do/a professor/a face à mesma (Silva et al, 2013,; Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira, Vilhena, 1998).Por sua vez, Silva et al., (2013, p.55), com base em Warwick (2001, p.115), salientam que "nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os profesores fazem e pensam". Na conceção de Correia (2003), de acordo com Lopes (2013), a construção de uma escola inclusiva preconiza a flexibilidade e qualidade dos programas educativos, pasando pela transformação das práticas dentro de sala de aula, na qual o professor assume um papel crucial, dada a sua capacidade de organizar e operacionalizar a

diferenciação desse processo. Igualmente, as práticas na sala de aula devem ser adequadas à cultura inclusiva, de forma a garantir que todas a variedade de atividades, estratégias e metodologias incentivem a participação dos alunos, de igual forma (Silva et al., 2013).

Considerando a relevância que o/a professor/a tem na vida dos seus alunos, torna-senecessária a adaptação à mudança (Correia, 2008; Rodrigues, 2014). Do mesmo modo, é crucial que receba formação contínua no âmbito da escola inclusiva (Carvalho & Peixoto,2000), uma vez que é fundamental para a transmissão de valores essenciais para a vivencia em comunidade. Torna-se imprescindível formar os/as docentes, para que aceitem as caraterísticas individuais de cada um/a dos/as seus/suas alunos/as e consigam adaptar estratégias e métodos, com vista a atingir o seu desenvolvimento global e harmonioso. A constante atualização de conhecimentos é crucial, para que as práticas pedagógicas vão ao encontro das necessidades individuais de cada criança, de forma acolmatar as suas dificuldades (Correia, 2008; Silva, 2010). Assim, é fundamental que os/as professores/as adquiram formação multidisciplinar (Rodrigues, 2014) e construam novos saberes, para além dos que foram adquiridos na formação inicial, para que possa agir com intencionalidade educativa (Silva et al., 2013) e dar resposta aos/às alunos/as(DGE, 2018). Igualmente, é importante que estes/as, justamente com a escola, adquiram uma postura reflexiva (Schön, 1997; Flores, 2010; Correia, 2008), pois, através dela, podem analisar, repensar e melhorar a sua prática,profissional (Correia, 2008; Marques, 2011).

A viabilidade das propostas inclusivas está também dependente, em grande medida,daquilo que os/as docentes conseguem fazer, de facto, nas suas salas de aula, enquanto elementos-chave de todo o processo educativo (Sanches-Ferreira, 2007).Ora, segundo a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014), o perfil dos/as professores/as inclusivos assenta num quadro de valores e de áreas de competências que passam: i) pela valorização da diversidade; ii) por apoiar todosos alunos; iii) pelo trabalho colaborativo com outros profissionais, pais/mães e famílias; iv)e pelo desenvolvimento pessoal e profissional..Relativamente à valorização da diversidade, há que ter em conta que esta é considerada um recurso e um valor para a educação (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012). A diferença faz parte da diversidade e, em vez de constituir um problema, terá de ser vista como uma oportunidade para repensar rpráticas (Cosme, 2018). Contudo, para que os/as professores/as assumam este valor, devem interiorizar o paradigma da inclusão.

Considerando a importância que os/as professores/as têm na implementação econcretização da escola inclusiva (Silva et al., 2013; Rodrigues, 2014; Carvalho &

Peixoto,2000), o presente estudo tem como objetivo compreender a perceção dos professores sobreas práticas docentes no contexto de escola inclusiva, paritndo da seguinte questão: Quais são as práticas inclusivas implementadas pelos/as professores/as da atualidade?

Método

Utilizou-se o método descritivio e de amostragem não probabilístico bola de neve, que permite a recolha de informações através dos/as participantes, que também fornecem outros contactos de participantes para o estudo (Vinuto, 2014).

Instrumentos e procedimentos

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado um questionário adaptado de Ainscow&Booth, 2002 & Unesco, 2015 (Manual de Apoio à Prática - Para uma Educação Inclusiva), que foi enviado e preenchido através de link com efeito de bola de neve. O questionário era composto por três partes. A primeira parte destinou-se a recolher dados sócio demográficas para caracterzação dos participantes, a segunda parte para obter dados relativos às perceções dos docentes sobre o direito à educação e pratica docente, e a terceira parte para obter dados sobre a percepção de uma prática inclusiva e envolvimento profissional.

Participantes

Neste estudo participaram 70 docentes com características diversificadas. De acordo com a sua caracterização sociodemográfica podemos verificar que 57 (81.4%) são do género feminino e 13 (18.6%) do género masculino, as idades variaram entre os 23 e os 65 anos, sendo que a média se encontra nos 41 anos, com desvio-padrão de 10.3. Grande parte dos/as participantes, isto é, 37 (52.9%) tem habilitações literárias ao nível da licenciatura e32 (45.7%) ao nível do mestrado. De entre todos/as os/as participantes, 28 (40%) têm formação especializada em Educação Especial. Em relação à situação profissional,maioritariamente, isto é, 46 (65.7%) pertencem ao setor público, como professores/as contratados/as, sendo que 13 (18,6%) participantes fazem parte do quadro da escolar ou de agrupamento, oito (11.4,7%) pertencem ao quadro de zona pedagógica e apenas três participantes trabalham no setor particular, um/a (1.4%) é contratado/a sem termo e dois/ (2.9%) contratados/as a termo. Na amostra estiveram representados varios grupos de recrutamento, sendo os mais representados o de Educação Pré-Escolar e o de Ensino Básico – 1º Ciclo (17 docentes, cada grupo – 24.3%, cada grupo), seguido de Educação Especial – Cognitivo-Motor com 14 participantes (20%). Em seguida, seis participantes (8.6%) que lecionam Português/História de 2.º Ciclo, três (4.3%) deMatemática/Ciências do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, Educação Física – 2.ºCiclo, Físico-Química e Português/ Inglês (dois/duas docentes cada, 2.9% cada) e, por fim, 7os grupos de Inglês- 1.º Ciclo, Português- 3.º Ciclo, História – 3.º Ciclo e

Secundário,Geografia - 3.º Ciclo e Secundário, Educação Tecnológica e Artes Visuais, com um/aparticipante cada (1.4%, cada um). Relativamente ao tempo de serviço nesta escola, o máximo foram 23 anos e o mínimo zero), sendo que a média se situou nos 4 anos, com desvio-padrão de 6.1. Já no tempo deserviço total, registamos que o máximo foram 44 anos de serviço e o mínimo zero, com uma média de 12.2 e um desvio-padrão de 12. Por fim, no que concerne à experiência de trabalho com alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, 62 (88.6%)dos/as participantes responderam de forma afirmativa.

Resultados

Relativamente aos direitos e perceções sobre práticas,e tal como se pode verificar na tabela 1, os resultados indicam que a maioria dos/as professores utilizam estas prática incluivass e concordam totalmente que os alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem devem ter os mesmos direitos dos restantes alunos (60%). A maioria dos participantes concordam que estão familiarizados com as diretrizes da CDPD (Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência) (n= 39, 55.7%) e que conhecem os direitos dos alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (n=35, 55.7%). Por sua vez, salienta-se que 14 (20%) docentes não concordam nem discordam sobre ter conhecimento de como é feita a intervenção com alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem. Por fim, no que diz respeito ao item “Todos os alunos, incluindo os alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, têm efetivamente garantidos os mesmos direitos dos restantes alunos, na escola”, nove (12.9%) participantes discordam e dois (2.9%) discordam totalmente .

Tabela 1

Direitos e pecepções sobre as práticas inclusivas

Direitos e pecepções	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem Discordo	Discordo
Familiarizado com diretrizes da CDPD.	24.3%	55.7%	12.9%	7.1%
Conhecimento dos direitos dos alunos com MSAI.	31.4%	50%	12.9%	5.7%
Conhecimentos sobre a intervenção c/ alunos c/MSAI.	30%	44.3%	20%	5.7%
Os Alunos com MSAI devem ter os mesmos direitos dos restantes alunos.	60%	37.1%	2.9%	0.0%
Garantidos os mesmos direitos a todos os alunos .	22.9%	50%	11.4%	15.8%

MSAI (Medidas de suporte à aprendizagem)

No que diz respeito às práticas inclusivas e envolvimento profissional (index para a inclusão)e cujos itens se referem aos alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI), os resultados obtidos indicam, tal como se pode ver, em resumo, na tabela 2, que a maioria dos/as participantes concorda inteiramente que, na turma, é encorajada a participação dos alunos com MSAI(51.4%), que as regras da sala de aula na turma têm por base o respeito mútuo (72.9%) e que os alunos com MSAI participam nas atividades da turma realizadas fora da sala de aula (52.9%). Por sua vez, maioritariamente, concordam até certo ponto que,na turma, o ensino é planeado atendendo à aprendizagem destes alunos (55.7%), que as atividades de aprendizagem promovem a compreensão pela diferença (52.9%), que os alunos com MSAI são ativamente implicados na sua própria aprendizagem, que a diferença entre os alunos com MSAI e os seus pares é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem (52.9%), que os conhecimentos especializados,

experiências e competências adquiridos pelos professores da escola são plenamente aproveitados para trabalhar com alunos com MSAI (52.9%) e que os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados pelos alunos com MSAI (58.6%).

Tabla 2

Prática inclusiva e envolvimento profissional

Index para a Inclusão(adaptado)	Concordo inteiramente	Concordo até certo ponto	Discordo	Preciso de mais informação
Ensino planeado atendendo à aprendizagem	30%	55.7%	12.9%	1.4%
Encorajada à participação	51.4%	44.3%	1.4%	2.9%
Atividades promovem a compreensão pela diferença	40%	52.9%	2.9%	4.2%
Alunos ativamente implicados na aprendizagem	28.6%	62.9%	4.3%	4.2%
Aprendizagem atrvés da colaboração	44.3%	45.7%	5.7%	4.3%
Avaliação focada na aprendizagem com sucesso	47.1%	49%	10%	2.9%
Planeamento, ensino e avaliação colaborativos	44.2%	44.3%	8.6%	2.9%
Professores responsáveispela aprendizagem e participação	48.6%	41.1%	0.0%	4.3%

Discussão

O objetivo deste trabalho consistiu em caracterizar e identificar o envolvimento profissional dos/as docentes e as suas práticas inclusivas. Esse objetivo foi alcançado, mostrando que os/as docentes concordam e implementam práticas inclusivas. Relativamente aos direitos e perceções sobre práticas inclusivas, os/as participantes revelam que nas suas

aulas encorajam a participação de todos os/as alunos/as e desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação de todos/as. Este resultado vai ao encontro da literatura que refere que as práticas na sala de aula devem ser adequadas à cultura inclusiva, de forma a garantir que a variedade de atividades, estratégias e metodologias incentivem a participação de todos/as os/asalunos/as (Silva et al.,, 2013; DGE, 2018). Salienta-se que uma parte dos/as participantes discorda que são garantidos os mesmos direitos a todos, na escola, porém, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no artigo 3.º, um dos princípios orientadores da educação 14 inclusiva é "c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;"(DGE, 2018), podemos, então, reconhecer que na atual legislação a responsabilidade de promover a inclusão é de todos/as. Uma parte dos/as docentes afirma discordar que nas suas escolas sejam garantidos os mesmos direitos a todos/as, práticas que contrariam a legislação implementada no Decreto-Lei supracitado, relativamente aos princípios orientadores, em particular, no que diz respeito à equidade, esta pressupões "a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento" (DGE, 2018). No que concerne ao Índex para a inclusão, é unanime a opinião dos/as participantes, que concordam que o ensino é planeado atendendo à aprendizagem dos/as alunos/as com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e que os/as alunos/as são ativamente implicados nas suas aprendizagens, pois, as escolas atuais deparam-se com o desafio de responder de forma eficaz às necessidades específicas de cada aluno/a, de modo a garantir-lhes não só o ingresso, como o sucesso educativo (Rodrigues, 2003; Ainscow y César, 2006). Destaca-se, ainda, um número significativo de participantes, que concorda inteiramente que as regras de sala de aula têm por base o respeito mútuo, assim, de facto, uma escola que não ensine todos/as os/as alunos/as infringe o direito à educação. Neste contexto, a construção de uma escola que se comprometa com a inclusão inclui uma escola onde todos/as os/as alunos/as aprendem, numa cultura de respeito e não discriminação pelo que cada um é, sabe e pode. A inclusão está relacionada com a resposta à diversidade intrínseca a todos/as os/as alunos/as e à participação em múltiplos ediversos ambientes de aprendizagem ricos de interação e de troca de informações, contribuindo para a construção da identidade de cada um/a e para a construção do conhecimento (Rodrigues, 2016). 15 Por sua vez, os/as participantes revelam ainda que concordam até certo ponto, no que diz respeito aos recursos da escola serem distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão. Porém, a DGE (2018) salienta que os recursos da escola devem ser ajustados e distribuídos para apoiar a inclusão de todos/as, portanto, as respostas podem ser reveladoras de

desconhecimento e/ou insegurança relativamente a estas questões. Os resultados obtidos estão de acordo com as orientações da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014) ao referir o perfil dos/as professores/as inclusivos/as assente num quadro de valores e competências que se sustentam a valorização da diversidade e do trabalho colaborativo. Estudos futuros poderão também utilizar outras técnicas de recolha de dados para verificar as práticas inclusivas dos/as profissionais, nomeadamente mecanismos de observação ou entrevistas. Uma limitação deste estudo foi a sua disponibilidade online, que teve duração de 23 dias e que coincidiu com o início do ensino à distância, originado pelo estado pandémico, em Portugal, devido à Covid-19, o que pode ter influenciado o número de participantes no estudo. Outras investigações poderão alargar a amostra se forem realizadas noutros períodos. Finda-se este trabalho realçando a importância que os/as professores/as têm na implementação da escola inclusiva (Carvalho & Peixoto, 2000; Silva et al., 2013; Rodrigues, 2014; Correia, 2008), bem como na promoção de práticas inclusivas (DGE, 2018), uma vez que é o/a principal responsável pela mudança e a sua perspetiva influenciará as suas ações (Silva et al., 2013). Perante esta asserção, na perspetiva de Lopes (2013), o/a docente, ao desenvolver estratégias díspares, "torna-se um facilitador, um verdadeiro construtor de ambientes de aprendizagem que promovem o desenvolvimento pessoal, cultural e social" (p. 38). Neste sentido, ao organizar a gestão de um ambiente profícuo à aprendizagem o/a professor/a deve tornar-se "flexível para lidar com o imprevisto, a incerteza, a expressão de sentimento, as dúvidas e os medos de quem cresce, a par e passo com quem aprende" (Lopes, 2013, p.38). Desta forma, torna-se relevante que os/as professores/as tenham formação contínua no âmbito da escola inclusiva (Silva, 2010), para poderem adequar as suas práticas a cada um/a dos/as alunos/as, independentemente das suas características físicas, intelectuais, emocionais e sociais. Devem ser respeitadas as idiossincrasias de cada um/a, bem como as suas dificuldades e limitações (Noronha-Sousa, 2016). Os/as professores/as exercem crucial importância na sua prática, devendo adaptar estratégias e metodologias e efetuando diferenciação pedagógica, com vista a alcançar o sucesso global e harmonioso dos/as alunos/as (IGEC, 2016). Em suma, este trabalho,embora exploratório, permitiu contribuir para enriquecer um tema e uma linha de estudos que carece ainda de investigação em Portugal, nomeadamente, na implementação do atual Decreto-Lei nº54/2018 (DGE, 2018). Não só permitiu aprofundar conhecimentos sobre o tema das práticas inclusivas dos/as docentes, como também foi útil ao estudo de uma linha de pesquisa que necessita de constante atualização. Além disso, este trabalho de investigação permitiu atender às vozes dos/as docentes e perceber as suas perspetivas e dificuldades no desenvolvimento profissional no

âmbito da escola inclusiva. Assim, tendo em conta a relevância que estes/as profissionais têm na vida das crianças e na sua inclusão na escola e na sociedade (Silva et al., 2013; Rodrigues, 2014; Carvalho & Peixoto, 2000), cabe-lhes agir com intencionalidade educativa, de forma a promover o seu desenvolvimento holístico (DGE, 2018).

Referencias

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014). *Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva - Relatório Síntese*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., y Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Edição do Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação.

Booth, T., &Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Disponível em http://redeinclusao.pt/media/fl_79.pdf. Consultado em 21 de fevereiro de 2021.

Carvalho, O. A., & Peixoto, M. L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade.Braga*, Portugal: Edições APPACDM

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professore*s. Porto: Porto Editora.

Cosme, A. (Entrevista). (2018). *Diferenciar para aprender na sala de aula: questões e respostas* [Webinar]. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República N.º 129* – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação,V,* 33(3), p.182-188. Recuperado de https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074

Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., y Costa, R. (2016). *Investigação em ciências sociais: Guia prático do estudante*. Lisboa: Pactor

Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. Portugal. Disponível em:https://issuu.com/igec0/docs/escola_inclusiva_final/115. Consultado em: 20 de fevereiro de 2021.

Koller, S. (2004). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano. Pesquisa e Intervenção no Brasi*l. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo Livraria e Editora.

Lopes, M. C. S. (2013). No Contexto do Paradigma Inclusivo: Algumas Constatações. *Saber y Educar,* 18, 36-45. doi: http://dx.doi.org/10.17346/se.vol18.47

Marques, A. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretore*s. Lisboa, Portugal. Disponível em:https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf. Consultado em 21 de fevereiro de 2021.

Mateus, C. C., & Noronha e Sousa, D. (2016). A educação em mudança no Século XXI: Ecos de ciências na educação contemporânea para a 1ª Infância. *Saber & Educa*r, 21, 76-86. doi: 10.17346/se.vol21.234

Neto, A., Ávila, E., Sales, T., Amorim, S., Nunes, A., Santos, V., (2018). Educação Inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92

Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* ISSN.7(2), 5-21.

Rodrigues, D. (2016). *Direitos Humanos e Inclusão*. Porto: Profedições.

Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação regular, educação especial. Uma história de separação*. (Coleção biblioteca das ciências sociais/Ciências da educação). Porto: Edições Afrontamento.

Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos, in A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa, Portugal: Publicações D. Quixote. Silva,

M. O. E. (2010). Texto organizado com base na Conferência proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007). EntreTextos: *A Escola Inclusiva:* Que formação de professores?, *no II Circuito de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva*.

Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista portuguesa de pedagogia*, V, 53-73. doi: 10.14195/1647-8614.

UNESCO (2015). Declaração de Incheon – *Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Disponível

em:http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf. Consultado em: 19 de fevereiro de 2021.

Vasconcelos, I. C. O. (2012). Conteúdos atitudinais como o lugar da investigação no processo educacional. *Revista de Educação, Gestão e Sociedade*, Jandira, v. 6. Disponível em: http://www.uniesp.edu.br/faceq/regs/edicoesAnteriores.asp. Consultado a 20 de fevereiro de 2021. 20

Vaz, C., Rodrigues, M. D. R., Loureiro, A., Barbosa, I., , P. (2009). *Técnicas de recolha de dados de investigação qualitativa*. Proceedingsofthe XI SIIE'09.

Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto *Temáticas*, 22(44): 203-220

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Experiências de docentes do Instituto Politécnico da Guarda em aulas com estudantes dos PALOP – 2016/2019

Professors` experiences in classes with African students from countries with Portuguese as their official language

Luísa Maria Queiroz de Campos* (https://orcid.org/0000-0003-2583-6253), Maria Paula Martins das Neves* (https://orcid.org/0000-0001-8545-560X), Nelson Dias Oliveira* (https://orcid.org/0000-0003-3545-0813), Walter Best* (https://orcid.org/0000-0001-9673-9667)

*UDI-IPG – Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior

Resumo

A cooperação ao nível do ensino superior entre Portugal e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa não é uma realidade recente. Contudo, nos últimos anos, o número de estudantes oriundos dos PALOP a estudar em Portugal em instituições de ensino superior tem vindo a crescer fruto de acordos bilaterais. À já de si complexa transição para o ensino superior e ainda mais problemática por se tratar de um sistema de ensino diferente do seu, acrescem dificuldades de adaptação à cultura e à língua do país. A incorporação destes estudantes se, por um lado, contribuiu para o enriquecimento multicultural das comunidades académicas e locais, por outro trouxe com ela um conjunto de novos e complexos desafios à comunidade académica. Esta crescente heterogeneidade de alunos nas aulas tem levado a que os docentes se tenham vindo cada vez mais a confrontar com situações inesperadas e problemas de insucesso. A presente investigação teve como primeiro objetivo recolher e analisar experiências de docência de professores de diferentes cursos, áreas científicas e anos curriculares das escolas do Instituto Politécnico da Guarda com alunos dos PALOP ao longo de três anos. O segundo objetivo foi partilhar, entre todos os docentes do IPG, o resultado desta recolha e análise, permitindo o conhecimento prévio de possíveis problemas em aula e a procura antecipada de metodologias aplicáveis nessas circunstâncias e assim conseguir superar os problemas mais recorrentes nomeadamente relativos a competências básicas, domínio de línguas, gestão do tempo, incluindo pontualidade e assiduidade e interação com colegas e docentes.

Palavras-chave: PALOP, ensino superior, integração académica, insucesso escolar, domínio da língua portuguesa.

Abstract

Higher education cooperation between Portugal and Portuguese-speaking African Countries is not a recent reality. Latterly, however, the number of PALOP students studying in Portugal at higher education institutions has been increasing due to bilateral agreements. In addition to the already complex transition to higher education and problematic adjustment to an educational system that is different from theirs, there are also difficulties in adapting to Portugal's culture and language. The integration of these students, on the one hand, contributes to the multicultural enrichment of academic and local communities and, on the other, it brings with it a set of new and complex challenges to the academic community. This growing heterogeneity of students in the classroom has led teachers to face increasingly unexpected situations and problems of academic failure. This research has as its first objective the collection and analysis of teaching experiences of professors from different courses, scientific areas and academic years of the four schools at the Guarda Polytechnic Institute with PALOP students over a three-year period. The second objective is to share with all the IPG's professors the results of this collection and analysis for them to be able to anticipate possible problems in the classroom and prepare methodologies applicable in these circumstances. They would thus be in a position to address the most recurrent problems, namely those related to basic skills, language competence, time management, including punctuality and attendance, and interaction with colleagues and professors.

Keywords: PALOP, higher education, academic integration, academic failure, time management, proficiency in the Portuguese language.

Era previsível que, com o Fórum Mundial de Educação 2015, promovido pela UNESCO, em Incheon, na Coreia do Sul (UNESCO, 2016), e a Agenda 2030, também da UNESCO, aprovada com os seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, fixados na cimeira da ONU, realizada em Nova Iorque em 2015 (UNESCO 2015), tivesse lugar um aumento do fluxo, para as Instituições de Ensino Superior portuguesas, de alunos provenientes de países de economias emergentes, em vias de desenvolvimento, designadamente dos PALOP. Este fluxo era ainda mais previsível após a implementação do novo Estatuto do Estudante Internacional (Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março), que abriu o sistema nacional de ensino superior à candidatura direta das instituições internacionais e ao estabelecimento de propinas diferenciadas. Este aumento de fluxo de estudantes internacionais aconteceu também no IPG. Dentro deste contexto e no seguimento de protocolos assinados com os PALOP, o Instituto Politécnico da Guarda (IPG) recebeu um número substancial de estudantes, designadamente estudantes africanos: em 2016-17 foram 114 (num total de 905 novos alunos), em 2017-18, 187 (num total de 1029 novos alunos) e em 2018-19, 234 (num total de 1010 novos alunos). O português é língua oficial de S. Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola e Moçambique e acreditava-se que, pelo menos a comunicação nas aulas estava devidamente assegurada, o que permitiria a inclusão dos alunos na comunidade do IPG e o esperado sucesso académico. Contudo, ao contrário do que tinha sido comummente previsto, as expectativas foram sendo aos poucos logradas. Problemas de vária ordem foram surgindo, dificultando a inclusão harmoniosa dos alunos africanos dentro da comunidade académica do IPG. A questão mais prevalecente, por ser a mais visível e sentida, prendeu-se, logo à partida, com o domínio da língua portuguesa. Tanto estudantes africanos como professores foram percebendo que a língua que os uniria não tinha, afinal, a transparência desejada e criava mesmo algum distanciamento, funcionando como obstáculo em vez de ponte de união. Foi ficando cada vez mais evidente, facto confirmado através de estudos internos (Campos, L. et al., 2020). que, apesar de ser língua oficial, o português não era a língua materna destes alunos, chegando a ser, no caso dos guineenses, uma terceira língua, depois da língua da etnia e do crioulo, sendo este usado entre etnias. Mas, nas aulas, outros problemas surgiam que se revelaram também impeditivos da plena integração destes alunos, trazendo consigo elevado insucesso escolar. A integração dos estudantes no ensino superior tem sido, de uma forma geral, abordada em estudos vários, entre eles Almeida, L.S., 2007; Araújo, A.M. et al. 2016; Cunha, S. et al. 2005; Freitas, A. et al., 2003; Veloso, H. et al. (Coord.), 2010. Também a integração dos estudantes provenientes dos PALOP no ensino superior português, que assume uma maior especificidade, tem sido alvo de atenção como em Brito, V., 2009; Cá, 2015; Casa-Nova, M., 2005; Costa A.

B. e Faria M., 2012; Doutor, C. & Alves N., 2020; Ferreira, F. e Fernandes, P., 2015; Jardim, B., 2013; Pessoa, I., 2004; Semedo, M., 2010 e Vinagre, 2017. No entanto, se há trabalho de investigação sobre os desafios com que os alunos dos PALOP se defrontam nas instituições do ensino superior português, escasseiam estudos sobre a experiência tida e os problemas encontrados pelos professores do ensino superior na sua interação com estes alunos. Perante esta lacuna e dado que, no final dos anos letivos de 2016-17, 2017-18 e 2018-19, os resultados académicos destes alunos, designadamente nas unidades curriculares de Português, Inglês e Matemática, foram baixos, com um número elevado de reprovações, foi pedido aos professores do IPG uma pequena reflexão sobre as suas experiências com este grupo de alunos relativamente aos seus conhecimentos e preparação, a fim de serem divulgadas por toda a comunidade docente. A divulgação dos problemas encontrados nos anos letivos de 2016-17 a 2018-19 forneceria um conhecimento geral sobre os problemas que os professores identificavam e que teriam alta probabilidade de virem a recorrer em anos posteriores. Mais ainda, consciencializaria os professores para uma *décalage* entre sistemas diferentes de ensino, o nacional versus os dos países africanos, e permitiria a procura antecipada de metodologias para superar os problemas detetados.

Metodologia

Num primeiro momento, para a prossecução deste trabalho pretendia-se aplicar entrevistas padronizadas (Marconi & Lakatos, 2007) aos docentes que se predisposeram a colaborar nesta investigação, mas a pandemia desencadeada pela COVID-19, inviabilizou a aplicação desta técnica pelo que, em alternativa, se optou por enviar um questionário (Hill & Hill, 2005) constituído, na sua totalidade, por perguntas abertas às quais os docentes deveriam responder. Apesar de se estar consciente de que este tipo de questionário não traz qualquer vantagem em relação à aplicação de entrevistas, a opção por esta técnica foi determinada pelo período pandémico que se viveu. Para dar seguimento a esta estratégia metodológica, enviou-se por email um apelo à colaboração dos professores para que se debruçassem sobre casos de problemas inesperados com que se tivessem defrontado relativamente à compreensão e ao desempenho dos alunos africanos nas suas aulas, dando, como mera sugestão, os seguintes exemplos: - quanto à compreensão, a) não perceberem como ler um determinado esquema (qual?), um determinado diagrama (que tipo?) ou um determinado gráfico (que tipo?) por determinada razão (qual?); b) não entenderem o que se lhes diz por determinada razão (porque não compreenderam o vocabulário, a pronúncia, outra razão?) ou o que se escreve (porquê? não compreenderam a formulação da questão, outra razão?); - quanto ao desempenho, a) não saberem pôr em ordem alfabética ou em ordem cronológica; b) quando da exposição/

articulação de ideias, haver falta de encadeamento lógico, de clareza, de precisão e de concisão. Os dados assim obtidos foram posteriormente analizados com recurso a metodologias qualitativas e quantitativas.

No que diz respeito à amostra, tratou-se de uma amostra não probabilística que, segundo Marconi & Lakatos (2007), é aquela em que que os casos podem ser selecionados tendo como base critérios de escolha intencional, sistematicamente utilizados, com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra. Neste caso recorreu-se a uma amostragem de conveniência, visto que se utilizou um grupo de indivíduos que se mostrou disponível e voluntário.

Por via destas opções chegou-se a uma amostra de 20 professores do Instituto Politécnico da Guarda: 4 da Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto (ESECD); 13 da Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG); 1 da Escola Superior de Saúde da Guarda (ESSG) e 2 da Escola Superior de Turismo e Hotelaria (ESTH), representando cerca de 10% da totalidade dos docentes do quadro do IPG.

Descrição e análise dos dados

No que respeita aos principais obstáculos ao sucesso académico destes estudantes em que se focaram os inquiridos, os mais mencionados, em 69% das respostas, foram os relacionados com o domínio do português: dificuldade na compreensão da pronúncia portuguesa; dificuldade de classificar ideias na estruturação do pensamento; falta de lógica na sequência de ideias; desconhecimento da existência da ordem cronológica e da ordem alfabética e do que é uma ordem ascendente e descendente; lacunas no vocabulário geral transdisciplinar, afetando tanto a compreensão como a produção oral e escrita; erros de concordância básicos; falta de articulação ou ligação entre frases; falta de conhecimento de tempos verbais para além do presente e do pretérito perfeito simples do indicativo; desconhecimento da conjugação dos verbos irregulares; frases com a ordem sintática errada; desconhecimento dos verbos reflexos; desconhecimento de substantivos abstratos.

As lacunas no domínio linguístico têm consequências que são expostas por 38% dos inquiridos: os alunos não conseguem acompanhar as matérias, existe inibição em se expressarem, nomeadamente em trabalhos de apresentação oral e na exposição de dúvidas, e nota-se lentidão no ato de escrita.

Mas, nem só do por vezes incipiente domínio da língua portuguesa se tecem as dificuldades que obstaculizam o sucesso escolar dos estudantes provenientes dos PALOP no IPG, pois 50% dos inquiridos referiram a falta de bases científicas nas várias áreas, onde se incluem o Inglês (ex.: bases lexicais, gramaticais, pronúncia), a Matemática (ex.: cálculos

vários e leitura de esquemas e gráficos), a Informática (ex.: o Word, o PowerPoint e o Excel), a Engenharia Civil (ex.: arejamento de fachadas) e a Sociologia. Quanto à Sociologia, é interessante perceber que os conceitos sociológicos mais difíceis de serem adquiridos se relacionam com as diferentes conjunturas socioculturais. São eles conceitos como os de pobreza, limiar de pobreza, exclusão social, salário mínimo, estado social e acesso à saúde.

Para além do défice de domínio da língua portuguesa e de um conjunto de bases científicas, há, ainda, questões conjunturais, trazidas a lume por 31% dos inquiridos, que se prendem com assuntos vários, como a chegada tardia ao IPG, tendo como consequência a não integração nos grupos de trabalho já formados, a perda do ritmo do estudo e a perda das sessões de boas-vindas e orientação, levando alguns a não saberem, durante muito tempo, o nome da escola a que pertencem nem as instalações e equipamentos disponíveis. Outra questão conjuntural prende-se com o facto de uma grande maioria dos alunos não possuir computador próprio, o que dificulta a aprendizagem da Informática e a integração nos métodos de estudo e avaliação usados.

Foram também detetados problemas na perceção e gestão do tempo, apontados por 38% dos inquiridos: alguns têm dificuldade em ler as horas nos relógios analógicos; outros têm problemas de pontualidade; outros, ainda, denotam falta de assiduidade.

No final foram apresentadas, por 31% dos inquiridos, estratégias com vista ao estabelecimento de igualdade de oportunidades, para assim combater o insucesso escolar e propiciar a integração académica: iniciativas cuja participação seria incluída na avaliação (nas aulas em que os resultados dessa participação se refletissem); aulas de português (já oferecidas mas sem um horário transversal comum) a serem impulsionadas por uma política de instituição; aulas de inglês básico; oferta de *workshops* sobre a gestão do tempo; dinamização de grupos de trabalho mistos nas aulas, com alunos portugueses e africanos; oferta de mini cursos, às sextas-feiras à tarde ou durante as interrupções letivas, para colmatar outras lacunas, a serem impulsionados pelos diretores das escolas ou pela presidência do IPG; acompanhamento reforçado dos alunos no estágio; expressão oral mais pausada nas aulas por parte dos professores; explicação dos conceitos que à partida sabe que o aluno não domina, quer por motivos de falta de bases científicas quer por motivos socioculturais; cuidado na abordagem e elaboração de considerações comparativas que possam melindrar e expor negativamente algumas facetas da cultura dos alunos africanos perante os colegas.

Por fim merece ainda reparo, no que diz respeito ao comportamento, que, não obstante um ou outro caso de comportamento agressivo e ameaçador, pouco relevante estatisticamente, a atitude, referida pelos docentes, menos favorável à integração dentro da turma, prende-se com

um processo de não interação com os restantes alunos. Com efeito os alunos provenientes dos PALOP tendem a sentar-se, realizar trabalhos e estudar agrupados por nacionalidade.

Conclusão

Este estudo insere-se, em termos gerais, numa política de promoção da equidade e da igualdade de oportunidades de todos os alunos da comunidade académica do IPG. Através dele foi levada a cabo a recolha de experiências de professores de diferentes cursos, áreas científicas e anos curriculares das escolas do IPG com alunos dos PALOP ao longo de três anos. Com a análise dessas experiências e a sua partilha com todos os docentes da Instituição, permite-se o conhecimento prévio de possíveis problemas em aula e a procura antecipada de metodologias aplicáveis nessas circunstâncias, tentando superar os problemas mais recorrentes. Esta disseminação da análise feita, juntamente com outras iniciativas institucionais, deverá abrir caminho, por um lado, e a curto prazo, a uma melhoria pedagógica em relação aos alunos internacionais dos PALOP e, por outro, a médio prazo, a um maior sucesso escolar desses alunos, a sua integração nas aulas e a sua inclusão na comunidade académica.

Referências

Almeida, L.S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación,* Coruña, v. 15, n. 2, pp. 203-215. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7078/RGP_1514_Cong.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [Consultado em maio de 2021]

Araújo, A.M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon C., Ferreira J. A., Casa-Nova J. R. & Almeida L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicologia y Educación*, Coruña, v. 3, n. 2, pp. 102-111. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44637/1/Dificuldades antecipada_ad aptES_estudo1ano.pdf. [Consultado em maio de 2021]

Brito, V. (2009). *Vivências Adaptativas e desempenho académico dos estudantes Cabo-Verdianos da Universidade de Coimbra.* Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Coimbra, Coimbra. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/11975/3/Vandira Brito.pdf. [Consultado em maio de 2021]

Cá, W. (2015). *A Experiência de Integração Escolar dos Estudantes Guineenses em Portugal: O caso dos Estudantes do 1º Ciclo no ISCTE*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.

https://repositorio.iscteiul.pt/bitstream/10071/10803/1/Tese Final WILSONx.pdf. [Consultado em maio de 2021]

Campos, L., Neves, M. P., Ribeiro, M. C. & Oliveira, Nelson (2020). Fatores Sociolinguísticos na Integração Académica dos Estudantes dos PALOP. *Revista Egitania Siencia* – Especial Educação, pp. 25-40. egitaniasiencia.ipg.pt/files/Especial%20Educação%20-%20Egitania%20Sientia.pdf.

Casa-Nova, M. (2005). (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspetivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.13, nº 47, pp. 181-215. http://hdl.handle.net/1822/7886. [Consultado em maio de 2021]

Costa, A. B. & Faria, M. L. (2012). *Formação Superior e Desenvolvimento – Estudantes Universitários Africanos em Portugal*. Coimbra: Edições Almedina.

Cunha, S. & Carrilho D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Educacional e Escolar,* São Paulo, v. 9, n. 2, pp. 215-224. http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a04.pdf. [Consultado em maio de 2021]

Doutor, C. & Alves, N. (2020). Estudantes dos PALOP no Ensino Superior Português: Conquistas e Desafios Académicos. *Laplage* em revista, campus de Sorocaba, vol. 6, n. 1, pp. 47-60. Researchgate.net/publication/339435885_Estudantes_dos_PALOP_no_ensino_superior_portugues_conquistas_e_desafios_academicos.

Ferreira, F. & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: o olhar de estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas*. Faculdade de Economia e Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, Porto, n. 45, pp. 177-197. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC45Ferreira.pdf. [Consultado em maio de 2021]

Freitas, A., Martins J. & Vasconcelos R. (2003). Integração do(a)s aluno(a)s do 1º ano na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Coruña, v. 10, n. 8, pp. 1373-1382. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9335/1/Integração do %28a%29 Aluno%28a%29 do 1º ano na universidade d o Minho.pdf. [Consultado em maio de 2021]

Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Jardim, B. (2013). *Estudantes PALOP no Ensino Superior Português – das Necessidades*

Sentidas aos Apoios Prestados. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.5/6174. [Consultado em maio de 2021]

Marconi, M. & Lakatos, E. (2007). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Pessoa, I. (2004). *Estudantes do espaço lusófono nas universidades portuguesas*. Observatório de Relações Exteriores da Universidade Autónoma de Lisboa: Janusonline. http://hdl.handle.net/11144/1535. [Consultado em maio de 2021]

Semedo, M. (2010). *Emoções mistas: integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP.* Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1304/Maria dos Anjos Lopes Semedo.pdf?sequence=1. [Consultado em maio de 2021]

Veloso, H., Costa A. F. & Lopes J. T. (Coord.) (2010). *Factores, representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no ensino superior*. Porto: U. Porto Editorial.

UNESCO (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Nova Iorque: Nações Unidas. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris: UNESCO, p. 50. https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/

Vinagre, V. (2017). *Ser Estudante dos PALOP na Universidade do Algarve: uma abordagem a partir de histórias de vida*. Dissertação (Mestrado em Educação Social) - Universidade do Algarve, Faro. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/9966/2/Dissertação.pdf. [Consultado em maio de 2021]

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Necesidades en relación a la diversidad afectivo-sexual en la educación secundaria: un análisis a través de los discursos del equipo docente y de orientación

Needs in relation to affective-sexual diversity in secondary education: an analysis through the discourses of the teachers and school counsellors

Alexandra Castro Faria (https://orcid.org/0000-0002-7389-512X), Maria Victoria Carrera-Fernandez (https://orcid.org/0000-0003-2158-3084), Lorena Costas Caride (https://orcid.org/0000-0003-2719-8427), Nazaret Blanco Pardo (https://orcid.org/0000-0001-9106-1818)

Universidad de Vigo, Facultad de Educación y Trabajo Social

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre los conocimientos, actitudes y comportamientos en relación a la diversidad afectivo-sexual de alumnado y el profesorado en los centros educativos de educación secundaria obligatoria. Específicamente, en la presente comunicación, se plantea como objetivo conocer la percepción del profesorado y de las/los orientadoras/es sobre las necesidades en relación a la diversidad afectivo-sexual en los centros educativos. Para ello, se lleva a cabo una investigación cualitativa, a través de cuestionarios elaborados *ad hoc* de respuesta abierta. Participan 32 docentes y orientadoras/es de centros públicos de una provincia del sur de Galicia. El análisis de contenido de los discursos dio lugar a diferentes categorías poniendo de relieve que las necesidades percibidas por parte del equipo docente son heterogéneas. No obstante, estas demandas coinciden en una mayor formación en diversidad afectivo-sexual y educación en valores, mostrando, en general, una predisposición positiva a incluir contenidos relacionados con esta temática.

Palabras-clave: diversidad afectivo-sexual, adolescencia, Educación Secundaria, necesidades formativas, profesorado, equipo de orientación.

Abstract

This work is part of a broader investigation on the knowledge, attitudes and behaviours in relation to the affective sexual diversity of students and teachers in compulsory secondary education centres. Specifically, in this communication, the objective is to know the perception of teachers and counsellors about the needs in relation to affective-sexual diversity in educational centres. For this, we carried out a qualitative research with *ad hoc* questionnaire with open-ended questions. 32 teachers and counsellors from public centres in a province in southern Galicia participate. The analysis of the content of the speeches gave rise to different categories, highlighting that the needs perceived by the teaching team are heterogeneous. However, these demands coincide in a greater training in affective-sexual diversity and education in values, showing, in general, a positive predisposition to include content related to this topic.

Keywords: affective-sexual diversity, adolescence, secondary school, training needs, school counsellors.

Este estudio forma parte de una investigación más extensa centrada en los conocimientos, actitudes y comportamientos hacia la diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado, el profesorado y los/as profesionales de la orientación. Para realizar dicho estudio, utilizamos como marco teórico la teoría *queer* y, concretamente, sus aportaciones a la educación, en la denominada pedagogía *queer*.

La teoría *queer* desnaturaliza la identidad, de manera que las categorías de sexo (entendida como base biológica) y el género (como constructo social) son construcciones inculcadas por la cultura y la esfera social desde el momento del nacimiento (Moure, 2014). A este concordancia u orden obligatorio entre sexo y género se añade el deseo heterosexual, de manera que todas aquellas personas que no cumplen esta norma, las personas LGBTIQ (lesbianas, gais, bisexuales, trans*, intersexuales y *queer*), se ven excluidas a los márgenes, tal y como explica la autora más conocida de esta corriente de pensamiento, Judith Butler (1990/2007).

Esta construcción de la identidad basada en categorías dicotómicas se realiza a través de las "tecnologías de género" (Lauretis, 1987), agentes de socialización de género, en los que se incluyen los centros educativos. Algunas de las estrategias de socialización diferencial que realiza la escuela, a través del currículo oculto, son: la invisibilización de las aportaciones de las mujeres o de los movimientos feministas y LGBTIQ, el trato diferencial en función del género, el uso de imágenes que reproducen los roles de género, la invisibilización de la realidad intersexual o la no intervención en situaciones sexistas y homófobas que tienen lugar frecuentemente en el ámbito escolar (Carrera-Fernández et al., 2015). Por todo ello, es necesaria la pedagogía *queer* como práctica en la que problematizar la educación más allá del binomio hombre-masculino-heterosexual/ mujer-femenina-heterosexual (Carrera-Fernández et al., 2018).

No obstante, para poder alcanzar una pedagogía renovadora es necesario que los agentes educativos, es decir, el profesorado y los equipos de orientación, se encuentren implicados en la misma. Los estudios muestran, sin embargo, que la formación de las/los profesionales docentes en relación a la diversidad afectivo-sexual es insuficiente tanto en el nivel inicial como en la formación continua y, en muchas ocasiones, supeditada al interés personal (Aguirre et al., 2020). Asimismo, las investigaciones de Penna (2012) con futuro profesorado muestran la presencia de homofobia cognitiva y afectiva. Estas variables se traducen en una práctica educativa relacionada con la diversidad afectivo-sexual escasa o inexistente (Díaz de Greñu y Anguita Martínez, 2017) que, unida al hecho de que el alumnado LGBTIQ percibe el centro educativo como un lugar con alto

nivel de homofobia reforzada por la actitud pasiva del profesorado (FELGTB, 2012), sólo pone de manifiesto la necesidad de incluir la diversidad afectivo-sexual en el ámbito educativo.

Por todo ello, y dado que los estudios realizados no han ahondado en la perspectiva de las/los profesionales educativos con respecto a las necesidades más urgentes en los centros educativos con respecto a la diversidad afectivo-sexual, este es el objetivo de esta investigación.

Método

Participantes

La muestra de este este estudio está formada por 32 profesionales educativos, concretamente, 20 docentes de educación secundaria obligatoria y postobligatoria y 12 orientadoras y orientadores de trece centros educativos públicos de una provincia del sur de la Comunidad Autónoma de Galicia que aceptaron participar voluntariamente.

De ellos, 23 eran mujeres y 9 hombres con edades comprendidas entre los 25 y 60 años, con una media de edad de 46.9 años y con una experiencia docente heterogénea, teniendo como media 16.59 años de experiencia. Todos ellos eran personas licenciadas o graduadas en sus diferentes especialidades, contando los más jóvenes con el máster de formación del profesorado, requisito para poder impartir clase. Una de las orientadoras contaba con estudios de doctorado.

Materiales

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario elaborado *ad hoc* con preguntas de respuesta abierta que incluía las variables de tipo sociodemográfico y demás cuestiones relacionadas con las variables estudiadas. Concretamente, para el estudio que aquí nos ocupa, se preguntó a las personas participantes cuáles eran, en su opinión, las necesidades más relevantes en relación a la diversidad afectivo-sexual en la escuela. El motivo de utilizar este método se debe a que de este modo se pueden capturar los diferentes puntos de vista de las personas participantes, acordes a la metodología cualitativa (Guardián, 2010). El cuestionario se administró a través de la herramienta de formularios de Google con el objetivo de llegar a un mayor número de participantes.

Procedimiento y análisis de datos

El procedimiento llevado a cabo para la realización de esta investigación fue, en primer lugar, el contacto vía correo electrónico con el equipo directivo de los centros educativos públicos de educación secundaria de la provincia. En el correo se explicitaba el objeto del estudio, su

carácter anónimo y voluntario, y se adjuntaba el enlace de acceso al cuestionario. Se contactó con un total de ochenta y siete centros de los que aceptaron participar trece.

Una vez complementados los cuestionarios por parte de los/las docentes y orientadoras/es se trasladaron las respuestas dadas a un documento de procesamiento de textos. Seguidamente, tras reiteradas lecturas del contenido, se procedió a un análisis de contenido naturalista, categorizando los datos mediante la técnica de triangulación de análisis entre investigadoras

Resultados

El análisis de los discursos del profesorado y orientadoras/es dio lugar a las siguientes categorías: i) la diversidad humana como tarea primordial; ii) tema transversal; iii) formación desde edades tempranas; iv) sensibilizar y formar a todos los agentes educativos; v) educación en valores; vi) más información y formación; vii) formación familias; viii) educación sexual; ix) diversidad afectivo-sexual en personas con diversidad funcional; x) cambio del sistema educativo; xi) inclusión de todo el alumnado; y xii) mayor concienciación social. A continuación, expondremos cada una de las categorías con sus respectivos datos numéricos (Tabla 1), así como un fragmento ilustrativo de cada una de las categorías atendiendo a las respuestas de las personas participantes en la investigación. Para mantener el anonimato de las mismas, se acompañará cada uno de los textos con el género, el cargo desempeñado (orientador/a o docente), el número asignado para el análisis de datos y la edad.

Tabla 1

Necesidades diversidad afectivo-sexual

Categorías	*N*	Porcentaje
Diversidad tarea primordial	1	3.1%
Tema transversal	2	6.2%
Formación desde edades tempranas	1	3.1%
Sensibilizar y formar agentes educativos	5	15.6%
Educación en valores	6	18.7%
Formación e información	9	28.1%
Formación familias	2	6.2%
Educación sexual	1	3.1%
Diversidad funcional	1	3.1%
Cambio sistema educativo	1	3.1%
Inclusión alumnado	1	3.1%
Concienciación social	1	3.1%
No contesta	1	3.1%

En la primera categoría obtenida se reivindica la diversidad humana, entendida esta en toda su amplitud, como una tarea primordial en la educación, concretamente, del siguiente modo:

> *Creo que asumir la diversidad humana es una tarea primordial para mejorar la convivencia del alumnado en los centros educativos y para preservar la integridad y seguridad del alumnado. Dentro de esta amplia diversidad encuadraría también la diversidad de género, orientación sexual, etc.* (O17, orientadora, 56 años).

Un porcentaje de profesorado del 6.2% considera que la diversidad afectivo-sexual debe continuar siendo un tema transversal. No obstante, frente a un docente que considera que la transversalidad debe mantenerse con el objetivo de normalizar la diversidad la otra considera que en caso de tratarse directamente podría ocasionar reacciones de rechazo:

> *Mantener la línea de normalizar la diversidad afectivo-sexual entre el alumnado y el profesorado* (P5, profesor, 43 años).
>
> *Pienso que tal vez tratar el tema con normalidad sin convertirse en mono tema ya que podría concitar reacciones en contra* (P1, profesora, 51 años).

Asimismo, aunque la formación es la demanda más reiterada en todo el personal docente y orientadoras/es participantes, la perspectiva de a quién debe ir destinada varía dando lugar a diferentes categorías. Por un lado, demandan que ésta se realice a edades tempranas:

> *Se hace necesario trabajar estos contenidos desde el principio de la escolarización para evitar conductas discriminatorias e incluso de acoso* (O13, orientadora, 57 años).

Y, por otro lado, el 15.6% de las personas participantes considera que se debería sensibilizar y formar a todos los agentes educativos, para lograr una sociedad más justa, para que se comprenda y normalice y con el objetivo de que se incluya en el currículo educativo. Mostramos como ejemplo de esta categoría:

> *Tomar conciencia de esta realidad, empezando por el profesorado* (P3, profesora, 50 años).
>
> *Más información, educar a todo el mundo desde pequeño para que se vea con total normalidad. Y cuando digo a todo el mundo me refiero a alumnado, cuerpo docente, personal del centro, madres y padres porque esto es un problema educacional de ignorancia o desinformación* (P7, profesora, 35 años).

Otra de las necesidades más demandada por el profesorado y orientadoras/es (18.7%) es la educación en valores, es decir, una educación centrada fundamentalmente en el respeto a todas las personas:

> *Educación en valores y respeto rompiendo los estereotipos establecidos desde la educación infantil* (P4, profesor, 42 años).
>
> *Saber trasmitir el respeto a cada una de las personas, sin importar raza, género, nacionalidad, inclinación sexual etc.* (P14, profesora, 48 años).

Sin duda, como ya hemos dicho con anterioridad, la petición más requerida era la de una mayor formación e información para alumnado y profesorado, un 28.1%, de las personas participantes considera que esta es la necesidad más acuciante:

> *Fundamentalmente formación tanto para el profesorado como para el alumnado. Considero que esa formación debería ser obligatoria* (P19, profesora, 46 años).
>
> *Charlas alumnado. Cursos de formación* (P2, profesora, 54 años).

Se nombra también la formación de las familias, aún a pesar de que consideran que el respeto a las personas sexualmente diversas es un aprendizaje que se debe realizar de manera compartida entre centro educativo y contexto familiar:

> *Formación a las familias. Los alumnos expresan lo que viven en sus contextos familiares, así que considero que, si bien el centro debe trabajar sobre el tema, es en la familia donde comenzar el respeto y aceptación de la diversidad afectivo-sexual* (O20, orientadora, 60 años).

Un profesor afirma que, además, se debería formar en la diversidad afectivo-sexual de personas con diversidad funcional, mientras que otra profesora considera que tiene mayor importancia llevar a cabo experiencias de educación sexual:

> *No lo veo urgente [educar en diversidad afectivo-sexual], pues como ya comenté creo que hay bastante aceptación (o como yo lo acepto lo veo desde mi perspectiva y no soy consciente que quizá no esté tan aceptado). Pero mostrar otras formas de sexualidad podría ser formativo. Yo también desconozco algunas: los indefinidos, etc. Para mí es más importante que aprender a practicar relaciones sexuales sanas, como comenté antes* (P25, profesora, 36 años).

Por último, una de las profesoras reivindica un cambio general en el sistema educativo, tanto en la legislación como en la formación del profesorado, y recursos materiales y humanos,

aunque no explicita necesidades relacionadas con el tema que abordamos en este estudio. En esta misma línea, una orientadora explica que es necesaria la inclusión de todo el alumnado, mientras que un profesor reclama mayor concienciación social. Terminamos, pues, este apartado compartiendo su reflexión:

> *[...] es necesario una mayor concienciación a nivel social, porque de lo contrario los estereotipos y prejuicios de género seguirán esparciéndose sin que se pueda hacer gran cosa desde los centros educativos. No nos olvidemos que los instrumentos más importantes de alfabetización social siguen siendo los medios de comunicación de masas. Así también, en ocasiones la rebeldía del alumnado provoca el recazo de toda la autoridad, lo que conlleva que no hagan caso de las indicaciones del profesor* (P32, profesor, 29 años).

Discusión y conclusiones

En este trabajo se analizan las necesidades percibidas por el profesorado y personal de orientación en relación a la diversidad afectivo-sexual. Los resultados obtenidos muestran que la mayor demanda es la formación e información (seguida por la educación en valores), aunque ésta se concreta de diferente modo según las/los profesionales, focalizando en todos los agentes educativos o en el alumnado. Asimismo, el análisis de los discursos denota, en general, una actitud positiva hacia la inclusión de contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual, si bien estos resultados pueden deberse a que el carácter voluntario de la participación en el estudio ha podido propiciar que las personas participantes sean aquellas con mayor interés y/o sensibilización en este tema.

Los resultados obtenidos no pretenden ser generalizables al resto de la comunidad educativa sino solamente un marco del que partir para futuras investigaciones, así como un acercamiento al tema de estudio. No obstante, podemos concluir que estos datos ponen de relieve, en consonancia con otras investigaciones, la necesidad de formar en la diversidad afectivo-sexual tanto al profesorado como al alumnado (Gallardo y Escolano, 2009; Penna, 2012). Esto es especialmente relevante si tenemos en cuenta que un 24.2% del alumnado considera que el profesorado es una de las fuentes de información principales en materia de sexualidad y que un elevado número de alumnado LGBTIQ ha recibido comentarios negativos, burlas y discriminación en su centro educativo (CIMOP, 2011).

Es necesario, por lo tanto, la formación de todos los agentes educativos en diversidad afectivo-sexual y la inclusión de la educación en valores, tal y como reconocen las/los profesionales educativos participantes en este trabajo. En esta misma línea, reivindicamos una pedagogía *queer* con el fin de trascender los anclados patrones de normalidad/anormalidad en favor de un desarrollo integral de la personalidad más allá de los estereotipos de género y del modelo binarista cis-heteronormativo (Carrera, 2013).

Referencias

Aguirre, A., Moliner, L., y Francisco, A. (2020). "Can anybody help me?". High school teachers' experiences on LGBTphobia perception, teaching intervention and training on affective and sexual diversity. *Journal of homosexuality,* 1-21. https://doi.org/10.1080/00918369.2020.1804265

Butler, J. (1990/2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* Paidós Ibérica.

Carrera, M.V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación, 61*(2), 2-12.

Carrera, M.V., Cid, X.M., y Lameiras, M. (2018). El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En A. Ocampo (Coord.), *Pedagogías Queer* (pp.48-70). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

Carrera, M.V., Lameiras, M., Cid, X.M, Rodríguez, Y., y Alonso, P. (2015). De las tecnologías de género a las tecnologías de la subversión. Un desafío pedagógico para la educación social. *Revista de Educación Social,* 21. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2015/07/xmcid_res_-21.pdf

Comunicación Imagen y Opinión Pública (CIMOP). (2011). *Sondeo de Opinión "Jóvenes y diversidad sexual". Conclusiones.* Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. http://www.injuve.es/sites/default/files/Sondeo2010diversidadsexual_resultados.pdf

Díaz de Greñu, S., y Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(1), 219-232. https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961

Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB). (2012). *Informe de jóvenes LGTB.* Ministerio de Trabajo *y Asuntos Sociales.*

Gallardo, F.J., y Escolano, V.M, (2009). *Informe Diversidad Afectivo-sexual en la formación de docentes. Evaluación de Contenidos LGTB en la Facultad de CCEE de Málaga*. CEDMA.

Guardián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Instituto de Investigación en Educación (INIE).

Lauretis, T. (1987). *Technologies of gender: essays in theory, film, and fiction*. Indiana University Press.

Moure, T. (2014). *Políticamente incorreta. Ensaios para um tempo de pressas.* Associaçom Galega da Lingua.

Penna, M. (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-*sexual* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid (España)]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/16718/1/T34011.pdf

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La diversidad cultural como ámbito de profesionalización en la Educación Social. Un análisis teórico

Cultural diversity as a field of professionalization in Social Education. A theoretical analysis

Noemí Castelo Veiga (https://orcid.org/0000-0002-2993-7038)*, Anaïs Quiroga-Carrillo (https://orcid.org/0000-0002-0705-8921)*, Diana Priegue Caamaño (https://orcid.org/0000-0002-7653-5082)*

*Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

La importancia del estudio de la diversidad cultural se hace manifiesta en la globalización, en el impacto de las migraciones internacionales y en la protección de las minorías. Asimismo, la existencia de altas tasas de desajuste horizontal, en general, y el bajo reconocimiento profesional de la educación social, en concreto, ponen de relieve la importancia de realizar estudios que aborden las salidas laborales en este campo. En línea con lo anterior, se realiza la presente revisión narrativa de la literatura, a fin de conocer las perspectivas de desarrollo formativo-profesional de la diversidad cultural como ámbito de profesionalización del/la educador/a social. A este respecto, se estudia la multiculturalidad como *factum* y la educación social como profesión para, posteriormente, establecer vínculos entre ambas. En relación con todo ello, se llega a la conclusión de que la primera es consustancial a los ámbitos profesionales de la segunda, pero las migraciones y la interdependencia mundial han influido en su idiosincrasia. Además, aunque en los planes de estudio del Grado en Educación Social de las universidades españolas se aluda a aspectos competenciales relacionados con la gestión positiva de la diversidad cultural y se refleje la educación intercultural como salida profesional, se observa que los contenidos ofertados al respecto todavía son escasos y homogéneos, sobre todo en lo que a formación básica y obligatoria se refiere.

Palabras clave: pluralismo cultural, desigualdad social, educación social, formación profesional, universidad.

Abstract

The importance of studying cultural diversity is manifested itself in globalisation, in the impact of international migrations and in the protection of minority groups. At the same time, the existence of high rates of horizontal imbalance, in general, and the low professional recognition of Social Education, in particular, highlight the importance of developing studies that address the employment opportunities in this field. In line with the above, the current review of the literature is carried out with the aim of knowing the possibilities of training and professional development of cultural diversity as a field of professionalization for the Social Educator. With that in mind, multiculturalism is studied as *factum* and Social Education as profession in order to subsequently establish links between the two. It is concluded that the former is inherent to the professional fields of the latter, but migrations and global interdependence have impacted on its idiosyncrasy. In addition, although the curricula of the Degree in Social Education at Spanish universities allude to competence aspects related to the positive management of cultural diversity, and reflect intercultural education as a professional outlet, it is observed that the contents offered in this respect are still scarce and homogeneous, especially in terms of basic and compulsory training.

Keywords: Cultural pluralism, social inequality, Social Education, vocational training, university.

La diversidad cultural, asociada a la multiculturalidad en sus planos socio-históricos, ha sido una constante en el devenir de lo humano, pues es un hecho de la vida que se impone e implica la comparecencia de personas en un mismo espacio geográfico, físico o social que se reclaman de tradiciones culturales diferentes. No obstante, nunca antes en la historia de la humanidad el movimiento de grupos a nivel cultura, etnia, religión o lengua en y entre estados había sido tan numeroso y rápido, ni habían surgido cuestiones tan complejas sobre la ciudadanía, los derechos humanos, la democracia y la educación (Banks, 2015). En estas coordenadas espacio-temporales se hace perentorio un proyecto común y plural de convivencia, construido desde la interacción, el diálogo, la igualdad y la negociación de las personas que (co)habitan una sociedad. Y es aquí donde entra en juego la educación social como profesión pedagógica en constante construcción, que se realizan en, con, por y para la sociedad con la finalidad de promover los derechos humanos y favorecer el pleno desarrollo de la personalidad. Ahora bien, ¿qué papel debe desarrollar el/la educador/a social en programas y prácticas de diversidad cultural? ¿Son suficientes los contenidos interculturales de los planes de estudio del Grado en Educación Social?

A partir de los interrogantes anteriores se realiza el presente análisis teórico, que se ha pretendido riguroso, contrastado y crítico, a base de adecuadas fuentes bibliográficas y documentales, con el objetivo de conocer las perspectivas de desarrollo formativo-profesional de los/as educadores sociales en relación con la atención, y en su caso, gestión de la diversidad cultural en escenarios educativos, comunitarios y ampliamente sociales. La necesidad e importancia de acometer cursos y rutas de investigación en esta línea se pone de relieve a través de la globalización, el impacto de las migraciones internacionales y la protección de las minorías, contribuyendo, de este modo, a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (ONU, 2015). Centrando la mirada en la educación social, ello puede significar también la mejora de la inserción laboral de estos/as profesionales, toda vez que es posible calibrar nuevas perspectivas de avance. Se afronta, en resumidas cuentas, una cuestión de especial relevancia, sobre todo teniendo presente que España es uno de los países con las cifras más altas de desajuste horizontal (Rodríguez-Esteban et al., 2019) y el paro juvenil un problema de notable incidencia, incluso para los/as recién titulados/as en educación (Pineda-Herrero et al., 2016). Además, la mayoría de estudios sobre el tema se encuentran enfocados al trabajo del/la educador/a social con población inmigrante, obviando otras marcas culturales, por lo que su realización permitirá enriquecer la literatura existente en esta materia.

Desarrollo

La presente investigación teórica se compone de tres partes. En las dos primeras se realiza una aproximación a la multiculturalidad como *factum* y a la educación social como profesión. En la última, y desde lo expuesto en las anteriores, se atiende a la presencia de la diversidad cultural en los contextos de actuación del/la educador/a social y, posteriormente, se analizan los planes de estudio del Grado en Educación Social de las universidades españolas, identificando la formación intercultural presente en ellos.

Una mirada global de la diversidad cultural

Las reivindicaciones sociopolíticas de los años sesenta del siglo pasado acontecidas en los Estados Unidos de América, el auge del factor étnico durante la segunda mitad del siglo XX, la migración estructural y permanente, así como la interdependencia mundial han sido acontecimientos catalizadores de diversidad cultural como hecho socialmente relevante (Garro-Gil y Carrica-Ochoa, 2013), convirtiéndolo en tema complejo y de permanente actualidad, en tanto fenómeno que no admite respuestas simples ni un abordaje al margen del conocimiento interdisciplinar en las sociedades de corte ideológico liberal; y más aún en la era postmoderna por la que se transita. Ello implica la existencia de una variada terminología alrededor de este concepto, lo que muchas veces se deriva en un uso indiscriminado de los términos, provocando, a su vez, confusión entre el plano de los derechos y el del análisis (Merino, 2013). Así, la multiculturalidad o pluriculturalidad vienen a significar la (co)existencia de personas con culturas diferentes en una misma sociedad. Por tanto, para referirse a ese *factum* se puede emplear indistintamente ambos conceptos. No obstante, Jiménez y González (2011) y González, Trillo y Goig (2019) aun considerándolos casi sinónimos, subrayan que el segundo no se refiere tanto a la existencia de personas en contacto con diferencias culturales, sino que pone el énfasis en la pluralidad de estas.

En otro orden de ideas, si se pretende aludir a las relaciones recíprocas de intercambio que se producen entre personas con culturas diferentes, y no describir una situación particular, el término correcto a emplear será el de interculturalidad. En este sentido, al aproximarse a su tratamiento en educación, se observa que lo intercultural suele asociarse de manera diferente dependiendo del contexto: en Estados Unidos y Reino Unido existe una tendencia hacia una pedagogía descolonizadora; en Europa Continental, una mirada a la diversidad en relación con la experiencia de la inmigración (pedagogía de extranjeros/as); y en América Latina se interpreta como propuesta educativa de atención a población indígena (pedagogía crítica) (Dietz, 2017).

Ahora bien, ¿cómo se ha venido respondiendo a la diversidad cultural? La literatura diferencia tres modelos principales (véase Tabla 1).

Tabla 1

Respuestas normativas a la diversidad cultural

Tipos de ajuste	Principios	Respuestas normativas
Eliminación-dominación	-Afirmación hegemónica de la cultura de un grupo sobre otro -Modelos homogeneizadores y sistemas de uniformización	Modelos asimilacionistas, integracionistas y compensatorios
Acomodación-paralelismo	-Reconocimiento de la pluralidad total/parcial de los elementos culturales de cada grupo -La diversidad como mecanismo de defensa frente a otros diferentes culturales	Modelos multiculturales
Interpenetración-fusión (no mestizaje)	-Puentes de diálago entre los diferentes y lo diferente -Convivencia intercultural global, que favorece la integración político-cultural de las diferencias	Modelos interculturales

Nota: elaboración propia a partir de Merino (2013) y Touriñán (2014)

Habida cuenta de lo anterior, se necesita de una política impulsora de inteculturalismo, pues, como refiere Merino (2013), es así como pueden superarse las limitaciones de incomunicación del asimilacionismo y multiculturalismo, ofreciendo una base teórico-normativa a la educación intercultural, que se convierte en el mejor instrumento para dar respuesta socioeducativa a la complejidad de esta realidad. En este sentido, la escuela desempeña un papel fundamental al constituir el único espacio de contacto obligado entre grupos sociales en el que se dirime la experiencia de conflicto o de cooperación (Santos Rego et al., 2014). En esta línea, ha de abogarse por un currículum escolar en valores y para la convivencia (González y de Castro, 2012) y han de superarse la concepción instrumental del uso de las nuevas tecnologías (Santos Rego et al., 2013) y las prácticas segregadoras frente a la diversidad lingüística (González-Faraco et al., 2020). Tampoco debe olvidarse la formación de los/as profesionales de educación, ya que los estudios reflejan una escasa formación inicial y continua en materia intercultural y un reconocimiento de ello por parte del profesorado, además de poca participación de su parte en actividades formativas (Cernadas et al., 2013; Cernadas et al., 2019; Santos Rego et al., 2014).

La Educación Social en perspectiva. Funciones, competencias y ámbitos

Las profesiones acostumbran a evolucionar desde una práctica genérica poco específica hacia progresivas especializaciones, pero la educación social ha realizado el proceso inverso (Vilar, 2018). Concretamente, en el contexto español esta disciplina se consolida como campo académico

y profesional durante las últimas décadas del siglo XX, siendo fruto de tres corrientes de pensamiento y acción, que orientan tanto la profesionalización como la formación de los/as educadores/as sociales: la francófona, la alemana y la anglosajona (De-Juanas et al., 2014; Ortega et al., 2013). Ahora bien, estas corrientes no han incidido únicamente en su consolidación, pues la crisis de los sistemas educativos y la idea del estado de bienestar constituyeron dos factores catalizadores (Amador et al., 2014).

Centrando la mirada en sus significados y significantes, se encuentra una imprecisión conceptual y terminológica (Tiana, 2017), es decir, un repertorio casi inagotable de nombres, como dan cuenta Calderón y Gotor (2013), así como una falta de acuerdo generalizado en la delimitación del concepto y en el ámbito de intervención que le corresponde. Ello ocasiona que se hayan tomado diferentes posicionamientos a la hora de definir el concepto, algunos centrados en las funciones y otros, en los ámbitos profesionales (Amador et al., 2014). Lo que parece estar claro es que la educación social debe ser definida desde una aproximación abierta, donde la realidad cambiante tenga cabida, algo que apuntaba Froufe (1997) y que comparten Ruíz-Corbella et al. (2015).

Por consiguiente, las funciones y competencias que los/as educadores/as sociales están llamados a desempeñar son diversas y numerosas, si bien es cierto que la función más presente en los documentos académicos y profesionales es el acompañamiento a las personas y grupos, desde una perspectiva socioeducativa y durante todas las etapas de la vida. En este sentido, Losada et al. (2015) dan cuenta de la escasez o indeterminación de producción teórica que evidencie las competencias, el perfil y las funciones del/la educador/a social, de una manera diferenciada y exclusiva de su profesión. En términos similares se pronuncian March et al. (2016), pues abogan por la necesidad de incorporar la investigación basada en evidencias como fundamento de la acción socioeducativa y como necesidad de avance en la acreditación de la educación social.

Al aproximarse a los ámbitos en los que este/a profesional realiza su quehacer, es lógico encontrase con muy variadas clasificaciones. Desde luego, una de las primeras aparece en las "Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales" de 1988, citadas en Úcar (2001), donde participan escuelas, académicos/as y profesionales. En ellas se recogen cuatro ámbitos de intervención para el/la educador/a social, que son precedentes de los tres "perfiles históricos" de la educación social (Marí, 2017): animación sociocultural, educación especializada y educación de personas adultas. Estos tres ámbitos fueron aceptados por la mayoría de la comunidad científica (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, [ANECA],

2005; Froufe, 1997; Gómez-Serra, 2003; Ruíz-Corbella et al., 2015) y, paulatinamente, aparecieron otros ámbitos emergentes que los complementan (Amador et al., 2014; Colegio General de Educadores y Educadoras Sociales de Galicia, [CEESG], 2018; Gradaílle y Caride, 2018).

Educación Social y diversidad cultural. (Re)pensar la profesión en tiempos cambiantes

La multiculturalidad se encuentra presente en todos los ámbitos de la educación social (Leal, 2017). No obstante, los movimientos migratorios de las últimas décadas han influido en su idiosincrasia. A este respecto, y como refieren Pascual y Fombona (2019), la educación de personas adultas tiene que responder al desafío que supone la realidad multicultural, acogiendo a quienes han quedado excluidos de otras modalidades y contextos educativos. Los programas para adultos deben facilitar los procesos de integración de las personas inmigrantes, pero también han de educar a la sociedad receptora en valores como el respeto y la tolerancia. Por tanto, el/la educador/a social tiene el cometido de ofrecer la posibilidad de corregir los riesgos de exclusión social e impulsar la creación cultural desde lo propio, tanto desde las poblaciones mayoritarias, pero, sobre todo, desde las minoritarias (Estermann y Tavares, 2015).

Centrando la atención en los centros educativos, lo "diferente" se hace manifiesto en necesidades educativas motivadas por situaciones de desigualdad, en lenguas maternas con caracteres que distan de la lengua oficial y en una formación escolar muy distinta a la del centro. Así pues, esta realidad con respecto a las escuelas e institutos hace necesaria la implantación de medidas que atiendan a esa multiculturalidad, a fin de garantizar la lucha contra las desigualdades y una educación de calidad para todo el alumnado (Terrón-Caro et al., 2015). Esto obliga a una acción colaborativa y complementaria con otros/as profesionales de la educación, incluyendo a quienes deben tener objetivos generales necesariamente compartidos con los/as docentes, pero a la vez parcialmente diferentes (Ortega, 2014).

Las culturas también desempeñan un papel fundamental en la educación social especializada, en tanto se acostumbra a excluir socialmente a los "otros" diferentes, caso, por ejemplo, de la comunidad gitana, que adolece de soportes socializadores para integrarse a la red social normalizadora, convirtiéndose en la más rechazada por la sociedad mayoritaria (Márquez y Padua, 2015). Tal y como refiere Lluch (2013), se debe educar en una visión social positiva y contextualizada de la diversidad cultural. Y para esto último, la animación sociocultural se convierte en elemento clave. Las prácticas socioeducativas comunitarias deben situar a las personas en el centro, activando su protagonismo cívico-social. Es decir, el/la educador/a social debe

favorecer en la comunidad el desarrollo de la gestión cultural bajo el principio de inclusión, así como la acción comunitaria basada en el contacto y la aproximación de los diferentes culturales bajo el principio de reconocimiento crítico (Essomba, 2012).

Habida cuenta de la realidad social en la que trabajan estos/as profesionales, resulta necesaria una capacitación continua y una formación inicial universitaria que les posibilite una adecuada praxis profesional. En relación con esto último, son 37 las universidades españolas que imparten el título de Grado en Educación Social (Registro de Universidades, Centros y Títulos, [RUCT], 2008) y el perfil profesional derivado del plan de estudios de cada una viene ajustado en su mayoría a ANECA (2005). En este sentido, todos los planes de estudio recogen la diversidad cultural como ámbito(s) de intervención y aluden a competencias relacionadas con la gestión de la diversidad, la mediación intercultural o el respeto por los diferentes culturales, pese a clasificarse una misma competencia de modo distinto según la universidad: genéricas, básicas, sistémicas, transversales, generales o específicas.

Con todo, la presencia de contenidos interculturales en la formación básica es bastante escasa en todas las universidades, no contemplándose en la mayoría de ellas aspectos relacionados con la diversidad cultural. Solo 14 ofertan alguna materia que aborda los derechos humanos, la relación entre culturas y sociedad o las bases y procesos de atención a la diversidad. En la formación obligatoria existe un aumento de materias en esta línea, presentando todas las universidades contenidos inter y multiculturales de formación obligatoria; a excepción de la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Ramón Llull, la Universidad de Huelva, la Universidad de Málaga y la Universidad de Extremadura. En la formación optativa se encuentra un mayor contenido intercultural, pues, pese a contar con cinco universidades que no contemplan contenido intercultural optativo (Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad de Salamanca, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Jaén y Universidad de Rovira i Virgili), la variedad en la oferta es superior a la existente en la formación obligatoria.

Conclusiones y prospectiva

Tras el análisis teórico desarrollado, es posible extraer las siguientes conclusiones:

1. La sociedad es crecientemente multicultural, pero adolece de un proyecto intercultural, pese a una evolución del pensamiento pedagógico y de la propia práctica educativa. Esta carencia se refleja en la ausencia de un currículum con perspectiva comunitaria, en una escasa formación intercultural por parte de los/as profesionales de la educación o

en la existencia de prácticas frente a la diversidad lingüística que responden al concepto de diferencia.

2. La educación social es una profesión en constante construcción, heterogénea en ocupaciones y relativamente joven a nivel profesional. Tales hechos acaban provocando una polisemia en su significado y significante, lo que se deriva en imprecisiones temáticas y conceptuales, así como en una dificultad para alcanzar consensos.
3. La diversidad cultural es consustancial a cualquier ámbito profesional de la educación social. Si bien es cierto que las migraciones y la interdependencia mundial han influido en la idiosincrasia de sus ámbitos. Desde luego, la multiculturalidad tiene repercusiones en la educación de personas adultas, los centros educativos, la educación social especializada y la animación sociocultural.
4. Las 37 universidades españolas que imparten el Grado en Educación Social recogen la diversidad cultural como ámbito de intervención del/la educador/a social. No obstante, parece que no sucede lo mismo con los contenidos que se imparten y ofertan, pues existe una formación escasa y homogénea en materia intercultural, sobre todo en términos de formación básica y obligatoria.

Amén de las conclusiones aquí expuestas, se propone continuar con este tipo de estudios, tal vez más centrados en trabajo de campo con alumnado de educación social o egresados/as en ejercicio, a fin de conocer sus expectativas profesionales en materia intercultural y de detectar carencias formativas a través de la práctica real de sus funciones y competencias.

Referencias

Amador, L. M., Cárdenas, M. R., Esteban, M., y Terrón, M. T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades, 21*, 51-70. https://doi.org/10.5944/rdh.21.2014.13928

ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social.* Autor.

Banks, J. A. (2015). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: Un trabajo colaborativo para una* sociedad inclusiva (pp. 15-24). Narcea.

Calderón, M. J., y Gotor, V. (2013). *La profesión de la Educación Social en Europa. Estudio comparado.* Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.

CEESG. (2018). *Funcións das educadoras e educadores socias por ámbitos de actuación.* Deputación da Coruña.

Cernadas, F. X., Lorenzo, M., y Santos Rego, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios: Un estudio sobre formación de profesores. *Educar, 55*(1), 19-37. https://doi.org/10.5565/rev/educar.961

Cernadas, F. X., Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa, 31*(2), 555-570. https://doi.org/10.6018/rie.31.2.155391

De-Juanas, A., Limón, M. R., y Melendro, M. (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *Interfaces Científicas: Educaçao, 3*(1), 89-102. https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p89-102

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos, 39*(156), 192-207. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293

Essomba, M. A. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea.* Graó.

Estermann, J., y Tavares, M. (2015). Hacia una intervención de saberes: universidad e interculturalidad. *Revista Lusófona de Educação, 31,* 65-83.

Froufe, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la Educación Social. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 9*, 179-200.

Garro-Gil, N., y Carrica-Ochoa, N. (2013). La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación intercultural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *25*(2), 133-154. https://doi.org/10.14201/11580

Gómez-Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía Social*. *Revista Interuniversitaria, 10*, 233-251.

González, F., y de Castro, R. M. (2012). Interculturalidad y valores en el currículo intercultural. *Papeles Salmantinos de Educación, 16,* 189-213.

González, M. A., Trillo, M. P., y Goig, R. M. (Coords.) (2019). *Atención a la diversidad y pedagogía diferencial*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gónzalez-Faraco, J. C., González-Falcón, I., y Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Políticas interculturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas. *Revista de Educación, 387,* 67-88. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438

Gradaílle, R., y Caride, J. A. (2018). La educación social como derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 68,* 11-26.

Jiménez, C., y González, M. A. (2011). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad.* Centro de Estudios Ramón Areces.

Leal, A. (2017). El papel de la Educación Social en la gestión de la diversidad cultural: enfoques y realidades. *Revista de Educación Social, 24,* 787-795.

Lluch, X. (2013). Educación intercultural y pueblo gitano. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos, 66-67*, 72-81.

Losada, L., Muñoz, J. M., y Espiñeira, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Revista d'Intervenció Socioeducativa, 60,* 59-76.

March, M. X., Orte, C., y Ballester, L. (2016). La pedagogía social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 27,* 45-82.

Marí, R. (2017). La identidad de la educación social como profesión: compromiso y competencia del trabajo educativo para la ciudadanía. *Revista de Educación Social, 24*, 71-80.

Márquez, M. J., y Padua, D. (2016). Comunidad gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 85*(30.1), 91-101.

Merino, J. V. (2013). Educación intercultural: reto educativo-social para una escuela inclusiva. *Educación y Futuro, 29,* 157-178.

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Autor. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/

Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: Los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania, 45*, 11-31.

Ortega, J., Caride, J., y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación- profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social, 17*, 1-24

Pascual, M. A., y Fombona, J. (2019). Buenas prácticas y multiculturalidad en la educación de Personas Adultas. *Revista Lusófona de Educação, 45,* 27-41. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.02

Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I., y Ciraso-Calí, A. (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempos de crisis: un estudio sobre Cataluña. *Revista de Educación, 372*, 141-168. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-318

Rodríguez-Esteban, A., Vidal, J., y Viera, M. J. (2019). Un análisis de la empleabilidad de los universitarios en España a través del ajuste horizontal. *Revista de Educación, 384,* 229-254. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-411

RUCT. (2008). *Registro de Universidades, Centros y Títulos*. Ministerio de Ciencia, Educación y Universidades. https://www.educacion.gob.es/ruct/home

Ruíz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A. M., y Cano-Ramos, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles Educativos, 37*(148), 12-19.

Santos Rego, M. A., Cernadas, F. X., y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2), 123-137. https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931

Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Priegue, D. (2013). (Red) Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XXI, 16*(1), 63-84. https://doi.org/10.5944/educXX1.16.1.717

Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., y Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 29,* 25-40. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.02

Tiana, A. (2017). La evolución de la educación social como campo académico y profesional. *Revista de Educación Social, 24,* 81-109.

Touriñán, J. M. (2014). Educación intercultural como cualificación del significado de educación, vinculada al sentido de la educación. *Boletín Redipe, 3*(7), 6-39.

Úcar, X. (2001). Actualidad de la profesión de educador social. *Letras de Deusto, 31*(91), 69-80.

Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Revista d'Intervenció Socioeducativa, 70*, 17-38.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La Socialización Diferencial de Género a través de la Música: Continuidades y Rupturas de la Feminidad Tradicional

Differential gender socialization through music: continuities and ruptures of traditional femininity

Lorena Costas-Caride (https://orcid.org/0000-0003-2719-8427), María Victoria Carrera Fernández (https://orcid.org/0000-0003-2158-3084), Alexandra Castro-Faria (https://orcid.org/0000-0002-7389-512X), y Nazaret Blanco-Pardo (https://orcid.org/0000-0001-9106-1818)

Universidad de Vigo, Facultad de Educación y Trabajo Social

Resumen

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio que analiza los estereotipos de género y las actitudes heteronormativas presentes en las canciones del CD de "Los Nº1 de los 40 Principales 2016". Parte de la premisa de que la música, como medio de comunicación de masas, es un potente agente de socialización de género y, por tanto, opera como una herramienta eficaz en la transmisión de estereotipos de género, es decir, de las creencias sociales consensuadas sobre cómo deben ser y comportarse los hombres y las mujeres, dando lugar a la construcción de dos identidades legítimas y excluyentes en las que el sexo asignado se alinea con el género, expresando una orientación heterosexual complementaria obligatoria. En este sentido, el objetivo de este trabajo es analizar las continuidades y rupturas de los estereotipos y roles de género femeninos presentes en las canciones más exitosas del año 2016, emitidas en una de las emisoras de radio más escuchadas en España, a través de una metodología cualitativa. La muestra se compone de 40 canciones incluidas en el citado CD. Para el análisis del discurso se utilizó la técnica de análisis de contenido. Los resultados obtenidos ponen de relieve que la música reproduce, más que transgrede, los estereotipos de género de la feminidad, muy especialmente a través de la cosificación del cuerpo de la mujer y su hipersexualización.

Palabras clave: música, socialización diferencial, estereotipos de género, feminidad, heteronormatividad.

Abstract

This work is part of a larger study that analyzes the gender stereotypes and heteronormative attitudes present in the songs on the CD of "Los Nº1 de los 40 Principales 2016". It starts from the premise that music, as a mass media communication, is a powerful agent of gender socialization and, therefore, operates as an effective tool in the transmission of gender stereotypes, that is, of social beliefs consentuated on how men and women should be and behave, giving rise to the construction of two legitimate and exclusive identities in which the assigned sex is aligned with gender, expressing a mandatory complementary heterosexual orientation.. In this sense, the objective of this work is to analyze the continuities and ruptures of the stereotypes and female gender roles present in the most successful songs of 2016, broadcast on one of the most listened to radio stations in Spain, through a qualitative methodology. The sample consists of 40 songs included in the aforementioned CD. For the discourse analysis, the content analysis technique was used. The results obtained highlight that music reproduces, rather than transgresses, gender stereotypes of femininity, especially through the objectification of the woman's body and its hypersexualization.

Keywords: music, differential socialization, gender stereotypes, femininity, heteronormativity

La socialización diferencial de género a través de la música: continuidades y rupturas de la feminidad tradicional

El proceso de socialización de género cumple una serie de funciones de control social cuyo objetivo central es la adaptación del ser humano a las normas de una sociedad patriarcal estructurada en base a la desigualdad y la opresión de género y caracterizada por la supremacía de los hombres hegemónicos sobre las mujeres y las identidades/orientaciones sexuales disidentes. A través de esta socialización diferencial de género, los agentes de socialización promocionan la adquisición de las características socialmente asociadas a cada sexo asignado (Andersen, 1988; citado por Sagot, 1995; Carrera et al., 2013a; Yubero et al., 2007). Teresa de Lauretis explica a través de su Tecnología del Género que el sexo, la identidad de género y la orientación sexual son como una masa de arcilla donde la sociedad esculpe su obra, en función de los modelos y representaciones de masculinidad y feminidad difundidos por las formas culturales hegemónicas de cada sociedad y época histórica (Carrera et al., 2013b; Lauretis, 1987; Mayobre, 2007).

Los medios de comunicación de masas son potentes agentes de socialización del siglo XXI (Galarza et al., 2016), capaces de mantener una compleja red de estratificaciones y jerarquías sociales que convergen en la aparición y preservación de ámbitos de desigualdad (Galarza et al., 2016). Si los analizamos desde una perspectiva de género, se advierte un patrón de influencia coactiva que, a través de la violencia simbólica, naturaliza una sociedad patriarcal basada en la subordinación de las mujeres a través de la propagación de estereotipos y roles de género (Bonavitta y Garay, 2011; Galarza et al., 2016). La música, como un subproducto de los medios de comunicación, también contribuye al mantenimiento de las estructuras sociales sexistas, a través de modelos de comportamiento, roles sexuales, diferencias de género y dominación masculina (Martí, 1999; Martínez, 2014).

En relación a las temáticas de la música actual, podemos apreciar una tendencia que se aparta del romanticismo, para centrarse en la sexualidad, donde la imagen de la mujer es hipersexualizada y pasiva, y el hombre mantiene un papel activo y de único receptor de las relaciones sexuales (Carballo, 2006; Verdú y Briones, 2016). La mujer es hipersexualizada y cosificada, dando la apariencia de un mero objeto decorativo de deseo sexual, cuya personalidad sumisa y complaciente reafirma una figura masculina activa y dominante (Sales, 2010). Es la inversión de un rol de género de ideología neoliberal, donde, a pesar de la supuesta superioridad de la mujer, esta utiliza su cuerpo y no su personalidad, convirtiendo la cosificación femenina en una supuesta herramienta de autoridad que empodera y reafirma la dominación masculina, ya que su fin último sería el de satisfacer las necesidades sexuales del hombre (Guarinos, 2012; Sales,

2010). Esta forma de actuación pretende suprimir la imagen de la mujer tradicional de esposa/madre a favor de una figura femenina atractiva, joven, activa y heterosexual que juega con su poder y atracción sexual, pero que, no obstante, continúa subordinada al hombre, ocupando, como diría Simone de Beauvoir (1949/1998) el segundo sexo. Todo esto alienta el culto al cuerpo femenino, creando una distancia objetiva entre las mujeres reales y aquellas que aparecen en los medios, erigiendo un arquetipo de persona preocupada únicamente de su aspecto físico, alejándola de otras realidades, como el ámbito laboral, académico o intelectual (Verdú y Briones, 2016). Por otra parte, todavía persiste la música romántica como un tema global en la actualidad, generalmente desde una perspectiva infantil, posesiva e inmadura, sugiriendo una forma de maltrato físico y psicológico, vinculando el amor con el dolor y el maltrato (Iturbe, 2009; Guarinos, 2012). Todos estos patrones de conducta que propagan los medios de comunicación de masas, y más específicamente la música, reproducen y mantienen la jerarquía de los sexos hacia una dominación sutil masculina que cae en la arrogancia de una falsa igualdad ya conseguida (Galarza et al., 2016).

En base a las anteriores premisas, el objetivo de este trabajo consiste en identificar y analizar la reproducción y trasgresión de los estereotipos de género femeninos en el CD "Los Nº1 de 40 Principales 2016".

Metodología

Para la realización de este estudio se utiliza una metodología cualitativa o naturalista, en una muestra de 40 canciones pertenecientes al disco "Los Números 1 de 40 Principales 2016", en el que se recopilan todos los éxitos que han conseguido los primeros puestos del 2016 en la lista de la radio musical más escuchada en España, con una media de 2.900.000 oyentes diarios (El País, 2016). Tras la selección de dicha muestra, se diseñó un guion de preguntas clave con cuestiones que daban respuesta a los objetivos del estudio, como, por ejemplo: "¿qué estereotipos femeninos se transgreden en las canciones?, ¿cuáles de reproducen?"). A continuación, se procedió a la escucha activa, búsqueda de letras de canciones y/o transcripción literal (incluyendo traducción del inglés, cuando fue necesario) y lectura de cada una ellas, identificando y recogiendo los fragmentos textuales que respondían a las cuestiones clave. Para analizar la información se llevó a cabo un análisis de contenido naturalista que dio lugar dos categorías primarias: i.) Reproducción de los estereotipos de género femeninos; y ii.) transgresión de los estereotipos de género femeninos.

Resultados y discusión

Tal y como acabamos de señalar se identificaron dos categorías primarias, una en relación a la reproducción de los estereotipos de la feminidad y otra de transgresión de los mismos. Asimismo, dentro de estas categorías se identificaron categorías de segundo y hasta de tercer nivel de concreción. A continuación, se describen las categorías y se incluyen algunos de los fragmentos literales más representativos de las canciones que las nutren de contenido.

Reproducción de los estereotipos de género femeninos

Esta categoría hace referencia a todas aquellas canciones que reproducen los estereotipos de género que presentan a la mujer como figura de expresividad/dependencia. Dentro de ella identificamos a su vez seis categorías de segundo nivel de concreción: i.) La mujer cosificada; ii.) La mujer frágil; iii.) La mujer madre; iv.) La mujer frígida; v.) La mujer histérica; y vi.) La mujer hipersexual.

La mujer cosificada

La subcategoría de *"La mujer cosificada"* se identifica en aquellas canciones que muestran un tipo de mujer objeto, bien sea como objeto de carácter sexual, estético o un bien más de carácter material. Dentro de este rango, emergen tres subcategorías de tercer nivel concreción: i.) La mujer como objeto sexual; ii.) La mujer florero; y iii.) La mujer: Un bien más que poseer.

La mujer como objeto sexual

Esta subcategoría reproduce un tipo de mujer objeto de fascinación erótica masculina, la cual marca el inicio de una liberación sexual sexista y heteronormativa (Attwood, 2009; citado por Lameiras et al., 2015). Esta característica aparece en diez de las cuarenta canciones, siendo el hombre el emisor principal de dichos mensajes, ya que nueve de ellas son cantadas por estos:

> *Yo quiero que sepas,*
> *que te echo de menos.*
> *Que nunca te olvido.*
> *Te pienso y me enredo,*
> *en mis sábanas mojadas,*
> *el sudor de tu cuerpo.*
> *Yo quiero que sepas,*
> *que te echo de menos.*
> (Quiero que sepas, CD1, C7, hombre, líneas 33-40, 41-48, 61-68, 69-76)

La mujer florero

Aquí la feminidad se fusiona con esa esencia de la belleza que cosifica a la mujer a través de sus atributos físicos, alimentando así el culto a un cuerpo *contra natura,* fomentando el

crecimiento del mercado de consumo a través de la insatisfacción física (Lameiras et al., 2013, 2015). Esta categoría se identifica en cinco canciones:

> *Tengo que peinarme, me pongo el maquillaje.*
> (Cheap thrills, CD1, C8, mujer, línea 3)
> *Tengo que pintarme las uñas, ponerme mis tacones altos.*
> (Cheap thrills, CD1, C8, mujer, línea 23)

La mujer: un bien más que poseer

Esta tercera subcategoría aparece en dos canciones, cosificando a la mujer al ponerla al nivel de cualquier bien material que poseer, como el dinero, las armas o unos simples zapatos,

> *Tengo una chica y una pistola,*
> *un crucero de placer.*
> (Carreteras infinitas, CD2, C20, hombre, líneas 13-14, 33-34, 43-44)

La mujer frágil

Esta categoría de segundo nivel de concreción aparece en tres canciones, todas cantadas por un hombre, en las que se exalta el carácter infantil, delicado, débil y dependiente de la mujer, que la convierte en un ser vulnerable y necesitado de protección masculina (Verdú y Briones, 2016). Según un estudio de Meras (2003; citado por Verdú, 2014) entre un 15% y un 25% de las mujeres tienden a idealizar a su pareja masculina como una figura que les reportará felicidad, seguridad y protección, otorgándole así una posición "superior", al mismo tiempo que se auto posicionan y asumen como seres frágiles y desvalidos:

> *Ella viene y va.*
> *No voy a juzgar, es delicada.*
> (Work from home, CD1, C12, hombre, líneas 46-47)

La mujer madre

Una canción relata una relación donde la mujer insta al hombre a madurar, curiosamente, aunque la canción se titula "No soy tú mamá", la cantante continúa ejerciendo de madre al tratar a su pareja como un niño que necesita ser protegido y educado, en la línea de los estereotipos tradicionales de la feminidad asociados a la maternidad y a la domesticidad (Lameiras et al., 2013):

> *Despierta, sobresal y brilla.*
> *Vayamos al trabajo a tiempo.*
> *No más videojuegos.*
> *Las cosas están por cambiar, por aquí, por aquí.*
> (Ain't your mama, CD1, C6, mujer, líneas 8-11)

La mujer frígida

Esta categoría se identifica en una canción interpretada por un hombre en la que, detrás de varias metáforas, descansa el concepto de una mujer poco interesada en el sexo e incapaz de gozar del placer sexual. Este discurso está estrechamente relacionado con el arquetipo de mujer como ser pasivo y asexual (Parson y Bales, 1955; citado por Lameiras et al., 2013):

Te veo caminando alrededor como si esto fuera un funeral.
No es la gran cosa chica, ¿por qué esos pies helados?
Apenas estamos empezando; no vayas de puntillas, puntillas.
(Cake by the ocean, CD2, C18, hombre, líneas 2-4)

La mujer histérica

Esta subcategoría está vinculada a la idea de la mujer loca e irracional por naturaleza (Lameiras et al., 2013; Lameiras et al., 2015), aparece en dos canciones, nuevamente cantadas por hombres:

Seguiré teniendo paciencia contigo.
(Cold water, CD2, C3, hombre, líneas 8,11)

La mujer hipersexual

Podría incluirse como una categoría de transgresión de la feminidad, no obstante, hemos decidido situarla en esta categoría de reproducción de los estereotipos de género, pues es la propia mujer atractiva, joven, activa y heterosexual, quien pone en valor su sexualidad y el derecho a la misma, asumiendo un supuesto rol activo, en algunos casos agresivo y peligroso, cuyo objetivo final es, únicamente, el de satisfacer las necesidades sexuales del hombre a través de la cosificación femenina, reafirmando, de esta manera, la dominación sexual masculina, tal y como señalan Guarinos (2012) y Sales (2010). De las tres canciones que componen dicha subcategoría, se adjuntan dos ejemplos:

Estoy luciendo guapa, impaciente,
pero sé que tú tienes que trabajar.
A estas horas lo haré más difícil.
Estoy enviando foto tras foto,
voy a hacer que te despidan.
(Work from home, CD1, C12, mujer, líneas 3-7)
Mejor que toques ese saxo.
Suéltate, hazlo bien,
contrólate y házmelo pasar bien toda la noche.
Agárralo fuerte, échate hacia atrás,
toca un solo con ese saxo.
(Sax, CD2, C17, mujer, líneas 66-70, 71-75)

Dentro de la subcategoría, identificamos a su vez una subcategoría de tercer nivel: "la mujer animalizada", que comentamos a continuación.

La mujer animalizada

En esta subcategoría se compara el deseo de la mujer y su conducta sexual con la de un animal irracional que sebe ser "domado", dominado y sometido por el hombre. Aparece en tres canciones de la muestra (Lameiras et al., 2013, 2015):

A ti nadie te frena, la super guerrera.
Yo sé que tú eres una fiera dale,
sácalo pa' fuera.
(Duele el corazón, CD1, C1, hombre, líneas 61-63)

Saca la fiera que llevas ahí.
Ese instinto salvaje que me gusta.
Cuando se pone de espalda comienzo a mirarla.
La tela me arranca y seguimos aquí.
(Safari, CD2, C8, hombre, líneas 91-94)

Transgresión de los estereotipos de género femeninos

En la segunda subcategoría "Transgresión de los estereotipos de género femeninos", se subvierten algunos de los estereotipos de género asociados a la feminidad tradicional. Concretamente, se identifican cinco categorías de segundo nivel de concreción: i.) Rechazo a la domesticidad; ii.) La mujer libre e independiente; iii.) La mujer infiel; iv.) La mujer fatal; y v.) La mujer lesbiana.

Rechazo a la domesticidad

Esta categoría se identifica en una canción interpretada por una mujer, en la que la protagonista rechaza el rol de la domesticidad tradicionalmente asociada al rol femenino:

No voy a estar cocinando todo el día, no soy tu mamá.
No voy a lavar tu ropa, no soy tu mamá.
No soy tu mamá, chico, no soy tu mamá.
¿Cuándo te vas a dar cuenta?
No soy tu mamá.
No soy tu mamá.
No, no soy tu mamá no.
(Ain't your mama, CD1, C6, mujer, líneas 1-7, 17-23, 33-39, 45-58)

La mujer libre e independiente

Esta categoría aparece en cinco canciones, todas ellas interpretadas por mujeres que se muestran liberadas, ya sea a nivel emocional y/o sexual, marcando límites en sus relaciones con asertividad e incluso rechazando la compañía de un hombre en sus vidas, rompiendo así el estereotipo tradicional femenino de la dependencia (Verdú, 2014):

Oh, yo no necesito una mano para sujetar.
Incluso cuando la noche es fría,
tengo fuego en mi alma.
(Me, myself and I, CD2, C16, mujer, líneas 5-7, 21-27, 50-56, 78-84)

La mujer infiel

Una de las canciones, interpretada por un hombre, hace mención a esta característica tradicionalmente castigada en las mujeres, pero no así en los hombres, reflejando el doble rasero sexual propio de la sociedad patriarcal (Lameiras et al., 2013):

Andan diciendo por la calle,
que solo le eres fiel al viento.
El mismo que nunca hizo falta,
para levantar tu falda, cada dia de por medio.
(Como te atreves, CD2, C2, hombre, líneas 12-15, 34-37)

La mujer fatal

Esta categoría hace referencia a un tipo de mujer ambiciosa, que utiliza su sexualidad para manejar al hombre, usándolo a su antojo en su propio beneficio, jugando con él y "cosificándolo", como tradicionalmente han hecho los hombres con las mujeres, pero a la inversa, llevando al hombre a la perdición (Iturbe, 2009). Esta categoría temática aparece en tres canciones, dos interpretadas por hombres y una por una mujer:

> *Tuve un amante de verano en nueva Orleans.*
> *Lo mantuve calientito en invierno, lo deje congelado en la primavera.*
> (Ex's & Eh's, CD2, C19, mujer, líneas 15-16)

La mujer lesbiana

Esta categoría transgrede también los estereotipos de género de la feminidad, pues la heterosexualidad, tal y como destacan Lameiras et al. (2013), funciona como un estereotipo prescriptivo más tanto de la masculinidad como de la feminidad, de modo que, tanto para ser un hombre como una mujer inteligible y socialmente aceptada es necesario ser heterosexual. En esta subcategoría se identifican dos categorías de tercer nivel de concreción i.) Sexualidad y placer entre mujeres; y ii.) La aprobación social en la figura del padre.

Sexualidad y placer entre mujeres

Solo una de las cuarenta canciones analizadas visibiliza una relación lésbica, aludiendo en todo momento a las relaciones sexuales entre ambas mujeres:

> *Me sumerjo en tu agua bendita,*
> *y mis dos ojos*
> *brillan con mucha más fuerza.*
> *Y vi a Dios,*
> *oh, sí, mucho más cerca.*
> *En la oscuridad, veo tu sonrisa.*
> *¿Puedes sentir mi calor en tu piel?*
> (Don't be so shy, CD2, C11, mujer, líneas 31-37)

La aprobación social en la figura del padre

Esta categoría se identifica en una canción, en la que se expresa la necesidad de aprobación de una relación entre dos mujeres por parte de la sociedad patriarcal (Lameiras et al., 2013), que metafóricamente reside en la figura del "padre":

> *Quítame la ropa,*
> *¡oh, bendíceme, padre!*
> *No me preguntes por qué,*
> *estás bien, estás bien.*
> (Don't be so shy, CD2, C11, mujer, líneas 12-15, 25-28, 42-45)

Conclusión

Las canciones analizadas presentan un ideal de mujer que reproduce, más que transgrede, los estereotipos de género femeninos. Así, en relación a la reproducción de los estereotipos de

género femeninos, aquí sobresale la idea de la mujer cosificada, especialmente entendida como un objeto sexual de fascinación erótica masculina, ya que diez de las cuarenta canciones, en su mayoría cantadas por hombres, expresan esta idea. En consecuencia, la mujer continúa representada en un modelo cada vez más sexualizado, utilizado como objeto de deseo en favor de la sexualidad y el placer masculino. No obstante, también aparece un tipo de mujer hipersexual, donde es ella misma la que ofrece su cuerpo como reclamo, asumiendo una actitud de diligencia, dando la sensación de representar el papel de la protagonista activa en el encuentro sexual. Esto podría entenderse como una antítesis de lo anterior, sin embargo, este fenómeno podría contribuir nuevamente a la cosificación de la mujer como cuerpo sexual supeditado al manejo, dominación y placer último del hombre. Otras categorías que reproducen los estereotipos de género femenino son los arquetipos de mujer frágil, madre, frígida, histérica. De forma global, contabilizando la aparición de las categorías en las diferentes canciones, podemos identificar la reproducción de los estereotipos de género en 20 de las 40 canciones analizadas.

Por otra parte, atendiendo a la transgresión de los estereotipos de género femeninos, sobresale un tipo de mujer libre e independiente alejada de la necesidad de acatar la complementariedad heterosexual socialmente impuesta. Por otro lado, persiste esa forma de mujer fatal, cosificando en este caso al hombre, títere directo de un tipo de mujer ambiciosa y egoísta. También es reseñable la subcategoría de la mujer lesbiana, identificada en una única canción. Aquí no solo se visibiliza el lesbianismo como una orientación sexual tan legítima como la heterosexualidad, sino que también se pone de relieve la necesidad de la aprobación social de este tipo de relaciones afectivo-sexuales que subvierten la heteronorma, lo que en el fondo es una forma de reproducción de los estereotipos de género. La transgresión de estereotipos de género se identifica en 8 de las canciones analizadas. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de llevar a cabo una educación afectivo-sexual obligatoria y de calidad, centrada especialmente en visibilizar el carácter construido y opresor de las normas de género y promocionar la transgresión de las mismas a través del desarrollo integral de la personalidad. En esta línea, la música puede ser utilizada como una útil herramienta de trabajo que ha de ser analizada desde una perspectiva crítica que permita identificar las trampas patriarcales que ésta alberga.

Referencias

Beauvoir, S. (1949/1998). *El segundo sexo*. Cátedra.

Bonavitta, P. y Garay, J. (2011). De estereotipos, violencia y sexismo: La construcción de las mujeres en los medios mexicanos y argentinos. *Revista Anagramas, 9*(18), 15-30.

Carballo, P. (2006). Música y Violencia Simbólica. *Revista de la Facultad de Trabajo Social, 22*(22), 28-43.

Carrera, M. V., Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2013b). Heteronormatividad, cultura y educación: Un análisis a propósito de "XXY". *InterXexiones, 4*, 45-76.

Carrera, M.V., Lameiras, M., DePalma, R., y Ricoy, R. (2013a). Pathologizing gender identity: An analysis of Spanish Law 3/3007 and its implications for diversity. *Journal of Gender Studies*, *22*(2), 206-220. https://doi.org/10.1080/09589236.2012.708827

El País (sin autoría) (14 de Abril de 2016). La cadena Ser lidera la radio en España con 4.808.000 oyentes diarios. *El País.* Recuperado de http://elpais.com/elpais/2016/04/14/actualidad/1460615608_468533.html

Galarza, E., Cobo, R., y Esquembre, M. (2016). Medios y violencia simbólica contra las mujeres. *Revista Latina de Comunicación Social, 71*, 818-832.

Guarinos, V. (2012). Estereotipos y nuevos perfiles de la mujer en la canción de consumo. De la romántica a la mujer fálica. *Cuestiones de género: De igualdad y la diferencia, 7*, 297-314.

Iturbe, B. (2009). Sexo, sexismo, música y amor. *Padres y maestros*, *325*, 25-28.

Lameiras, M., Carrera, M. V., y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.

Lameiras, M., Carrera, M. V., y Rodríguez, Y. (2015). Hipersexualización mediática da feminidades: As novas trampas do patriarcado neoliberal. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo, 2*, 111-119.

Laurentis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction.* Indiana University Press.

Martí, J. (1999). Ser hombre o ser mujer a través de la música: una encuesta a jóvenes de Barcelona. *Horizontes antropológicos, 11,* 29-51.

Martínez, D. A. (2014). Música, imagen y sexualidad: El reggaetón y las asimetrías del género. *Revista El Cotidiano, 186,* 63-67.

Mayobre, P. (2007). Marco conceptual en la socialización de género. Una mirada desde la filosofía. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, 12*(28), 1-8.

Sagot, M. (1995). Socialización de género, violencia y femicidio. *Revista Reflexiones, 41*(1), 17-26.

Sales, M. F. (Junio de 2010). La Rebelión femenina en la Música Rock: Una cuestión de género. En I. Vazquez (Dir.), *Investigaciones Multidisciplinares en Género.* Comunicación llevada a cabo en el II Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género", Sevilla, España.

Verdú, A. D. (2014). Igualdad y desigualdad de género en los imaginarios del amor de pareja heterosexual. *Revista Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia, 9*, 402-427.

Verdú, A. D. y Briones, E. (2016). Desigualdad simbólica y comunicación: El sexismo como elemento integrado en la cultura. *Revista Estudios de Género La Ventana, 44*, 24-50.

Yubero, S., Larrañaga, E., y Navarro, R. (2007). Roles sexuales y actitudes para la igualdad. En A. M. Cid y A. Peres. (Eds.), *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario* (pp. 1147-1157). Universidad de Vigo.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Fondos de Conocimiento e inclusión escolar de la infancia gitana

Funds of Knowledge and school inclusion for Roma Children

Gabriela Míguez Salina (https://orcid.org/0000-0002-3703-1543)*, Cristina Varela Portela (https://orcid.org/0000-0001-5650-5284)*, Laura García Docampo (https://orcid.org/0000-0002-5181-1482)*

*Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Esculca, Red de Investigación RIES

Resumen

El enfoque de los Fondos de Conocimiento se ha consolidado en los últimos años como una de las propuestas educativas de mayor reconocimiento cuando se trata de promover la inclusión social y escolar de estudiantes provenientes de minorías en riesgo de exclusión. Su funcionalidad radica en detectar los cuerpos de conocimiento presentes en la familias y comunidades, con la finalidad de transformarlos en contenido susceptible de ser incorporado en el currículo escolar. El objetivo de la presente propuesta radica en estudiar sus potencialidades para optimizar la inclusión social y escolar de la infancia gitana, aumentando sus posibilidades de éxito educativo. Para ello, se presentan los principales resultados de un programa diseñado en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano (Pontevedra). Se parte del análisis de las principales investigaciones llevadas a cabo sobre esta temática a nivel internacional, especialmente las experiencias de trabajo con el enfoque y las familias en riesgo de exclusión. De esta forma, una vez analizados los datos relativos al tema abordado, es posible concluir que existe una clara correlación entre la incorporación de los Fondos de Conocimiento familiar en los centros educativos y la mejora del rendimiento académico y de las relaciones entre familias en situación de riesgo social, como es el caso de las gitanas, y la escuela.

Palabras clave: Fondos de Conocimiento, infancia gitana, inclusión escolar, escuela.

Abstract

The Funds of Knowledge approach has been consolidated in recent years as one of the most widely recognized educational proposals when it comes to promoting the social and school inclusion of students from minorities at risk of exclusion. Its functionality lies in detecting the bodies of knowledge present in families and communities, with the aim of transforming them into content that can be incorporated into the school curriculum. The aim of this proposal is to study their potential to optimize the social and school inclusion of Roma children, increasing their chances of educational success. For this purpose, the main results of a program designed in collaboration with the *Fundación Secretariado Gitano* (Pontevedra) are presented. It is based on the analysis of the main research carried out on this topic at international level, especially the experiences of working with the approach and families at risk of exclusion. In this way, once the data related to the approached subject has been analysed, it is possible to conclude that there is a clear correlation between the incorporation of the family Funds of Knowledge in the educational centers and the improvement of the academic performance and of the relationships between families in a social risk situation, as is the case of the Roma, and the school.

Keywords: Funds of knowledge, Roma children, school inclusion, school.

Al tratarse de un concepto tan diverso e interdisciplinar, teniendo en cuenta los importantes matices en la literatura al respecto, resulta complejo establecer qué se entiende por inclusión. En cualquier caso, un aspecto que resulta fundamental es la importancia de abordar las especificidades de todo el alumnado, más allá de aquellos que presentan diversidad intelectual o funcional. Y la posibilidad de hacerlo pasa por incrementar la participación de los y las jóvenes en la construcción del currículo y el diseño de las prácticas escolares, cuyo objetivo no es otro que el de dar respuesta a la diversidad inherente de los estudiantes de una localidad o región determinada (Ainscow y Miles, 2008; Echeita y Ainscow, 2011).

Tan importante premisa, sigue lejos de ser aplicada efectivamente en el caso del alumnado gitano. La comunidad gitana, presente en la península desde hace más de seiscientos años, constituye la minoría étnica más importante de Europa, habiendo resistido durante siglos todo tipo de persecuciones, intentos de asimilación, y aún de aniquilación. No obstante, el respeto por la singularidad de este grupo social invisibilizado no se ha dado en el pasado ni tampoco en el presente; peor aún, se trata de "uno de los colectivos percibidos de forma más negativa por la sociedad española" (Besalú, 2002, p. 224).

En el caso concreto de la educación, la normalización escolarizadora del alumnado de etnia gitana en el sistema educativo está lejos de alcanzarse. Esta comunidad "muestra, en términos generales un menor grado de escolarización, mayor analfabetismo, mayor abandono escolar, menor presencia de estudiantes gitanos en educación de grado superior y menor éxito en los estudios, que el resto de la población" (Fundación Secretariado Gitano, 2013, p. 13). Así, ocurre que al alumnado le es difícil seguir determinadas rutinas y ritmos, no llevan el material escolar necesario, las relaciones de la familia con la escuela son escasas o deficitarias, etc.; factores que, junto al proceso de estigmatización y al frecuente éxodo de la población escolar paya de centros que escolarizan a niños gitanos,

> constituyen síntomas de un fracaso colectivo de índole social, política y educativa que, desde una perspectiva etnográfica, puede explicarse como un proceso contextualizado que refleja en gran medida el desencuentro intercultural entre la minoría gitana, la escuela y la población mayoritaria (García Pastor, 2009, p. 19).

Al respecto, no se debe olvidar que la escuela continúa reproduciendo las prácticas de la cultura hegemónica o mayoritaria, que excluye y somete a invisibilización la identidad cultural de los grupos minoritarios; esto provoca que, pueblos como el gitano la ven como una entidad extraña,

que no tiene mucho que ver con sus formas de concebir las prácticas sociales. Diferentes autores (Besalú, 2002; Etxeberría, 2003; Fundación Secretariado Gitano, 2006; Muñoz Sedano, 1997) han llamado la atención sobre la total ausencia de la cultura gitana, sus valores, costumbres e historia en el currículo escolar; y, particularmente, sobre la falta de formación del profesorado para gestionar debidamente estrategias de educación intercultural. La escasa consideración hacia el pueblo gitano dentro del currículo oficial establecido, genera el sentimiento de no estar representado en el sistema educativo y favorece su falta de identificación con el mismo. Más aún, esa ausencia de referentes culturales propios se presenta como,

> […] un intento de asimilación por parte del grupo dominante, que conduce a muchos niños y niñas a la oposición cultural, poniéndolos en la absurda tesitura de tener que elegir entre los propios valores, normas y tradiciones, y aquellos que, incluso sin ser definitivamente antagónicos, se consideran más propios de la sociedad mayoritaria (García-Pastor, 2009, p. 423).

Estimando cada uno de los elementos que envuelven la construcción social de las personas gitanas en la sociedad, y de la infancia gitana en la escuela, se presenta el estudio de los FdC como enfoque idóneo para el trabajo con este sector de la población, que en cierta medida guarda relación con las poblaciones sujeto de estudio en los primeros trabajos científicos de los académicos de la Universidad de Arizona, el profesor Luis Moll y la profesora Norma González, pioneros en el uso de este término para describir las prácticas de alfabetización del alumnado procedente de sectores trabajadores en la frontera mexicano-estadounidense (González, et. al., 2005).

Se trata de una afortunada perspectiva que surge al objeto de dar cuenta de un enfoque antropológico dirigido al estudio de todo el conjunto de habilidades y saberes existentes y disponibles en los hogares de los estudiantes. Su potencial teórico-metodológico lo ha hecho especialmente oportuno en los últimos lustros (Santos Rego, et. al., 2018).

Este trabajo tiene como principal finalidad describir una experiencia que tuvo como base teórica la potencialidad del enfoque de los Fondos de Conocimiento, ajustándola a una realidad muy específica. Se trata del programa *Fondos-Conocimiento-Familias*, desarrollado en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano y 3 centros escolares de la ciudad de Pontevedra (Galicia). El objetivo pasaba por mejorar las relaciones de tales familias con los centros escolares de sus hijos/as, así como favorecer una mayor visibilización y reconocimiento del pueblo gitano en el currículo escolar.

El programa Fondos-Conocimiento-Familias

Se trata de una propuesta colaborativa fundamentada en el enfoque de los Fondos de Conocimiento (FdC) (González, et al., 2005), que procura favorecer el acercamiento a los centros escolares de las familias gitanas, una mayor implicación en la educación de sus hijos/as y a la postre una mejora en su rendimiento (Cernadas, et. al., 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, se constituyó un proyecto piloto, en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano de Pontevedra (Galicia) como mediadores en el proceso de diálogo de saberes entre las familias, las instituciones educativas participantes y el personal investigador de la Universidad.

El objetivo se circunscribe al diseño de un programa que, incorporando el trabajo con las familias en base a sus Fondos de Conocimiento, pueda, de un lado, llegar a reforzar su papel en la educación de sus hijos, y motivar, de otro, su participación e implicación en la escuela.

Obviamente, este proyecto se posicionó con la finalidad de lograr una mejor implicación de las familias gitanas en la educación de sus hijos, a fin de lograr una mejor inclusión escolar y social. Así, de una parte, fue posible conseguir un acercamiento para que conociesen el papel que la educación juega en el desarrollo individual y social de sus hijos e hijas; y de otra, se potenció un ambiente de "reciprocidad", tratando de que las familias aportasen capital cultural de sus hogares susceptible de enriquecer el desarrollo curricular de los centros educativos.

Método

El proyecto tuvo lugar en dos fases interconectadas durante el año académico 2017-2018, con las siete familias de diez alumnos/as escolarizados/as en tres colegios urbanos de Pontevedra, en 4º, 5º y 6º cursos de Educación Primaria.

La intervención corrió a cargo de varios agentes: trabajadoras de la fundación Secretariado Gitano, investigadores universitarios y profesionales de los centros educativos.

Una vez delimitadas las personas que iban a hacer de este proyecto una realidad, fue planteada una cuestión fundamental: cómo motivar la participación de las familias en el mismo. A este respecto, se consideró la pertinencia de utilizar en todo momento una metodología activa y participativa. Lo que se buscaba era establecer una forma de aprendizaje dialógico entre los distintos participantes (profesorado, Secretariado Gitano, familias, y alumnado).

Durante la primera fase, paralelamente con las madres y sus hijos/as, se desarrollaron ocho sesiones formativas de dos horas de duración en la sede de la FSG. Con las madres, se abordaron

contenidos sobre cultura, sistema educativo, importancia de la escuela, educación emocional, pautas de crianza y papel de la familia en el éxito escolar; al tiempo que se exploraban sus recursos socio-culturales para convertirlos en FdC. En el trabajo con los alumnos, se introdujeron de forma lúdica actividades relativas al estudio, planificación de tareas, alimentación, descanso, puntualidad…

En la segunda fase de la intervención, se dio a conocer al profesorado la intención de trabajar con el alumnado a través de la Unidad Didáctica (UD) *Relato de Vida Familiar*, diseñada para que el alumnado participante redactase historias de vida de sus madres y/o abuelas, actividad que haría posible un acercamiento a los FdC de las familias.

Todo el alumnado asistente a los cursos cuyos docentes habían aceptado colaborar con el programa, desarrollaron las actividades propuestas. En total, 74 niños y niñas presentaron sus relatos, y de estos, 47 fueron publicados. Cada centro tuvo su libro propio, y solo fueron publicados aquellos trabajos que tenían autorización firmada por los tutores.

Por otra parte, con la finalidad de desarrollar y evaluar el programa, se diseñaron los siguientes instrumentos:

Protocolos de evaluación, esto es, pequeños informes estructurados que eran cumplimentados por las investigadoras de la universidad y las técnicas de la Fundación Secretariado Gitano durante la fase de trabajo con las familias. Se utilizaron, en primer lugar, para hacer un seguimiento de la asistencia de las madres y sus hijos al programa, así como del cumplimiento de los contenidos establecidos para su desarrollo en cada una de las sesiones. De esta forma, se llevaba cuenta de los temas tratados y del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Su diseño está inspirado en el Programa ECO-FA-SE del Grupo de Investigación Esculca, que también estaba dirigido a familias y alumnado, en este caso, migrantes, y cuya pretensión no era otra que la de mejorar su rendimiento académico.

Las observaciones, que fueron un recurso utilizado en su mayor parte como soporte de los protocolos de evaluación. En el caso de las sesiones con las madres, fueron las técnicas de la Fundación las que recogieron tales observaciones, que sirvieron de gran ayuda para el seguimiento del programa, dejando constancia de sus actitudes frente a los contenidos, su mayor o menor interés al respecto, o sus dudas y preguntas, así como las relaciones entre ellas establecidas, cuestión importante para los trabajos en grupo.

Asimismo, las observaciones permitían registrar pequeñas eventualidades, por ejemplo, cuando las madres llegaban más temprano o más tarde y cuando se iban antes de finalizar, anotando los motivos de tales circunstancias, hecho que también nos permitió conocer el manejo de los tiempos y las tensiones externas derivadas de conflictos familiares que habían de afrontar para asistir al programa.

Las Entrevistas, como un recurso muy útil para recoger información directa por parte del profesorado y las técnicas, máxime al no haber tenido la oportunidad de hacer observaciones en las aulas cuando tuvo lugar el desarrollo de la unidad didáctica propuesta. Se realizaron un total de ocho.

Se elaboró de un tipo de entrevista semiestructurada, con la finalidad de preparar con antelación los contenidos y la estructura, sin olvidar la flexibilidad necesaria en el proceso y los posibles ajustes a introducir en función de la persona entrevistada, así como del transcurso y el objetivo de la propia entrevista.

Y finalmente, los *relatos de vida*. Con ellos se buscaba potenciar la reflexividad, convirtiendo al sujeto informante en co-investigador de su propia vida, siendo él mismo el encargado de interpretar y analizar las acciones efectuadas, esto es, su sentido práctico.

Este tipo de relatos se presentan como una edificante herramienta a la hora de acceder a los recursos culturales de las familias, susceptibles de ser convertidos en FdC. Además, la realización de esta actividad entre hijos/as, madres e incluso abuelas, supuso un mayor acercamiento entre ellas y ellos para un trabajo escolar conjunto y, consecuentemente, una mayor implicación familiar en las actividades escolares.

Toda la información recogida mediante estos instrumentos, se analizó siguiendo el enfoque interpretativo de análisis del discurso, además de, en el caso de las entrevistas, utilizar como recurso complementario el programa informático Nvivo, con la finalizar de categorizar las respuestas relacionadas con la situación del alumnado gitano y sus familias en la escuela, y la convivencia en los centros.

Principales resultados

Valorando cada uno de los elementos presentados, es posible estimar que, a nivel global, la primera fase del programa tuvo un impacto positivo sobre las madres, quienes mostraron una lectura satisfactoria del mismo, afirmando que se trataba de un espacio y tiempo del que pudieron

sacar provecho, tanto ellas como sus hijos e hijas, manifestando en todo momento su disposición para continuar con actividades de este tipo.

En segundo lugar, en lo que tiene que ver con la evaluación del grado de satisfacción de los niños y niñas, uno de los elementos más valorados fue la motivación que mostraron por venir a las sesiones y su implicación en todas y cada una de las actividades propuestas.

En tercer lugar, conviene referir el nivel de satisfacción del profesorado con el programa. Pues bien, todos los que asistieron a la primera reunión, y aún quienes decidieron no participar, se interesaron por el enfoque, dejando constancia de que tal vez más adelante podrían trabajar con él, pero ajustándolo a las características de su alumnado y aulas.

Asimismo, durante las entrevistas realizadas, estos pudieron manifestar sus puntos de vista sobre la situación del alumnado gitano y sus familias en las escuelas. En este sentido, destacan las dificultades académicas de estos jóvenes, cuyo principal problema es el absentismo, seguido de una falta de interés, que también alcanza a las familias. Y subrayan la ausencia de referentes de éxito educativo y la pobreza de las relaciones entre familias gitanas y centros escolares.

En lo que se refiere a la experiencia con el desarrollo y aplicación de las actividades propuestas, en general, las respuestas fueron positivas, si bien es cierto que en algún caso pusieron de manifiesto su descontento, sobre todo en relación al tema de la temporalización. No obstante, se mostraron entusiasmados con el producto del trabajo, materializado en los relatos de vida, cuya redacción por parte del alumnado siguieron muy de cerca, interesándose por los elementos culturales de sus familias que se iban mostrando en cada una de las historias.

Conclusiones

La investigación con el enfoque de los FdC ha demostrado ser bastante efectivo con familias pertenecientes a contextos socioculturales complejos, en diferentes partes del mundo. En esta experiencia se recoge su grado de pertinencia y relevancia para el caso de familias gitanas en el Estado español. Se trata, en cualquier caso, de una perspectiva que abarca temas amplios y poblaciones diversas, por lo que es necesario saber gestionar incertidumbres en su recorrido. Al final, de lo que se trata es de incorporar, gradualmente, los recursos culturales familiares a fin de que sea posible un trabajo conjunto de todos los miembros de la comunidad educativa (Lorenzo et. al., 2020).

Por ello, un punto clave a considerar es que tanto el aumento en la motivación por la participación, como el reconocimiento de los padres/madres como agentes portadores de saberes

susceptibles de ser incorporados en la escuela, permitirá la mejora en los resultados académicos del alumnado.

La intención es seguir trabajando en esta línea, con la colaboración de la Fundación Secretariado Gitano, las familias y las instituciones educativas, concretamente en la detección de los Fondos de Conocimiento familiares, para su posterior incorporación en forma de contenidos curriculares en las aulas. Para ello, será fundamental activar un plan de formación del profesorado a fin de que sean ellos mismos quienes indaguen en las posibilidades de los FdC como herramienta educativa.

Referencias

Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas, 38*(1), 17-44.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Cernadas, F., Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa, 31*(2), 555-570. https://doi.org/10.6018/rie.31.2.155391

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 12*, 26-46. http://hdl.handle.net/10486/661330

Etxeberría, F. (2003). Educación con niños gitanos en el País Vasco. *Revista de Educación, 332*, 427-443.

Fundación Secretariado Gitano. (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

Fundación Secretariado Gitano. (2013). *Informe Anual 2013*. https://www.gitanos.org/publicaciones/memoria13/index.html

García-Pastor, B. (2009). *Ser Gitano fuera y dentro de la escuela: una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

González, N., Moll, L., y Amanti, K. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ, EE. UU: Lawrence Erlbaum Associates.

Lorenzo, M., Míguez, G., y Cernadas, F. (2020). ¿Pueden contribuir los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela? Bases para un proyecto educativo. Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 32*(1), 191-211. http://hdl.handle.net/10366/142154

Muñoz Sedano, A. (1997): *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española

Santos Rego, M. A., Cernadas F., y Míguez, G. (2018). Fondos de conocimiento y desarrollo educativo de la infancia en situación de riesgo. En A. Serafim, y M. A. Santos Rego (Orgs.) *Educaçao: Partilhando e ampliando audiencias, resistencias e repertorios* (pp.155-183). UNESC.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Intenções sobre turismo inclusivo: construção de instrumento de avaliação para famílias de crianças com PEA

Intentions on inclusive tourism: construction of an assessment instrument for families of children with ASD

Isabel Estrela Rego (0000-0001-6908-2591)*, Suzana Nunes Caldeira (0000-0002-1024-6958)**, Osvaldo Silva (0000-0002-0269-8153)**, Áurea Sousa (0000-0003-3151-5237)***, Jessica Pacheco (0000-0002-4170-2581)**, Pilar Mota (0000-0001-5087-6164)****,Tânia Botelho (0000-0002-2077-7824)****.

* Universidade dos Açores - Instituto de Investigação em Vulcanologia e Avaliação de Riscos (IVAR), ** Universidade dos Açores, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc, ***Universidade dos Açores - Centro de Estudos de Economia Aplicada do Atlântico-Açores (CEEAplA-A), ****Centro de Desenvolvimento InfantoJuvenil dos Açores - CDIJA

Autor de contacto: Isabel Estrela Rego. isabel.mc.rego@uac.pt

Resumo

O turismo é uma atividade com relevância social por permitir, a par do repouso e do lazer, a ligação com diferentes culturas, pelo que deverá abranger toda a população, incluindo cidadãos com limitações. A promoção de uma política de turismo orientada neste sentido deve considerar a inclusão social e desenvolver estratégias que garantam a acessibilidade de todos os indivíduos. Em Portugal, embora se tenha verificado o desenvolvimento destas estratégias, os esforços parecem focar-se maioritariamente na pessoa com deficiência física, havendo escassez de medidas desenhadas para pessoas com outras limitações, nomeadamente os viajantes com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). O presente trabalho pretendeu alavancar o estudo da viabilidade da criação de um projeto de turismo inclusivo, desenhado especificamente para famílias com crianças com PEA. Para tal, procedeu-se à construção de um questionário que permitisse avaliar as intenções dos cuidadores de crianças com PEA, com foco nas suas motivações, preocupações e preferências relativamente a viagens de turismo e lazer, tendo como destino alvo a Região Autónoma dos Açores. A construção do questionário teve por base a Teoria do Comportamento Planeado, a qual equaciona comportamento humano como sendo guiado pela interação entre crenças sobre prováveis consequências do comportamento, crenças sobre expectativas normativas dos outros e crenças sobre a presença de fatores que podem facilitar ou impedir o desempenho do comportamento. Neste trabalho dá-se conta do racional subjacente ao processo de construção do questionário.

Palavras-chave: Turismo, Autismo, Intenções, Famílias, Instrumento

Abstract

Tourism is an activity with social relevance as it allows, in addition to rest and leisure, the connection with different cultures, so it should insure the participation of the entire population, including citizens with limitations. The promotion of a tourism policy oriented in this sense must consider social inclusion and develop strategies that guarantee the accessibility of all individuals. In Portugal, although these strategies have been developed, efforts seem to focus mainly on people with physical disabilities, with a scarcity of measures designed for people with other limitations, namely travellers with Autism Spectrum Disorder (ASD). The present work intended to study the feasibility of creating an inclusive tourism project, designed specifically for families with children with ASD. To this end, a questionnaire was built to assess the intentions of caregivers of children with ASD, focusing on their motivations, concerns and preferences regarding tourism and leisure trips, targeting, as a destination, the Autonomous Region of the Azores. The construction of the questionnaire was based on the Theory of Planned Behaviour, according to which human behaviour is guided by the interaction between beliefs about probable consequences of behaviour, beliefs about normative expectations of others, and beliefs about the presence of factors that can facilitate or impede the behaviour's performance. In this work, the rationale underlying the questionnaire construction process is presented.

Keywords: Tourism, Autism, Intentions, Families, Instrument

O diálogo intercultural assume um papel vantajoso, socialmente, podendo traduzir-se na formação de laços entre indivíduos, ampliando os seus horizontes e resultando em novas aprendizagens (Čordaš, 2014). A indústria do lazer, e especificamente a indústria turística, além de proporcionar uma "fuga à vida quotidiana", surge como um espaço de relação multicultural privilegiado para a concretização de aprendizagens culturais e interculturais (Brito, 2010). Uma política de turismo respeitadora do ser humano e do ambiente deve ter como objetivo principal assegurar a satisfação das necessidades turísticas de indivíduos de todos os quadrantes sociais, oferecendo serviços e instalações adequados, com respeito pelo meio ambiente (Krippendorf, 2010). A criação desta política, sintonizada com princípios de inclusão social, atende a dimensões como a acessibilidade, a diversidade e a desigualdade, observando de forma particular as necessidades de pessoas com limitações e deficiência.

Em Portugal, verificaram-se esforços de inclusão na área do turismo através da criação da marca *Accessible Portugal*, em 2006. Posteriormente, o turismo inclusivo ganhou visibilidade com a publicação da Resolução da Assembleia da República n.º 132/2012, que recomenda ao Governo o desenvolvimento de uma estratégia integrada que promova o Turismo acessível no país. Esta resolução fomentou a mobilização de várias iniciativas ligadas à temática da acessibilidade, destacando-se a edição do Guia de Boas Práticas de Acessibilidade na Hotelaria, as ações de sensibilização junto dos empresários turístico, a elaboração do Guia de Referência Para Profissionais De Turismo e o Guia de Boas Práticas De Acessibilidade. Em 2016, foi lançado o programa "All for All", que cria roteiros turísticos acessíveis em todo o país. Com estas e outras medidas, Portugal tornou-se o primeiro país a ganhar o prémio "Destino Turístico Acessível 2019" da Organização Mundial do Turismo, (Ferreira, 2019).

As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) consistem numa desordem do foro neurológico, vitalícia, que afeta a maneira como os indivíduos processam o mundo, manifestando limitações na capacidade de refletir sobre os pensamentos do próprio e os dos outros, condição que conduz a uma perceção muito particular na forma como experienciam a realidade (Fletcher-Watson et al., 2014). O quadro clínico das crianças com PEA é caracterizado por défices de interação social e comunicação, bem como por interesses e atividades repetitivos, de acordo com os critérios do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, 2013). São ainda comuns as alterações sensoriais, que podem ser do tipo visual, auditivo, somatossensorial, olfativo, tátil, entre outros, e que se podem traduzir em comportamentos específicos, como a dificuldade em reconhecer rostos, intolerância a ruídos, autoagressões, entre outros (Posar e Visconti, 2018).

As alterações no funcionamento destas crianças podem implicar repercussões no seu comportamento em atividades diárias, incluindo a socialização, alimentação e sono, pelo que o quotidiano familiar é marcado por um conjunto de exigências acrescidas (Pinto et al., 2016). Toda esta dinâmica, associada à interseção com outras esferas da vida familiar, parece ter efeitos negativos no bem-estar destas famílias, entre eles o desenvolvimento de sintomas depressivos e *stress*, problemática que tem vindo a ganhar a atenção dos investigadores (e.g., Karst e Hecke, 2012; Troshanska et al., 2019).

Recentemente, um estudo que abrangeu progenitores de crianças com PEA na Região Autónoma dos Açores concluiu que as famílias destas crianças reportavam maiores constrangimentos ao nível do bem-estar familiar e social, referindo menor convívio com os pares, maior circunscrição ao lar e foco prioritário, no dia-a-dia, nos aspetos relacionados com a doença (Matos et al., 2019). Concluiu, ainda, que uma porção significativa dos progenitores estudados experienciou algum tipo de desordem psiquiátrica. Assim, torna-se imperativa a mobilização de estratégias para melhorar os níveis de bem-estar destas famílias. As especificidades sensoriais e percetivas da criança com PEA tendem a criar outro tipo de constrangimentos quando esta se encontra fora da dinâmica construída no lar e, por exemplo, participa em eventos na comunidade ou realiza viagens, pelo que as intervenções que se destinam a este público devem incluir também estratégias específicas para melhorar as experiências da criança e da sua família nestas circunstâncias (Posar e Visconti, 2018).

Para os indivíduos com PEA, viajar e fazer turismo pode ser opressor, pois envolve mudanças na rotina, gera ansiedade e coloca inúmeros desafios de natureza sensorial (Hamed, 2013). O estado de arte acerca do turismo inclusivo aborda, na sua maioria, a situação de crianças com deficiências físicas ou cognitivas generalizadas e revela uma escassez de literatura científica sobre a inclusão das famílias de crianças com PEA. Não obstante, existem diversos projetos de apoio a este grupo, os quais culminaram na preparação e certificação de fornecedores de serviços turísticos para atender estes clientes diferenciados (e.g.. *Autism Double-checked*). Em Portugal, embora os esforços realizados ao nível da acessibilidade tenham conduzido o país a um posicionamento de referência a nível mundial, importa agora conhecer melhor a realidade da população com PEA para assim ampliar a inclusão social dessas famílias através do acesso ao lazer e a atividades promotoras de bem-estar, em complementaridade ao acesso à educação e ao trabalho. Acomodar as necessidades de lazer de uma família inteira, especialmente quando esta envolve uma criança com diagnóstico PEA, pode ser particularmente desafiador, uma vez que requer recursos adicionais nas áreas do financiamento, disponibilidade de equipamentos e alojamento adaptados e a capacidade, por

parte dos funcionários, de lidar com as características idiossincráticas destes grupos (Townsend e Puymbroeck, 2013). Consequentemente, pretendeu-se alavancar o estudo da viabilidade de criação de um projeto de turismo inclusivo, especificamente desenhado para famílias com crianças com diagnóstico PEA. Para o efeito, e com o intuito de antecipar as opções dos cuidadores dessas crianças relativamente a viagens de turismo e lazer, tendo como destino alvo a Região Autónoma dos Açores, procedeu-se à construção de um questionário que permitisse avaliar um conjunto de variáveis que se têm revelado como boas preditoras dos comportamentos em diversos domínios. Nas secções seguintes apresentam-se o modelo teórico subjacente à construção do questionário e alguns desenvolvimentos práticos referentes à elaboração do mesmo.

Modelo teórico

A Teoria do Comportamento Planeado (TCP) (Ajzen, 1988, 1991) surge como uma das abordagens consideradas mais proeminentes e influentes na predição do comportamento humano (Ajzen, 2001). Esta teoria teve origem a partir do refinamento da Teoria da Ação Racional (Fishbein e Ajzen 1975), fruto da Abordagem da Ação Racional (AAR) criada por Martin Fishbein, nos anos 60, e expandida em colaboração com Icek Ajzen e outros colaboradores (Moutinho e Roazzi, 2010). Diversos estudos empíricos apoiam a eficácia de intervenções baseadas na AAR (Sheeran et al., 2016), que identifica os determinantes do comportamento humano, sendo este fruto de escolhas conscientes e por vezes espontâneas do ser humano, com base nas crenças do indivíduo acerca daquele comportamento (Fishbein e Ajzen, 2010). De acordo com a TCP, um determinante central da predição do comportamento é a intenção de realizá-lo, sendo esta formulada a partir de diferentes variáveis. Isto é, à medida que o indivíduo formula as suas intenções, presume-se que atenda a três tipos de considerações, que correspondem a construtos estabelecidos e conceptualmente independentes: a) crenças sobre as consequências prováveis de um curso de ação considerado, as quais promovem uma atitude favorável ou desfavorável em relação ao comportamento; b) expectativas normativas percebidas, associadas a indivíduos de referência, que levam à formação de uma norma subjetiva (a perceção de existir uma pressão social para realizar ou não o comportamento); e c) crenças de controlo (fatores que podem favorecer ou impedir a capacidade de realização do comportamento), que conduzem ao controlo comportamental percebido ou capacidade percebida de realizar o comportamento (Ajzen e Albarracin, 2007). Em regra, quanto mais favoráveis forem a atitude e a norma subjetiva, e quanto maior for o controlo percebido, mais forte será a intenção da pessoa de realizar o comportamento em questão; se se verificar um grau de controlo real sobre o comportamento, espera-se que as

intenções sejam concretizadas quando surgir oportunidade (Ajzen, 2006). A intenção é, portanto, considerada o antecedente imediato do comportamento. Contudo, muitos comportamentos podem apresentar-se como sendo de difícil execução, limitando o controlo volitivo, pelo que, para além de se considerar a intenção, é útil observar o controlo comportamental percebido, na medida em que ele pode promover o controlo real e contribuir para a previsão do comportamento em questão (Ajzen, 2006). De acordo com Fishbein e Ajzen (2010), para a construção de um questionário com base na TCP, é necessário clarificar e formular um conjunto de itens de medição direta dos constructos que antecedem as intenções: atitude, normas subjetivas e controlo comportamental percebido.

O entendimento e a predição do comportamento dependem da sua clara definição: se se está a considerar um comportamento (atos observáveis) ou uma consequência comportamental, sendo que a TCP foi formulada com base no primeiro. O comportamento é considerado uma atividade compreensiva, uma vez que abrange o processo que decorre do planeamento até à avaliação da decisão relativa a uma atuação (Paramita et al., 2018). Para serem mensurados, é necessário que os comportamentos sejam claramente definidos e distinguidos quanto à sua tipologia (Ajzen e Fishbein, 1980). Além da definição quanto ao tipo de comportamento a ser investigado (se atos únicos ou categorias comportamentais), outros elementos devem ser igualmente considerados, nomeadamente o alvo, o contexto e o tempo (Fishbein e Ajzen, 2010).

As *intenções* podem ser definidas como disposições para a realização do comportamento, estando este sob controlo volitivo (Ajzen, 1985). Sabe-se que não há uma perfeita correspondência entre intenções e comportamento, sendo esta alvo da interferência de outros fatores. Contudo, as pessoas geralmente agem de acordo com as suas intenções (Moutinho e Roazzi, 2010). Esta correspondência entre intenção e comportamento dependerá de algumas condições, tais como a força da intenção, ou seja, a probabilidade subjetiva de realização de uma ação admitida por uma pessoa, e, ainda, a estabilidade da intenção (Moutinho e Roazzi, 2010). Pretendendo-se efetuar a sua medição direta, é preferível, segundo Ajzen e Fishbein (1980), escolher uma medição em que a intenção do respondente para realizar o comportamento possa ser manifestada de forma precisa, fornecendo-se alternativas de resposta que variem entre totalmente impossível e totalmente possível.

As *atitudes* referem-se à influência pessoal sobre o comportamento e correspondem à avaliação do sujeito para concretizar este último, sendo que desta avaliação resulta um parecer favorável ou desfavorável quanto à ação. Assim, maior será a intenção do sujeito em relação ao comportamento, quanto mais positiva for sua avaliação desse comportamento (atitudes).

Ajzen (2006) sugere que as atitudes em relação ao comportamento são determinadas pelas crenças comportamentais, estando estas relacionadas com julgamentos subjetivos sobre o meio e com a avaliação que o indivíduo faz das perdas ou benefícios associados à realização dos comportamentos. Essa crença pode reforçar as atitudes em relação ao comportamento, quando prevê que o comportamento pode vir a trazer benefícios. Uma forma frequentemente utilizada para medir as atitudes é o uso de escalas de diferencial semântico, sendo este diferencial um conceito criado por Osgood e colaboradores (1957).

Outro determinante das intenções e do comportamento corresponde às *normas subjetivas.* Segundo Ajzen e Fishbein (1980), as normas subjetivas dizem respeito à perceção da pessoa quanto à pressão social exercida sobre si para que realize ou não realize o comportamento em questão. As normas subjetivas são formadas por crenças normativas (o que se crê que os outros pensam que se deve realizar) relativas ao grupo de referência. São compostas, também, pela motivação para cumprir em consonância com o que se perceciona ser a visão dos pares.

A execução de uma ação não depende apenas das intenções do sujeito, mas também do maior ou menor controlo que este possa sentir sobre o comportamento a realizar. Assim, quando um indivíduo considera ter pleno controlo de uma situação, pode mais facilmente decidir executar ou não uma ação. Duas variáveis parecem estar especialmente associadas ao comportamento futuro: o hábito e a falta de controlo. Algumas ações podem ser tão habituais e rotineiras que as pessoas executam-nas sem prestar muita atenção ou pensar sobre elas. Assim, Ajzen reconhece os efeitos das experiências passadas na execução de comportamentos futuros. Considerando que o *controlo comportamental percebido* pode ser visto como um reflexo da experiência passada face a obstáculos e impedimentos percecionados (Carpenter e Reimers, 2005), produzindo assim uma perceção de controlo que poderá ser mais ou menos favorável à realização do comportamento, estas experiências assumem especial importância na predição do mesmo. Por seu turno, as crenças de controlo, ou a convicção de que estão presentes fatores que podem facilitar ou impedir o desempenho do comportamento, terão influência na perceção do controlo comportamental percebido - a perceção de um indivíduo relativamente a poder executar um comportamento desejado.

Segundo Ajzen (2006), um instrumento para medição de atitudes deverá também contemplar medidas para as características sociodemográficas, variáveis da personalidade e outros fatores do historial do sujeito que o investigador considere importante reter. No presente trabalho e considerando o objetivo de recolha de elementos que possam apoiar a

definição de atividades de turismo e lazer para famílias de crianças com diagnóstico PEA, este aspeto foi tomado em consideração.

Intenções sobre turismo inclusivo: a construção de um instrumento de avaliação

Para avaliar as intenções face ao turismo inclusivo junto de famílias com crianças com diagnóstico PEA procedeu-se à construção de um instrumento, sob a forma de questionário, alicerçado na TCP, atrás sumarizada. Os autores da teoria sublinham que uma predição eficaz do comportamento depende da sua clara definição, pelo que se considerou como comportamento a avaliar a participação num roteiro turístico, na Região Autónoma dos Açores, por parte de famílias com crianças com PEA. Tendo em conta que a formulação da teoria assenta especificamente em atos observáveis, esta avaliação teve como alvo a possível inscrição num roteiro turístico pré-estabelecido por parte dos respondentes e, como contexto, a realização de atividades numa das ilhas da Região Autónoma dos Açores. Os marcadores temporais correspondem à duração do roteiro, que neste caso seria de cerca de uma semana, no período da interrupção letiva do verão. Considerando os componentes da TCP, foram concebidos itens de medição direta para cada um dos quatro construtos identificados: atitudes, normas subjetivas, controlo comportamental percebido e intenções.

No que concerne ao construto de atitude, uma forma frequentemente utilizada para a sua medição é a utilização de uma escala de diferencial semântico. A construção dos itens seguiu esta linha de medição, gerando-se afirmações como “Integrar um roteiro turístico nas ilhas dos Açores, durante uma semana, com a minha família, seria:”. O respondente tem a possibilidade de avaliar cada item através da sua posição num conjunto de atributos expressos em pares de adjetivos opostos, como “Desconfortável”/“Confortável” entre outros, situados em cada extremidade de uma escala de cinco pontos. As normas subjetivas podem ser mensuradas através de uma escala bipolar e devem refletir a perceção do respondente acerca da pressão social para executar ou não o comportamento em análise. Os itens de medição direta traduziram-se em afirmações como: “A maioria das famílias como nós participa em roteiros turísticos”, com opção de resposta consoante uma escala de tipo Likert, de cinco pontos a variar entre o “Discordo Totalmente” e o “Concordo Totalmente”. No que concerne ao controlo comportamental percebido, os itens de medição direta para esta variável basearam-se em afirmações como: “Sinto que a nossa família seria bem-sucedida num roteiro turístico nas ilhas dos Açores, durante uma semana”. A opção de resposta contempla uma escala de tipo Likert, de cinco pontos, com alternativas de resposta que variam entre o “Discordo Totalmente” e o “Concordo Totalmente”. Complementarmente, os autores do modelo frisam o impacto da presença de fatores que podem facilitar ou impedir o desempenho

do comportamento. Assim, reconhecendo que as experiências passadas das famílias de crianças com PEA podem ter repercussões no seu comportamento futuro, dedicou-se uma secção do questionário à avaliação das experiências passadas no âmbito de atividades de turismo e das particularidades decorrentes destas vivências, bem como das expectativas subjacentes a experiências do mesmo tipo. Este segmento foi composto por itens de medição como "A minha família costuma fazer viagens turísticas durante as férias" oferecendo diversas alíneas de resposta, no formato de uma escala Likert de cinco pontos, a variar entre "Nunca"/"Sempre". Para medir o construto de intenção, um exemplo de item utilizado foi: "Dada a oportunidade, tentaremos integrar um roteiro turístico nas ilhas dos Açores, durante uma semana, com toda a família". As opções de resposta estão patentes numa escala de tipo Likert, de cinco pontos, com alternativas a variar entre o "Discordo Totalmente" e o "Concordo Totalmente".

Adicionalmente aos itens de medição direta dos componentes da TCP, foram elaborados outros especificamente referentes às particularidades da criança com PEA, abrangendo a medição de aversões sensoriais através de questões como "O que mais o/a incomoda num determinado espaço?". Para essas questões são apresentados diversos pares de atributos contrários, como por exemplo "Amplo"/"Estreito", que os respondentes avaliam através de uma escala de cinco pontos. Com base nas atividades tipicamente desenvolvidas em contexto turístico, foram ainda elaborados itens para medir os interesses da criança com diagnóstico PEA. Afirmações como "Andar de avião seria:", com opções de resposta em escalas de cinco pontos entre posições como "Tolerável" e "Intolerável", entre outras, ilustram os itens dessa secção do questionário. No seu todo, este instrumento encontra-se dividido por três secções, agrupando o vasto conjunto de itens criado. A primeira secção, correspondente aos Determinantes do Comportamento Planeado, é composta por 13 itens com diversos subitens, que reportam às variáveis: atitudes, normas subjetivas, controlo comportamental percebido, intenções, experiências passadas do respondente no âmbito de atividades de turismo e os interesses e aversões da criança com PEA. A segunda secção corresponde às Expectativas de Famílias de Crianças com PEA Sobre Viagens de Lazer. É composta por cinco itens, que reportam para experiências passadas do respondente no âmbito de atividades de turismo, bem como para o nível de preocupação com aspetos desse contexto. Por fim, a terceira secção compreende os dados sociodemográficos e informações adicionais dos cuidadores, da família e da própria criança com PEA, sendo composta por 35 itens.

Posteriormente à construção dos itens de medição direta, procedeu-se à fase da reflexão falada do questionário, com o intuito de tornar o seu preenchimento mais fácil e

eficaz. Desta fase resultaram alterações na composição dos itens de medição direta, tanto ao nível da formulação como nas opções de resposta oferecidas. A título de exemplo, embora seja sugerido o uso de uma escala de diferencial semântico para os itens de medição direta de atitudes, verificou-se que os respondentes demonstraram dificuldades na compreensão das instruções e na resposta a este tipo de escala. Estas limitações conduziram à alteração das opções de resposta para a medição das atitudes, recorrendo-se, à semelhança das restantes escalas, a itens em formato de escala Likert, na qual, para cada adjetivo proposto, o respondente pode responder numa escala que varia de "Concordo Completamente" a "Discordo Completamente".

Atualmente, após modificações na estrutura e configuração do instrumento, o questionário encontra-se em fase de teste piloto, para análise da sua eficácia na medição das intenções dos respondentes em participar num roteiro turístico, acompanhados pela criança com PEA e familiares, na Região Autónoma dos Açores. Em seguida, está prevista a fase de estudo das caraterísticas psicométricas do instrumento, ao nível da validade, da confiabilidade.

Referências

American Psychiatric Association (2013). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5* (5ª ed.). Artmed.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. Em J. Kuhl & J. Beckmann (Orgs.), *Action Control: From Cognition to Behavior* (pp. 11-39). Springer.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior.* Dorsey Press.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179-211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology, 52*, 27-58. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27

Ajzen, I. (2006). *Constructing a TPB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations*. Consultado a 10 de 08 de 2021. https://www.researchgate.net/publication/235913732_Constructing_a_Theory_of_Planned_Behavior_Questionnaire

Ajzen, L., & Albarracin, D. (2007). Predicting and changing behavior: A reasoned action approach. In I. Ajzen, D. Albarracin, & R. Hornik (Eds.), *Prediction and Change of Health Behavior: Applying the Reasoned Action Approach* (pp. 3-21). Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9780203937082

Ajzen, I. & Fishbein, M (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior.* Prentice Hall.

Brito, L. M. L. M. (2010). *O guia-intérprete facilitador do turismo intercultural*. [Dissertação de Doutoramento não publicada]. Universidade de Évora. http://hdl.handle.net/10174/11646

Carpenter, T. D., & Reimers, J. L. (2005). Unethical and fraudulent financial reporting: Applying the theory of planned behavior. *Journal of Business Ethics, 60*(2), 115-129. https://doi.org/10.1007/s10551-004-7370-9

Čordaš, M. (2014). *Intercultural communication*. [Dissertação de graduação não publicada]. Universidade de Osijek. https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:662033

Ferreira, M. (2019, setembro). *Portugal é o melhor destino turístico do mundo para pessoas com deficiência*. Observador. Consultado a 20 do 07 de 2021. https://observador.pt/2019/09/10/portugal-e-o-melhor-destino-turistico-do-mundo-para-pessoas-com-deficiencia/

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach.* Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203838020

Fletcher-Watson, S., McConnell, F., Manola, E. & McConachie, H. (2014). Interventions based on the Theory of Mind cognitive model for autism spectrum disorder (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews,* 3. https://doi.org/10.1002/14651858.CD008785.pub2

Hamed, H. M. (2013). Tourism and autism: An initiative study for how travel companies can plan tourism trips for autistic people. *American Journal of Tourism Management, 2*(1), 1-14. https://doi.org/10.5923/j.tourism.20130201.01

Karst, J. S., & Hecke, A. V. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child And Family Psychology Review, 15*(3), 247-277. https://doi.org/10.1007/s10567-012-0119-6

Krippendorf, J. (2010). *Holiday makers*. Taylor & Francis.

Matos, P., Romão, B., Mota, P., Botelho, T., Caldeira, S., Rego, I., Silva, O., Sousa, A. (2019). *Compreendendo a família de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo* [Comunicação Oral]. IV Congresso Internacional Interdisciplinar da Criança e do Adolescente. Ponta Delgada, Portugal.

Moutinho, K., & Roazzi, A. (2010). As teorias da ação racional e da ação planejada: relações entre intenções e comportamentos. *Avaliação Psicológica, 9*(2), 279-287. https://goo.gl/PND8ki

Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Illinois Press.

Paramita, R. S., Isbanah, Y., Kusumaningrum, T. M., Musdholifah, M., & Hartono, U. (2018). Young investor behavior: implementation theory of planned behavior. International *Journal of Civil Engineering and Technology, 9*(7), 733-746. https://www.researchgate.net/publication/327335452_Young_investor_behavior_implementation_theory_of_planned_behavior

Pinto, R. N. M., Torquato, I. M. B., Collet, N., Reichert, A. P. D. S., Souza Neto, V. L. D., & Saraiva, A. M. (2016). Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. *Revista Gaúcha de Enfermagem, 37*(3). https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572

Posar, A., & Visconti, P. (2018). Sensory Abnormalities in Children with Autism Spectrum Disorder. *Jornal de Pediatria (Versão em Português)*, 94(4), 342-350. https://doi.org/10.1016/j.jped.2017.08.008

Sheeran, P., Maki, A., Montanaro, E., Avishai-Yitshak, A., Bryan, A., Klein, W. M. P., Miles, E., & Rothman, A. J. (2016). The impact of changing attitudes, norms, and self-efficacy on health-related intentions and behavior: A meta-analysis. *Health Psychology, 35*, 1178–1188. https://doi.org/10.1037/hea0000387

Townsend, J., & Van Puymbroeck, M. (2013). Understanding the intentions of families with a child with autism to participate in a family recreation program: A pilot study. *American Journal of Recreation Therapy, 12*(1), 16-22. https://doi.org/10.5055/ajrt.2013.0036

Troshanska, J., Trajkovski, V., Jurtoski, F., & Preece, D. (2019). The impact of ASD on Macedonian families and their experience of parent education. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 19*(3–4) 127–138. https://doi.org/10.19057/jser.2019.44

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Uma análise diante da desigualdade tecnológica e da exclusão no contexto educacional

An analysis of the technological inequality and exclusion in the educational context

Diana Raquel Schneider Gottschalck (https://orcid.org/0000-0002-1877-2215)
Universidade Feevale

Resumo

A presente investigação, realizada no âmbito do ensino técnico, eixo gestão e negócios, de uma instituição privada localizada na região do Vale do Rio dos Sinos, RS, Brasil, teve como objetivo analisar quais são os desafios com os quais os alunos se deparam diante da realidade das aulas na modalidade de ensino remoto. Como metodologia, adotou-se um estudo de caso baseado em uma análise de cunho quantitativo e qualitativo, realizado através de um questionário semiestruturado no formulário do *Google Forms* com estudantes entre 18 anos e 35 anos. Como fundamentação teórica para a realização deste estudo, abordou-se a tecnologia no contexto educacional, políticas públicas de acesso à educação e uma breve análise do conceito de exclusão. Dentre os achados, destaca-se que os resultados foram positivos, uma vez que todos os estudantes conseguiram acesso à aula, seja síncrono ou assíncrono, todavia, ainda há desafios que requerem mais tempo e talvez um planejamento que necessite da ajuda de governos e instituições privadas, com vistas a minimizar as dificuldades encontradas. Entre os desafios listados pelos respondentes, estão: dificuldades com o uso da internet (instabilidade e limitação), no acesso ao conteúdo e à participação das aulas *on-line*, além da carência de um espaço que permita ser considerado como uma área de estudos, sendo este último o mais representativo entre os desafios evidenciados.

Palavras-chave: desigualdade tecnológica, exclusão, ensino remoto, ensino-aprendizagem.

Abstract

This investigation, done in the field of technical education, on management and business, in a private institution located in the region of the Sinos River Valley, RS, Brazil, aimed to analyze what are the challenges encountered by the students faced with the reality of distance education classes. The methodology used was a case study based on a quantitative and qualitative analysis, done through a semistructured questionnaire on Google Forms with students ranging from 18 to 35 years old. The theoretical basis for this study was technology in the educational context, public policies of access to education and a brief analysis of the concept of exclusion. Among its findings, it can be highlighted that the results were positive, seeing as all students obtained access to the classes, both in-person or distance classes, however there are still challenges that require more time and perhaps a planning that requires the assistance of governments and private institutions, aiming to minimize the hardships that may be faced. Among the challenges listed by the respondents, are: difficulties in the use of the interent (instability and limitation), in the access to content and attendance to online classes, as well as the lack of a space that can be considered a study area, being the most representative among the challenges that were made evident.

Keywords: technological inequality, exclusion, remote teaching, teaching-learning.

Pensar nas infinitas possibilidades que o uso da tecnologia promove dentro do contexto mundial certamente provoca profundas indagações nos indivíduos em sociedade, haja vista que, assim como estimula-se cada vez mais seu uso, a crescente utilização das tecnologias sem fio, em que se oportuniza o uso de equipamentos como *notebook*, *smartphones* e tantos outros, trouxe uma nova percepção sobre o conceito de tecnologia. Nesse contexto, Castells (2017, p. 88) evidencia que o processo de transformação no qual a sociedade se encontra "[...] expande-se exponencialmente em razão de sua grande capacidade de criar uma interface entre os campos tecnológicos, mediante a linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida", ou seja, a tecnologia permite inúmeras possibilidades e pode estar em qualquer tempo ou a qualquer lugar, mostrando assim seu poder de ubiquidade.

Di Felice e Lemos (2014) referem-se a esse avanço sob o aspecto da comunicação digital, como sendo uma das mais importantes revoluções dessa época, em que ela passa a ser interativa, oportuniza o diálogo entre dispositivos e pessoas e tudo o que existe. Embora as tecnologias sejam diferentes, o processo de transmissão é o mesmo de um emissor para um receptor.

Corroborando com os autores Castells (2017) e Di Felice e Lemos (2014), Kenski (2018) enfatiza que as transformações tecnológicas que têm ocorrido nos últimos anos, e que ultrapassam as barreiras, garantem novas possibilidades e permitem a comunicação entre os mais diversos contextos, contudo, fragilizam as capacidades naturais do ser humano, pois toda essa evolução tecnológica, segundo o autor, não se refere apenas ao uso de equipamentos, mas altera o comportamento humano, assim como o comportamento em todo o grupo social e o seu modo de vida.

Dentre as mudanças que a tecnologia proporciona, sua essencialidade tornou-se evidente em meio ao momento em que se encontra – de pandemia – em que o uso das tecnologias teve como propósito evitar a interrupção das aulas, permitindo a aproximação entre escolas, professores e alunos. Entre a expectativa e a realidade, há um longo caminho a ser percorrido, assim como a realidade entre o ensino público e o privado. No início da pandemia, a busca pelo melhor modelo ou processo passou a ser um trabalho de todos – governos estaduais, municipais e instituições públicas e privadas. As ações que os governos propuseram à rede privada tiveram uma melhor usabilidade em função de toda a estrutura que a própria rede dispõe, entretanto, a realidade do ensino público foi um tanto quanto distante de uma realidade projetada; como era algo que jamais se imaginava, houve a necessidade de um maior engajamento.

Embora o Ministério da Educação (MEC) tenha realizado ações com o objetivo de dar autonomia aos estados, a fim de reduzir o distanciamento entre a sala de aula e o aluno, passado um ano desde o início da pandemia, as ações foram se ajustando e sendo adaptadas às realidades. Desse modo, atualmente, há ações como o Programa de Inovação Educação Conectada (Piec), que tem como como objetivo apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica (Ministério da Educação, 2020).

Outra ação que visa ao retorno dos alunos à sala de aula é conhecida como Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica. Há também o programa Clique Escola, que consiste em um aplicativo criado pelo MEC com a finalidade de facilitar o acesso da comunidade escolar às principais informações educacionais e financeiras da escola, bem como às notícias sobre educação. Atualmente, há um engajamento de todos os envolvidos, assim como uma preocupação com todo o processo educativo que ficou para trás.

Priorizar a educação e acompanhar suas adversidades deveria ser algo intrínseco, não apenas a governantes, mas a toda uma sociedade. Segundo o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, alterado para a Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015, são direitos sociais "[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados" (Emenda Constitucional n. 90, 2015). Assim, considerando-se a realidade, há um grande abismo que precisa ser superado para que se possa ter o essencial para, então, ter-se uma educação em um país no qual o desenvolvimento dessa área tão importante realmente possa ser priorizado.

A pandemia apenas antecipou todo um processo de inclusão das tecnologias no contexto educativo que já estava sendo inserido lentamente. Mesmo com sua rica contribuição à educação, foi protagonista de uma desigualdade que, de forma velada, excluiu uma fatia significativa de estudantes da sala de aula. A exclusão é algo que sempre esteve presente nos mais diversos contextos – sociais, educacionais ou econômicos. Assim, há muitas percepções que cercam a expressão "exclusão social", e talvez as mais comuns, compreendidas como exclusão, estejam atreladas ao regime comum, como deficiências e desequilíbrios psicológicos, conforme mencionados por Castel (2019).

É preciso pensar que a exclusão, compreendida no passado como limitações ou deficiências, precisa ser reconsiderada atualmente. Diante desse contexto de pandemia, a exclusão foi vivenciada e sentida em toda a sua intensidade e nos mais diferentes cenários. A desigualdade social causou impactos irreversíveis, sendo que, na educação, foi presenciada por todos: governos, gestores, instituições, professores e principalmente pelos alunos, que foram os mais afetados.

O acesso à tecnologia, ou melhor, a falta de acesso, foi protagonista de uma evasão escolar talvez jamais vista ou percebida no contexto educativo, tendo em vista que havia professores, havia escola, mas não havia quem fizesse o elo entre todos os envolvidos. Grande parte dos alunos necessitaram privar-se de algo para ir em busca de outro algo. Desse modo, não havia energia para administrar a escola, o conhecimento, o trabalho e a família, logo, a escola não era mais vista como prioridade, e o caminho seguinte passou ser a evasão.

É nesse contexto que se realizou esta pesquisa, a qual tem como objetivo analisar quais são os desafios com os quais os alunos se deparam diante da realidade das aulas na modalidade de ensino remoto. Ainda, buscou-se evidenciar o método utilizado e, posteriormente, trazer o resultado e as discussões sobre o estudo.

Método

Participantes

Participaram deste estudo, estudantes entre 18 anos e 35 anos de idade, do ensino técnico, eixo gestão e negócios, de uma instituição privada localizada na região do Vale do Rio dos Sinos, RS, Brasil, que frequentam o curso na modalidade presencial e semipresencial, mas que, no atual momento de pandemia, encontram-se na modalidade de ensino remoto.

Entre os perfis dos respondentes, 47,25% possuem de 18 anos a 22 anos de idade; 26,43%, de 23 anos a 27 anos; 10% têm entre 28 anos e 32 anos; e 16,32% compreendem a estudantes com mais de 32 anos de idade.

Instrumentos

Como instrumentos para a coleta das informações, aplicou-se um questionário semiestruturado no formulário do *Google Forms*, através do grupo de *WhatsApp*, O instrumento continha três perguntas abertas – dissertativas – e quatro perguntas fechadas de múltipla escolha, em que o aluno tinha a possibilidade de escolher mais de uma alternativa como opção de resposta.

Procedimentos e métodos de análise de dados

Como metodologia, adotou-se um estudo de caso baseado em uma análise de cunho quantitativo e qualitativo. De acordo com Morgado (2016), o estudo de caso busca explicar aspectos pertinentes a um determinado acontecimento ou situação, que pode ser algo em um determinado momento ou então diante de um tempo mais prolongado. É nesse contexto que se justifica a escolha pelo método no qual se analisaram alunos em uma determinada situação e contexto. A fim de complementar essa análise, somam-se a ela os benefícios do uso do questionário semiestruturado, em que são consideradas conversas e, pela forma como as questões são organizadas, contendo perguntas abertas e fechadas, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2019), evidenciam-se as possibilidades que esta abordagem proporciona, em que é possível indagar um assunto direcionando perguntas, mas também permitindo reflexões sobre o tema a ser abordado.

O estudo desenvolveu-se em quatro momentos: o primeiro ocorreu em março de 2020, com 72 alunos entrevistados; o segundo momento deu-se em julho de 2020, com 129 alunos entrevistados; o terceiro momento aconteceu em dezembro de 2020, com 152 alunos entrevistados; e, por último, realizou-se uma análise em abril de 2021, com 57 alunos entrevistados, totalizando 410 alunos respondentes. Para a análise, em momentos distintos, fez-se necessário primeiramente acompanhar o aluno desde o início da pandemia. Dessa forma, desenvolveram-se práticas e métodos experimentais que melhor compreendessem a realidade dos discentes.

Resultados e discussão

O presente tópico busca evidenciar os resultados identificados ao longo do estudo. A necessidade de realizar esse acompanhamento em momentos distintos teve o intuito de responder ao objetivo deste estudo, que consiste em analisar quais são os desafios com os quais os alunos se deparam diante da realidade das aulas na modalidade de ensino remoto.

O primeiro estudo realizou-se no mês de março de 2020 e teve a contribuição de 72 alunos. Foi nesse primeiro momento que surgiram muitas inquietações e preocupações quanto ao que estava por vir em relação à pandemia. Conforme demonstra a seguir a Tabela 1, a maior dificuldade listada pelos alunos estava em se concentrar em casa, isto é, em encontrar um local adequado que permitisse o acompanhamento das aulas. Posterior a isso, as dificuldades com relação à internet também contaram com um percentual bastante representativo, enquanto que as dificuldades em se organizar para estar na aula *on-line* e as dificuldades em compreender o professor também foram listados como desafios e representaram 17% das respostas. Em seguida,

mencionaram-se as dificuldades com o uso dos equipamentos tecnológicos, assim como outras que não estão identificadas na tabela.

Tabela 1

Desafios identificados pelos alunos

Identificação dos desafios	Primeiro estudo (março/2020) - 72 estudantes	Segundo estudo (julho/2020) - 129 estudantes	Terceiro estudo (dezembro/2020) - 152 estudantes	Quarto estudo (abril/2021) - 57 estudantes	Média %
Dificuldades de concentração em casa.	58%	53%	51%	53%	54%
Dificuldades com relação à instabilidade e limitação da Internet	35%	47%	47%	40%	42%
Dificuldades em se organizar para estar presente no momento do encontro *on-line*	17%	16%	21%	14%	17%
Dificuldades de compreender o que o professor fala.	17%	22%	17%	12%	17%
Dificuldades de uso de recursos tecnológicos.	12%	15%	13%	14%	14%
Outras.	12%	13%	18%	10%	13%

Nota. Elaborada pelas autoras.

No segundo estudo, realizado com 129 alunos em julho de 2020, identificou-se que houve uma pequena redução de 5% em relação ao primeiro estudo. No que se refere às dificuldades de concentração em casa, as respostas mostraram-se contrárias aos dados levantados pelos alunos em relação às dificuldades com relação à internet, que representaram 47%, o que representa um aumento de 12% em relação ao primeiro estudo. Um fato bastante importante neste segundo estudo é que o mundo estava no auge da pandemia, com vários países e cidades em *lockdown*. Foi um momento em que as escolas estavam totalmente fechadas, com aulas acontecendo apenas na modalidade remota.

Entre os índices analisados, apenas as dificuldades de se organizar tiveram uma redução de 1%, enquanto as demais, como dificuldades de compreender o professor e dificuldades no uso de recursos tecnológicos tiveram um aumento de 5% e 3%, respectivamente.

No terceiro estudo, realizado com 152 alunos em dezembro de 2020, entre as dificuldades listadas pelos respondentes, demonstrados pela Tabela 1, o item concentração em casa teve uma redução em relação ao primeiro e segundo estudos, enquanto que a dificuldade com relação à internet permaneceu igual ao segundo estudo, ficando acima apenas do primeiro. As dificuldades

de estar presentes na aula *on-line* tiveram um crescimento de 5%. Esse aumento ocorre devido ao fato de grande parte dos alunos trabalharem no comércio, e como dezembro é um mês festivo, muitos dos respondentes tiveram seus horários de trabalhos estendidos para atender os clientes. No entanto, houve índices que reduziram, como as dificuldades em compreender o que o professor fala, assim como em relação ao uso de equipamentos tecnológicos.

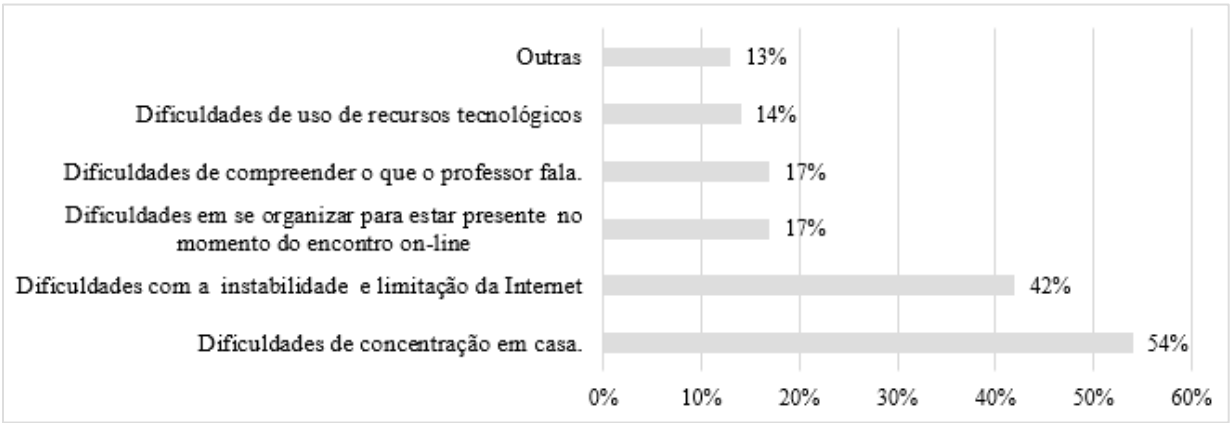
No quarto estudo, realizado com 57 estudantes em abril de 2021, de acordo com os dados da Tabela 1, é possível verificar que alguns índices tiveram uma redução bastante significativa, como, por exemplo, as dificuldades com a internet, que demonstraram uma redução de 7% em relação ao segundo e terceiro estudos, ficando acima apenas do primeiro estudo, assim como organizar-se para estar na aula *on-line* e dificuldade de compreender o professor e os outros. Em relação às dificuldades de concentração em casa, houve um aumento de 2%, ficando abaixo do primeiro estudo.

Análise em relação à média

Na Figura 1, a seguir, é possível analisar a média encontrada a partir da análise das médias dos quatro estudos realizados. Ao se analisar os percentuais, percebe-se o quanto a situação é preocupante, haja vista que o objetivo de um curso técnico é formar o aluno para o mercado de trabalho, por isso, há disciplinas específicas dentro do plano de ensino de cada instituição. Entretanto, identificou-se que 54% dos alunos entrevistados possuem dificuldades de concentração em casa, que muitos deles não abrem as câmeras e tampouco os áudios e que preferem dialogar pelo *chat* da plataforma que estás sendo utilizada.

Figura 1

Gráfico com a média dos quatro estudos



Nota. Elaborada pela autora.

Entre os fatores que merecem destaque quanto ao impacto que causam no ambiente escolar, está a Internet, suas instabilidades e limitações, apontados por 42% dos entrevistados. Ao se considerarem as políticas públicas de acesso à Internet, adotadas em tempos de ensino remoto, pode-se verificar que a realidade por detrás da câmeras está, muitas vezes, longe de ser considerada a adequada. As medidas adotadas com intuito de minimizar os impactos causados pela pandemia no que se refere à educação tratam-se de responsabilidades atribuídas ao docente, haja vista que ele precisa estar preparado, gravar as aulas, deixando-as disponíveis para que os alunos possam assisti-las no momento em que tiver disponibilidade.

Dentre tantos desafios, o professor tem tido um papel fundamental para que todo esse fluxo funcione e para que o aluno efetivamente não seja prejudicado. Os estudantes que compõem o público pesquisado para este estudo frequentam a rede privada de ensino, e, mesmo assim, há vários casos em que os alunos, por força maior, transferem a disciplina para cursá-la no futuro – que não se sabe quando ou como será.

Há de se considerar também que uma das maiores preocupações que os docentes têm vivenciado está em reduzir o distanciamento entre a desigualdade de acesso e de conhecimento, evitar a exclusão e oportunizar ao discente não somente seu direito ao acesso, mas a construção do seu próprio conhecimento.

Atualmente, quando se questiona sobre o que vem a ser a exclusão e a desigualdade, a segunda expressão é muito rapidamente definida, enquanto que a primeira ainda gera incertezas quanto à sua efetiva compreensão, exatamente como refere Castel (2019) ao afirmar a definição que é dada para a compreensão de exclusão – deficiência. São significados que precisamos, enquanto indivíduos, ampliar a compreensão e permitir que todos não sejamos mais vítimas de um sistema, mas que se possa, em sociedade, permitir uma melhor vivência em grupo, enquanto seres humanos.

Em relação ao objetivo deste estudo, verificou-se que foi atingido. Diante de tantos desafios, pôde-se analisar individualmente o que foi identificados pelos respondentes, ao mesmo tempo em que se pode fazer uma reflexão do que tem ocorrido durante este período de pandemia, pelo qual ainda estamos passando e cujo término ainda é desconhecido.

Com tantas transformações tecnológicas, assim como com tantas possibilidades que ela proporciona, muitos estudantes não têm possibilidade de senti-la, tampouco vivenciá-la, pois sua realidade é semelhante a de grande parte dos alunos da rede pública. Embora sejam alunos da rede

privada, há alunos que não dispõem de equipamentos para acesso ao material disponibilizado no ambiente virtual, e, sendo assim, sua única possibilidade de acesso torna-se o seu *smartphone*.

É preciso, como docente, acreditar e pensar que um dia a Constituição brasileira de 1988, que assegura os direitos aos indivíduos, possa ser lida e lembrada de que o que estava ali está sendo colocado em prática, no caso da saúde e educação. Todavia, até que esse dia chegue, é fundamental trabalhar-se em conjunto para que se possa reduzir essa desigualdade velada pela sociedade.

Referências

Castel, R. (2019). As armadilhas da exclusão. In Bógus, L.; Yazbek, M. C.; Belfiore-Wanderley, M. *Desigualdade e a questão social* (pp. 27-60). 4. ed. Educação.

Castells, M. (2017). *A sociedade em rede*. Paz & Terra.

Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015. (2015). Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 02 de julho, 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc90.htm.

Kenski, V. M. (2018). *Educação e tecnologias*: O *novo ritmo da informação*. São Paulo.

Lemos, R., & Di Felice, M. (2014). *A vida em rede*. Papirus.

Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2019). *Pesquisa social*: *teoria, método e criatividade*. Editora Vozes.

Ministério da Educação. (2020). *Relatório de atividades: Ações do MEC em resposta à pandemia de covid-19: Março/2020 a março/2021*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 04 julho, 2021, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192&gt. Acesso em: 02 jul. 2021.

Morgado, J. C. (2016). *O estudo de caso na investigação em educação*. 2. ed. De Facto Editores.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Educação popular, em tempos de incerteza: conversando sobre racismo nos/dos cotidianos escolares de crianças pequenas

Popular education in times of uncertainty: talking about racism in/from the daily school life of young children

Mairce Araújo (https://orcid.org/0000-0003-1434-7796)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Investigar os resquícios de uma educação e de uma cultura colonizadora, presentes nos cotidianos escolares, continua sendo uma tarefa urgente e necessária nos tempos atuais, como parte da luta de construção de uma sociedade antirracista. Em busca de contribuir para ampliar reflexões sobre os diferentes caminhos para abordar as questões etnicorraciais no cotidiano escolar, problematizaremos três episódios vividos por professoras pesquisadoras das infâncias. Desencadeados pelas intervenções das crianças, os episódios provocaram desconforto e suscitaram deslocamentos nas docentes ao colocar em xeque as concepções de preconceito racial e de reação às situações de racismo na escola, tendo as crianças como protagonistas. O primeiro episódio aconteceu em uma turma de Educação Infantil, quando uma criança negra naturaliza o lápis rosa como cor de pele; o segundo em uma turma dos anos iniciais, diante da reação de uma da criança ao ser "xingada" de preta pela colega, sendo ambas pretas, e o terceiro, numa escola indígena quando crianças Mbya Guarani buscavam nos livros didáticos imagens de crianças não indígenas como referência para desenharem sua autoimagem. Que pistas as crianças nos oferecem sobre o papel do racismo na composição de suas formas de ler o mundo e os seus contextos? Que aprendizados e experiências de si e sobre a sociedade e o enfrentamento de situações como essas no cotidiano, estão produzindo? Que saberes emergem a partir de uma prática pedagógica comprometida com o antirracismo e agregadora das diferenças que coexistem em sala de aula? Guiada por tais questões teço reflexões produzidas junto com o Grupo de pesquisa Alfabetização, memória, formação de professores e questões etnicorraciais (ALMEFRE), que se insere na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa tem como principais referenciais teórico-metodológicos a perspectiva freireana de alfabetização, os estudos do campo do cotidiano, as questões etnicorraciais, a concepção de professora-pesquisadora e os aportes da investigação-formação. Temos reconhecido os cotidianos escolares como terrenos férteis de possibilidades para a construção de práticas antirracistas que, atravessando os currículos instituídos, geram ações instituintes reveladoras de formas outras de ver/sentir/pensar/agir/construir a escola e as relações sociais.

Palavras-chave: Professora pesquisadora; Educação antirracista; Infâncias.

Abstract

Investigate the colonists education and culture on scholar routines, keeps being a necessary action nowadays, as part of the construction of an antiracist society. Thinking about the ways to discuss about ethnic questions on scholar routines, we will highlight three events lived by the professors. Triggered by the interventions of the children, they provoked displacements, putting in check conceptions of racial prejudice. The first episode took place in a Kindergarten class, when a black child naturalizes the pink pencil as a skin color; the second in a class from the early years, in the face of the reaction of a child offended by his classmate, and the third, in an indigenous school, when Mbya Guarani children were looking for images of non-indigenous children as a reference for their self-image. What clues do children offer about the role of racism in shaping the ways of reading the world? What lessons and experiences from themselves and about society are they producing? These questions are connected with the Research Group on Literacy, Memory, Teacher Training and Ethnic-Racial Relations (ALMEFRE), which forms part of the Faculty of Teacher Training at the State University of Rio de Janeiro. The research has as theoretical-methodological references the Freirean perspective of literacy, everyday studies, ethnic-racial issues, the conception of teacher-researcher and the contributions of research-training. We recognize everyday school life as

fertile in possibilities in the construction of anti-racist practices, crossing established curricula, generating instituting actions that reveal other ways of seeing/feeling/thinking/acting/building the school and social relations.

Keywords: Teacher-researcher; antiracist education; childhood

Educação popular, em tempos de incerteza: conversando sobre racismo nos/dos cotidianos escolares de crianças pequenas

Próximo de completar duas décadas a Lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08, que determinou a incorporação da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo brasileiro, da Educação Infantil à Universidade, ainda encontramos muitas dificuldades para a sua implantação. Investigar os resquícios de uma educação e de uma cultura colonizadora, que permanecem presentes no cotidiano escolar, manifestadas, por vezes, até nas vozes das crianças, continua sendo uma tarefa urgente e necessária, como parte da luta de construção de uma sociedade antirracista.Com intuito de contribuir com tais discussões, trazemos no presente artigo episódios do cotidiano docente nos quais emergiram questões etnicorraciais, que aconteceram em três escolas públicas, de dois municípios diferentes do Estado do Rio de Janeiro que instigaram narrativas compartilhadas no Grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Etnicorraciais - ALMEFRE [i] , como parte do movimento de reflexão sobre a própria prática, que caracteriza um dos referenciais teóricometodológicos do grupo. Desencadeados pelas intervenções das crianças, os três episódios ocorridos em diferentes espaçostempos [ii], vividos por três professoras pesquisadoras das infâncias[iii]. provocaram desconforto e suscitaram nas professoras deslocamentos, ao colocar em xeque suas próprias concepções de infância, de preconceito racial e de como reagir às situações de racismo na escola, tendo as crianças como protagonistas. O primeiro episódio aconteceu em uma turma de Educação Infantil, quando uma criança negra naturaliza o lápis rosa como cor de pele; o segundo em uma turma dos anos iniciais, diante da queixa de uma das crianças por ter sido chamada de preta pela colega, sendo ambas pretas, e o terceiro, numa escola indígena quando crianças Mbya Guarani buscam nos livros didáticos imagens de crianças não indígenas como referência para desenharem sua autoimagem. Que pistas as crianças estariam nos oferecendo sobre o papel do racismo na composição de suas formas de ler o mundo e os seus contextos? Que aprendizados e experiências de si e sobre a sociedade o enfrentamento de situações como essas no cotidiano, estão produzindo, tanto para as crianças, quanto para as professoras? Que saberes emergem a partir de uma prática pedagógica comprometida com o antirracismo e agregadora das diferenças que coexistem em sala de aula? Guiadas por tais questões dialogamos no presente trabalho com alguns projetos pedagógicos desenvolvidos nas respectivas escolas, com objetivo de evidenciar o protagonismo dos povos originários, indígenas, africanas/os e afro-brasileiras/os escravizadas/os e subalternizadas/os pela historiografia oficial, suas lutas, culturas, histórias, hábitos e como esses elementos contribuíram e contribuem para a formação da sociedade brasileira.

Episódio 1: "Você é loira, tia!": a busca da identificação

O primeiro episódio ocorreu em uma Unidade Municipal de Educação Infantil da rede de Niterói (UMEI), cidade do Estado do Rio de Janeiro. A Instituição fica situada em uma comunidade que sofre com muitas carências e com o convívio diário com a violência. Questões sempre presentes nas rodas de conversa matinais. Sendo esta uma unidade que atende crianças de zero a seis anos, em horário integral, a construção de um vínculo com as famílias das crianças é uma condição necessária ao desenvolvimento do trabalho. As crianças passam a maior parte do dia com as professoras e com os seus pares o que favorece a construção de um sentimento de pertencimento ao grupo e ao espaço.

Organizando o currículo, no ano de 2019, a escola definiu o tema Identidade e cidadania, como um princípio geral de suas ações pedagógicas, na perspectiva de reorganizar a unidade que naquele momento passava pela chegada de muitas professoras novas. As crianças que fazem parte da turma narrada no episódio, estavam no maternal, tinham entre quatro e cinco anos e, em sua maioria, estavam na UMEI desde os quatro meses de idade, e eram crianças negras.

Considerando esse contexto, as propostas daquele ano envolviam a literatura infantil centrada no protagonismo negro, aproximando as crianças de fenótipos que as ajudassem a se identificarem étnica e racialmente. Numa das tardes de leitura, o livro escolhido foi A cor de Coraline, do autor Alexandre Rampazo (2017). A história se desenrola a partir do pedido de um lápis cor de pele feito por um colega da turma para a personagem principal. O pedido provoca muitas dúvidas e questionamentos por parte da menina, que vai tentar resolver a questão. A professora da turma faz o seguinte relato do acontecimento:

> Estávamos realizando na escola algumas atividades sobre as características físicas de crianças e professoras. Contamos nesse dia a história A cor de Coraline. Após a narração da história perguntamos às crianças se existia um "lápis cor de pele" e se este representava a cor da pele de todas as pessoas e qual seria a cor de cada uma de nós. Após chegarem à conclusão de que o lápis não era da cor de ninguém na sala, cada criança começou a falar sobre sua cor. Jamylle, uma criança negra, imediatamente respondeu: "Eu sou da sua cor, Tia Roberta". Agradavelmente, surpreendida, indaguei a seguir: "E qual é a minha cor?" Novamente, Jamylle, não teve dúvidas em responder: "Você é loira, tia!" Surpreendida novamente, mas confesso que, dessa vez, não tão feliz, retruquei novamente: "Eu não sou loira não, eu sou negra!" Com uma expressão entre surpresa e decepção, Jamylle, conclui: "Ah! Então eu sou negra..." (SOUSA, 2021 p. 31)

No diálogo entre Jamylle e sua professora podemos perceber como crianças negras têm sido levadas a se identificarem a partir de referenciais de branquitude. Suas vivências, mesmo

que com pouca idade, denunciam a escassez de referenciais negros positivos nos espaços que transitam, nos filmes, nos livros, nos desenhos que tem maior circulação, principalmente nas mídias. Mesmo com a referência de duas professoras negras na sala de aula, Jamylle não se dava conta da negritude em sua pele e na das pessoas que a cercavam.

No episódio do lápis cor de pele, também podemos identificar as possibilidades de a escola construir novas perspectivas para as crianças, ampliando suas concepções de mundo e seus referenciais éticos e estéticos. Nesse sentido, o relato da professora continua:

> Depois desse episódio, algumas personalidades negras foram apresentadas às crianças, a partir de imagens para *autorreferenciação* que foram levadas em revistas, algumas crianças ainda tiveram dificuldade nessa atividade e perguntas foram feitas no sentido de se perceberem nas imagens, tais como, o que nessa imagem parece com você?, ela tem o mesmo cabelo que você? A cor da pele é parecida com a sua? A intenção nesse movimento, era que as crianças pudessem pensar sobre suas características, conhecerem outros referenciais, na tentativa de que elas pudessem construir uma identidade positiva de si. (SOUSA, 2021 p. 32)

No movimento da escola de construir o currículo a partir das questões que emergiam no cotidiano, havia uma intencionalidade de provocar o que Kilomba (2019) aponta como uma identificação transitiva a partir de uma imagem, de uma referência ou de alguém. O que a professora buscava com seus questionamentos era trazer perspectivas outras para o reconhecimento etnicorracial não só de Jamille, mas também das outras crianças negras, instigando-as a perceberem a beleza de suas características fenotípicas, contribuindo para que construissem novas referências sobre si, suas ancestralidades e suas histórias.

Episódio 2: Percepções e Autorreconhecimentos

A Escola Municipalizada Pindobas atende crianças do maternal ao 5º ano do ensino fundamental e está localizada no meio rural. Cercada por pastos e animais, a escola recebe crianças do próprio bairro e dos bairros do entorno: Caxito e Camburi, todos localizados no município de Maricá, no Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

O ano letivo de 2020 foi interrompido no dia 16 de março, quando as escolas públicas foram fechadas como medida protetiva contra o contágio do Coronavírus e pela pandemia que rapidamente se espalhou por todo território nacional e mundial.

Depois de um primeiro momento de paralisia geral, onde o medo e a perplexidade tomaram conta da situação, sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação, as escolas começaram a se organizar. O primeiro desafio foi realizar um extenso trabalho de mapeamento das famílias quanto à disponibilidade e acessibilidade aos meios digitais. Depois de muito esforço, duas turmas da escola conseguiram se encontrar de forma *online* através das mídias e

aplicativos. Porém, nenhuma das professoras que compõem a rede deste município como tantas outras do país, quiçá do mundo, estavam preparadas para o que viria: reinventar aulas, encontros, modelos de escola com as crianças sem estar presencialmente com elas.

Reunião com os responsáveis agendada, grupo formado no *whatsApp*, horários e dias combinados, aplicativo para os encontros escolhido. Surgiram as primeiras dificuldades: *Professora, como faz para instalar? Como faz para ligar áudio? Meu filho não está ouvindo a aula!* Os momentos iniciais sinalizavam para as professoras que nada daria certo. Entretanto, após as primeiras semanas, parte das soluções vieram das habilidades das próprias crianças em manusear os aparelhos de celulares, e assim, os encontros foram acontecendo.

Nos dias que se seguiram as crianças desejavam contar como percebiam e sentiam as notícias sobre o vírus e os cuidados necessários, desejavam saber quanto tempo ficariam afastadas da escola, por que necessitavam ficar longe umas das outras, muitas questões… a necessidade de diálogo a cada notícia anunciada exigia das professoras, informações que ainda não eram concretas. Aos poucos a escola foi se adaptando à nova forma de estar junto com as crianças. Foram muitas conversas, perguntas e desabafos sem resposta.

No relato a seguir o episódio desencadeador das reflexões:

> Registro de maio de 2020.
>
> Após alguns encontros e uma nova rotina estabelecida, levei para iniciarmos nossa aula um conto africano do livro Sikulume e outros Contos Africanos, a história conta sobre uma menina moça de uma tribo africana que fugiu desobedecendo os costumes da sua aldeia, finalizando o conto a turma que sempre fora muito falante, notei alguns minutos de total silêncio. Foi então que Ana Júlia diz:
>
> - *Tia, você sabe que esse fim de semana eu estava na casa da minha mãe, no morro do São Carlos né? Aí tia, tem uma menina lá, meio que implica comigo. A gente estava chegando em casa e ela quando me viu, do nada me chamou de preta! Sabe tia, como se estivesse me xingando: Ô sua preta!*
>
> - *O que você respondeu Ana*?
>
> - *Eu hein tia, respondi na hora: Sou preta sim! Preta, linda e maravilhosa!*
>
> Mal a Ana Júlia termina de falar e Vitor, um dos amigos da turma continua:
>
> - *Isso é preconceito né tia Ruttyê? Eu não sou preconceituoso*!
>
> - *Cara, isso é crime, sabia?!* Afirma Cauã.
>
> - *Bem feito pra ela*! respondeu outra colega de turma.
>
> - *É sim mano, tem até uma lei não tem tia? Você mostrou pra gente naquela atividade!*
>
> As crianças queriam falar, decidi abandonar as atividades impressas e fomos conversar. Caderno de campo, 2020.

Naquele dia a fala de Ana Júlia ecoou nas demais crianças da turma abrindo assim, uma roda de conversas mesmo na forma virtual. Cada criança da turma quis comentar ou contar uma experiência que em tão pouco tempo de vida já haviam passado. Em muitos de seus relatos as

crianças estavam sozinhas quando ouviram e sofreram palavras que insultavam características fenotípicas de seu grupo etnicorracial. O diálogo construído aos poucos dava sinais de que as crianças buscavam conforto entre seus pares. Embora a professora estivesse ali mediando o encontro, a conversa foi tecida entre elas. Confiavam que mesmo estando cada uma na sua casa, distantes fisicamente, estavam em um ambiente seguro como se fosse a sua própria sala de aula. E ali, revelaram seus medos e se apoiaram.

- *Eu hein tia, respondi na hora: Sou preta sim! Preta, linda e maravilhosa!*

- *Cara, isso é crime, sabia?!* Afirma Cauã.

- *É sim mano, tem até uma lei não tem tia? Você mostrou pra gente naquela atividade!*

No diálogo entre as crianças emergiam as contribuições efetivas que a escola pode oferecer para a construção de uma sociedade antirracista, ao inserir a cultura afro-brasileira no currículo cotidiano. Pesquisas realizadas com turma sobre personagens históricos como Zumbi, Dandara e /ou sobre personalidades atuais, como Emicida[iv], sobre estética, instrumentos musicais, dança, culinária, arte, ciência, dentre outros legados valiosos da cultura afro-brasileira, sintetizados pela fala de Ana Julia, *Sou preta sim! Preta, linda e maravilhosa!,* confirmavam o papel fundamental da escola na construção de subjetividades potentes, autorreferenciadas etnicamente.

Terceiro episódio: Xee ma Mbya Guarani

A terceira experiência trazida ao diálogo, no presente texto, aconteceu em 2019 e tem como *lócus* a Escola Municipal Indígena Guarani Kyringue Arandua, localizada na Tekoa Ara hovy (Aldeia Céu azul), em Itaipuaçu, distrito de Maricá, com uma turma de 14 crianças, divididas em dois grupos de turmas multisseriadas, o Grupo I (crianças de 4 a 8 anos entre a Educação Infantil e o 2º ano do Ensino Fundamental) e o outro Grupo II (de 3º a 5º ano com crianças e jovens entre 9 e 15 anos). O quadro docente era composto por uma professora Juruá (não-indígena) e um professor indígena do próprio povo. Cabe ressaltar que os Mbya Guarani são uma parte das subdivisões étnicas do grupo Guarani composto por Mbya, Nhandeva e Kaiowá.

O desafio enfrentado pela professora protagonista deste episódio, tem como corolário Jacotot, o personagem do filósofo Jacques Rancière (2005), no livro "O mestre ignorante", que se vê tendo que ensinar francês para alunos holandeses, sem dominar a língua holandesa. De igual modo, a professora vive sua experiência inicial no magistério, com crianças que não se expressam em língua portuguesa, sendo que ela também não fala e nem entende a língua Guarani. A partir dessa experiência fundante a professora busca elaborar reflexivamente sua

prática docente. As leituras sobre as *táticas* certounianas (CERTEAU, 2014) e sobre *ensinar aquilo que ignora* (RANCIÈRE, 2015) trouxeram algumas luzes para esse processo.

Contudo, um deslocamento a mais aguardava a professora, para além dos desafios representados pela demanda por uma educação diferenciada e bilíngue, que acontecia na escola, porém, dentro da aldeia, e em profunda articulação com os princípios da população local.

Deslocamento abordado pela narrativa da professora:

> Hoje, ao trabalhar o corpo humano, uma das nossas intenções era que as crianças produzissem seus autorretratos. Naquele momento achei que seria muito fácil e rápido, visto que eles adoram desenhar. No entanto, nesse movimento de buscarem se auto desenhar, eles conversavam entre si em e o professor Leandro Mimbi e eu observávamos as dificuldades deles ao ficarem muito tempo parados diante do papel. Leandro chegou a reforçar as orientações sobre a atividade, mas, não os ajudou. O segundo movimento da proposta diante das dificuldades foi buscar imagens nos livros didáticos, no entanto encontramos apenas crianças brancas. Chegamos ao final do dia sem conseguirmos concluir a atividade de autorretrato. Lembrei-me de um episódio que aconteceu com minha filha aos 6 anos de idade, ela fazia balé na escola na qual estudava e a professora passou como trabalho para casa que cada menina se pintasse como bailarina e entregou a todas uma xerox da Barbie bailarina. Quando vi minha filha pintando o desenho, identifiquei somente duas questões da sua identidade, o vestido todo azul, sua cor favorita e seu nome embaixo da imagem. Depois de terminar de pintar os olhos azuis e antes que terminasse de pintar o coque de amarelo, perguntei a ela: Quem é essa? E ela respondeu: Sou eu! Imediatamente, pedi, gentilmente, que fosse comigo até o meu quarto que tem uma parede de espelho e pedi que ficasse em pé e olhasse para o desenho e para seu cabelo, seus olhos e sua pele. Ela começou a chorar dizendo que não tinha outra folha e eu respondi que esse problema não existia e busquei no google a mesma imagem usada como tarefa pela professora e ela se pintou como de fato é, uma menina negra. A frustração que me remeteu a essa memória com minha filha me levou a um outro lugar com as crianças da escola. Tirei um dos espelhos da porta do meu guarda-roupa e levei para a escola, lá, junto com o Leandro, professor Mbya Guarani, instalamos o espelho na parede e produzimos a seguinte frase: Xee ma Mbya Guarani (Eu sou Mbya Guarani). Pedi ao professor Leandro que solicitasse em guarani que eles se olhassem um a um e que verificassem como era a cor da pele, os cabelos, olhos, nariz, boca etc. Depois que todos se olharam,

> tocavam o cabelo, mostravam as mãos e se comparavam com os outros, percebendo as semelhanças e diferenças entre eles, partimos para o desenho do corpo para escrevermos as partes do corpo em Guarani e em português, que depois ficou exposto na porta que é o elo entre as duas salas. (Diário de bordo de Maria Martinha Mendonça, agosto de 2019)

O relato acima, transcrito do diário de campo, se aproxima da experiência de Jacot ao trazer pistas de que é possível sim *ensinar aquilo que ignora,* na medida em que, o que *ensinamosaprendemos* está profundamente imbricado em nossas próprias experiências. Mesmo sem o domínio da língua, ambos os sujeitos do processo *aprendizagemensino* – professora e crianças- mobilizavam suas aprendizagens.

Ao recorrer à experiência vivida com a própria filha, onde buscava contribuir na construção de uma subjetividade identificada com o seu grupo etnicorracial, a professora encontra os caminhos para a sua prática cotidiana. Olhar-se, reparar-se, sentir-se, tocar -se a partir da imagem que chegava até elas oferecida pelo espelho, colocava as crianças indígenas diante de possibilidades outras de se pensar no mundo. Uma atividade pedagógica, aparentemente simples e comum nas escolas de Educação Infantil (que infelizmente, escasseia quando as crianças chegam ao ensino fundamental), trazia pistas concretas para o trabalho de construção identitária. Olhar para a própria imagem refletida no espelho, destacar os traços fenotípicos, não só contribuía para que as criassem se identificassem etnicorracialmente, como também reconectava-as com suas origens e ancestralidades. A experiência vivenciada com a turma, também confirma a potência das práticas de autorreconhecimento como possibilidades de afirmação e perpetuação da cultura indígena brasileira.

Considerações e afetamentos

Como considerações finais, recupero as questões apontadas no início do texto: Que pistas as crianças estariam nos oferecendo sobre o papel do racismo na composição de suas formas de ler o mundo e os seus contextos? Que aprendizados e experiências de si e sobre a sociedade o enfrentamento de situações como essas no cotidiano, estão produzindo, tanto para as crianças, quanto para as professoras? Que saberes emergem a partir de uma prática pedagógica comprometida com o antirracismo e agregadora das diferenças que coexistem em sala de aula?

Entendo que as respostas possíveis e provisórias para tais questões foram sendo apontadas ao longo do texto, nas táticas e alternativas construídas pelas professoras para responder aos deslocamentos provocados em seus planejamentos e intenções iniciais ao

procurar acolher as inquietações, os questionamentos, as dúvidas e os anseios das crianças. Uma escuta sensível para as crianças e para as questões que emergem no cotidiano são fundamentais nesse processo.

A potência da reflexão coletiva sobre a prática (ALVES e GARCIA, 1999) tem nos mostrado que as situações imprevisíveis, vivenciadas nos diferentes espaços escolares, com os desconfortos e deslocamentos que provocam, se constituem férteis caminhos *investigativoformativos*, tanto para as crianças, quanto para as professoras. Assim, o cotidiano escolar também é um terreno rico de possibilidades para a construção de saberes antirracistas que, atravessando os currículos instituídos se configuram como ações instituintes, de formas outras de ver/sentir/pensar/agir/construir a escola e as relações sociais.

Freire (tem nos ensinado que é preciso criar nas escolas ambientes alfabetizadores favoráveis às crianças das classes populares, que incorporem as representações, histórias, lógicas, saberes dessas crianças extraídas de sua própria realidade, ou seja, sua *leitura de mundo* que precede sempre a *leitura da palavra.* Assim, é preciso que a escola se configure como um espaço potencializador para que professoras e crianças possam dizer e escrever suas próprias palavra, contribuindo, dessa forma, para fortalecer a luta por uma sociedade igualitária.

Essa perspectiva se torna ainda mais relevante e urgente em contextos históricos de exclusão e negação das diferenças culturais, como na sociedade brasileira, em que o processo de colonização contrapôs culturas, impondo uma cultura dominante – representante do avanço (científico, civilizatório, social) – assim silenciando as culturas dominadas - representantes do "atraso e da ignorância". (ARAUJO, 2001).

Vimos defendendo, e os episódios de pesquisa aqui trazidos apontam para isso, que um ambiente escolar favorável às crianças das classes populares, afro-descendentes, indígenas, periféricas, que estão nas escolas públicas, criam possibilidades outras de construção de subjetividades potentes, à medida que incorporam como conteúdos curriculares o extenso, rico e profícuo legado da cultura afro-indígena que está na base de nossa formação enquanto povo brasileiro.

Referências

Araújo, M.S. (2001).[v] Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: Garcia, R.L. (org.) (2001) *Novos olhares sobre alfabetização.* São Paulo: Cortez.

Alves, N. E Garcia, R.L. (1999). Atravessando fronteiras e descobrindo(mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, N. E GARCIA,R.L. (org.). *O sentido da escola.* Rio de Janeiro: DP&A.

Certeau, M. (2014). A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Faria, A. L. G. (2011). Apresentação. In: Vários Autores, *Culturas infantis em creches e pré-escolas:* estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação* - episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Editora: Cobogó.

Rancière, J. *O mestre ignorante*. (2015). Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Sousa, R. D. De (2021). *Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas:* narrativas de professoras negras de Educação Infantil. 2021. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

---

[i] O ALMEFRE é um grupo de pesquisa vinculado à Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e tem como um dos seus eixos princípios *teóricoepistemológico* o diálogo universidade-escola básica e os referenciais da *investigaçãoformação*. Sendo composto por estudantes da graduação em Pedagogia, da pós graduação em Educação, Mestrado e Doutorado e de professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais da Escola Básica de redes públicas, o grupo pensa a formação docente na perspectiva da formação da professora pesquisadora sobre sua prática, numa interlocução entre a formação inicial e a formação continuada.

[ii] A escrita aglutinada de termos como: *espaçostempos, teóricometodológicos, aprendizagemensino,* é uma tentativa de construir uma linguagem que anuncie concepções outras sobre o pensar e o fazer docente, rompendo com a dicotomização e a hierarquização de saberes que atravessa as formas clássicas de pensar o ato pedagógico.

[iii] Temos defendido uma formação docente voltada para os pequenos de 0 a 6 anos, fundamentada numa pedagogia da infância que garanta um *continum* entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, no sentido de contribuir para fortalecer novos paradigmas para a educação das crianças. Uma pedagogia que não separe saber e experiência, que proporcione a construção de dimensões humanas, tais como o lúdico, o artístico e o imaginário, que abra espaço para a invenção, a descoberta, a brincadeira, à experimentação... Dimensões e experiências, tradicionalmente, relacionadas muito mais à educação infantil e, majoritariamente, ausentes das "salas de aula" do ensino fundamental. É nesse sentido que falamos da professora pesquisadora da infância, inspiradas por pesquisadoras como Faria (2011).

[iv] Emicida, é o nome artístico de Leandro Roque de Oliveira, rapper, cantor, letrista e compositor brasileiro, considerado uma das maiores revelações do hip hop do Brasil da década de 2000, que se mantém com uma grande expressão, tanto no campo da música, como nas lutas antirraciais.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Compreensões e tensões no trabalho pedagógico com os anos iniciais do ensino fundamental: planejamentos escolares

Understandings and tensions in pedagogical work with the early years of elementary school: school planning

Andréa Rosana Fetzner (https://orcid.org/0000-0002-0034-4095)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO

Trabalho financiado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO e pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ.
Autor de contacto: andrearosanafetzner@gmail.com

Resumo

Este trabalho vincula-se à pesquisa Gabinete de Pesquisa em Desenvolvimento Curricular e apresenta dados obtidos durante a pandemia de 2020. O estudo busca compreender as formas de organização do trabalho pedagógico que privilegiam a dialogicidade entre docentes, discentes, experiências de vida e conhecimentos escolares. Para isso, e tomando como contexto da pesquisa escolas organizadas em ciclos (total ou parcialmente), propõem-se (1) identificar formas de planejamento de ensino que possam privilegiar o diálogo entre experiências e conhecimentos escolares; (2) compreender como estes planejamentos podem contribuir com práticas de integração curricular; (3) analisar as articulações entre as diferentes culturas e os conhecimentos escolares, que possibilitem o diálogo intercultural por meio das atividades propostas nas escolas. Para isto, realizam-se estudos documentais, conversas e entrevistas, além da observação participante. Considerando a crise sanitária, a pesquisa acompanhou, em 2020, professores da educação básica em um curso de extensão, com duração de 30h, que tomou por foco a organização escolar em ciclos e os planejamentos escolares dialógicos. Por meio deste curso, a pesquisa seguiu a perspectiva da pesquisa-ação com professores de diferentes redes de ensino do estado do Rio de Janeiro. Este trabalho apresenta especificamente as percepções de 29 professores sobre o currículo integrado, seus entendimentos em relação às principais contribuições para a organização do trabalho pedagógico e as dificuldades encontradas na prática escolar. Desenvolvendo uma aproximação entre currículo integrado, a educação libertadora e a interculturalidade, o trabalho pretende contribuir com perspectivas teórico-práticas de democratização da escola, em especial em suas práticas de planejamento.

Palavras-chave: planejamentos escolares, currículo integrado, educação libertadora.

Abstract

This work is linked to the research Curriculum Development Research Office and presents data obtained during the 2020 pandemic. The study seeks to understand forms of organization of pedagogical work that privilege the dialogicity between teachers, students, life experiences and school knowledge. For this, and taking schools organized in cycles (totally or partially) as the research context, it is proposed to (1) identify forms of teaching planning that can privilege the dialogue between experiences and school knowledge; (2) understand how these teaching plans can contribute to curriculum integration practices; (3) analyze the articulations between different cultures and school knowledge, which enable intercultural dialogue through the activities proposed in schools. For this, documentary studies, conversations and interviews are carried out, in addition to participant observation. Considering the sanitary crisis, the research followed, in 2020, basic education teachers in a 30-hour extension course, which focused on school organization in cycles and dialogical school planning. Through this course, the research followed the action research perspective with teachers from different education systems in the Rio de Janeiro state. This work specifically presents the perceptions of 29 teachers about the integrated curriculum, their understandings in relation to the main contributions to the pedagogical work organization and the difficulties found in school practice. Developing an approximation between integrated curriculum, liberating education and interculturality, the work intends to contribute with theoretical and practical perspectives of school democratization, especially in its planning practices.

Keywords: school plans, integrated curriculum, liberating education.

Este trabalho, financiado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ, está vinculado ao estudo *Gabinete de Pesquisa em Desenvolvimento Curricular* e apresenta dados obtidos em um Curso de Extensão oferecido durante a pandemia, entre julho e agosto de 2020. O Curso de Extensão *A Organização Escolar em Ciclos:* enfoque em planejamentos dialógicos foi oferecido a professores e professoras que trabalham em diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro interessados em discutir e aprofundar esta forma de organização da escola de ensino fundamental no Brasil e em elaborar planejamentos de ensino que pudesssem contribuir com a organização do trabalho pedagógico do professor de forma a incorporar saberes, experiências, culturas dos estudantes como fonte e fim dos conhecimentos escolares a serem trabalhados.

O problema específico deste trabalho refere-se à necessidade de rompimento com formas de trabalho, na educação de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos (educação chamada de ensino fundamental, no Brasil), que ainda se apresentem orientadas por práticas pedagógicas que pouco dialogam com o tempo presente, com os problemas vivenciados pelos estudantes no cotidiano escolar e que ainda se apresentem coloniais, porque carecem de atenção, reconhecimento e compreensão de conhecimentos, valores, racionalidades, linguagens populares. A educação libertadora e intercultural, que orienta a leitura que este trabalho faz sobre as realidades escolares, entende como necessário o respeito mútuo e o conhecimento pleno a todos os sujeitos socio-culturais atendiddos da escola, ou seja, práticas que possam estar comprometidas com o bem viver e com a interculturalidade (WALSH, 2009). Os estudos desenvolvidos buscam questionar práticas que excluem linguagens, culturas, saberes populares e integrar os conhecimentos escolares na realidade vivida pelos estudantes, tomando-os como instrumentos de compreensão crítica do mundo (FREIRE, 1975).

Os objetivos da pesquisa em desenvolvimento são: identificar formas de planejamento de ensino que possam privilegiar o diálogo entre experiências e conhecimentos escolares; compreender como estes planejamentos podem contribuir com práticas de integração curricular (TORRES SANTOMÉ, 1998) e analisar as articulações entre as diferentes culturas e os conhecimentos escolares, que possibilitem o diálogo intercultural por meio das atividades propostas nas escolas. Para isto, realizam-se estudos documentais, conversas e entrevistas, além da observação participante. Esta pesquisa começou em 2020. Todavia, a crise sanitária fez com que as observações participantes a serem realizadas presencialmente nas escolas migrassem para a participação no Curso de Extensão oferecido via Plataforma Moodle e com encontros síncronos por meio do Google Meet. O Curso totalizou 30h e foi oferecido a 45 professores de

14 municípios do estado do Rio de Janeiro e 3 municípios de outros estados. Esta abordagem da pesquisa, de orientação qualitativa e perspectiva hermenêutico-dialética, inspira-se na pesquisa-ação. Este trabalho discute especificamente as percepções de 29 professoras e professores que participaram de uma das discussões promovidas no Curso, em relação ao currículo integrado, discussão aqui abordada. Dentre os 45 docentes, 16 professoras e professores que realizavam o Curso não participaram deste debate. A pergunta geradora do debate, da qual decorrem as falas docentes, foi *considerando a definição de integração curricular, descreva situações em que a mesma seria possível em sua rede, escola ou turma e, se necessário, indique dificuldades em efetivá-la.* A seguir são apresentadas as orientações teóricas deste estudo: planejamentos de ensino dialógicos e interculturalidade. Após, a metodologia privilegiada, pesquisa-ação, o detalhamento dos professores ouvidos nesta análise e quais as relações percebidas, junto aos docentes, em relação as possibilidades de democratização da escola, no que se referem às práticas de planejamento.

Perpectivas teóricas da análise e sua relação com a proposta de pesquisa

Em pesquisas anteriores percebeu-se que os documentos curriculares e os planejamentos escolares, em especial os planejamentos de ensino, podem contribuir para a realização de *encontros* entre as culturas das crianças e adolescentes com os conhecimentos escolares, qualificando as aprendizagens. Também podem, dependendo da orientação a que seguem, prejudicar estes encontros. Essa qualificação das aprendizagens é entendida, neste estudo, como o ensino-aprendizagem voltado a construir, com os estudantes, um processo mais significativopor meio dos conhecimentos escolares, para o entendimento de si mesmo, do seu grupo social e do mundo (FETZNER, 2013).

Compreende-se como planejamentos de ensino, as propostas de organização do trabalho pedagógico e, como perspectivas de planejamento dialógico, inspiradas em Freire (1975), a necessidade de que os estudos realizados na escola vinculem-se à reflexão crítica da realidade e à integração, na escola, dos conhecimentos de *experiência feito* (FREIRE, 1975). Os planejamentos dialógicos buscariam, assim, a transformação das formas de estar no mundo - trabalho, vida social, cultura. As perspectivas de planejamento dialógico representam "uma forma de *resistência* [...] e *alternativa* ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descendente, que ganhou as estruturas dos nossos sistemas educacionais e das nossas redes escolares" (PADILHA, 2001, p. 25, grifos do autor). Encontram-se nesta perspectiva a organização do ensino por meio de projetos de trabalho, desde que estes sejam propostos por meio de uma perspectiva crítica, os temas geradores, os complexos temáticos e as redes temáticas.

A integração curricular (TORRES SANTOMÉ, 1998) consiste no diálogo entre os conhecimentos que emergem das experiências cotidianas dos estudantes e os conhecimentos escolares. Para que a integração curricular ocorra, é necessário romper com as propostas prescritivas (de conteúdos escolares), tomar a experiência como fonte e fim do conhecimento escolar e o conhecimento escolar como meio para compreensão aprofundada dos conteúdos culturais (idem, 2014). Para que isto seja possível, são necessárias a flexibilidade curricular e a autonomia docente. Nas propostas de trabalho com os conteúdos escolares, desde perspectivas compartilhadas pela concepção dos currículos integrados, é preciso comprometer-se com o trabalho com conhecimentos relevantes para o entendimento da sociedade, em sua complexidade.

A interculturalidade contribui para encontrar as potencialidades, e reconhecer as dificuldades, nos processos de construção curricular e nos planejamentos de atividades pela escola. Trata-se do reconhecimento e da visibilidade que diferentes saberes e experiências culturais têm demonstrado ao lidar com "os desafios históricos que nos atingem em nível planetário, desde fazer justiça aos empobrecidos da terra até assumir a ecologia como novo paradigma de vida e de ação" (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 10). Considera-se que o ineditismo, a polifonia e o hábito de intercambiar e contrastar (e não absolutizar e sacralizar o próprio), características da interculturalidade apontadas pelo autor citado, podem ser tomadas como aspectos de relevância no currículo e na didática. E aí encontra-se nossa pesquisa, na busca e inventário de práticas de planejamento escolar que possam colaborar com o currículo e a didática, desde perspectivas interculturais.

A relação entre as propostas curriculares e os planejamentos de ensino situa-se na compreensão de que "entender a organização curricular é, assim, entender a organização do conhecimento mediado pedagogicamente" (LOPES e MACEDO, 2011, p. 95). Destaca-se, também, a potencialidade da interculturalidade no rompimento com as práticas excludentes ainda hegemônicas em nossa sociedade.

Considerando as contribuições de Stoer e Cortesão (1996), Juliano (1993) e Walsh (2009) para o entendimento da interculturalidade, destaca-se a intencionalidade política por justiça, reconhecimento do outro e afirmação de seu direito ao empoderamento. Todavia, esta justiça, reconhecimento e empoderamento, não se dão por meio da negação de outras culturas, mas pela superação da ideia de existência de uma cultura superior. Para isto, acentua-se a necessidade de "por em diálogo" (JULIANO, 1993) diferentes culturas.

Walsh (2009) e Fornet-Betancourt (1994) colaboram para a possibilidade de inferir que, do ponto de vista do currículo, o movimento intercultural implicou em (1) identificar as

perspectivas sociais e históricas dos conhecimentos que são trabalhados nas escolas; (2) combater as perspectivas homogeneizadoras que permeiam os fazeres escolares que se dirigem à padronização do pensamento e dos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas; (3) desconstruir os argumentos que defendem o compromisso da escola com a formação de trabalhadores acríticos ao sistema capitalista; (4) construir propostas que articulem diferentes culturas e conhecimentos, e possibilitem o exercício da diferença e da subjetividade.

A pesquisa com o Curso de Extensão – resultados preliminares

Os planejamentos de ensino são trabalhados, no Curso de Extensão, com base na ação-reflexão ação sobre as práticas docentes, em relação ao trabalho com o conhecimento escolar. O Curso, com 30h, propõe debates a partir de artigos, aulas-palestras e documentos de planejamento, estes últimos produzidos pelos cursistas. Os debates acontecem em espaços virtuais, ora provocados em fóruns na Plataforma Moodle e ora nas salas de conversa das atividades síncronas. As temáticas tratadas no curso envolvem a organização escolar em ciclos (forma de agrupamento escolar que, por meio de mudanças curriculares e avaliativas, tenta considerar a faixa etária como principal referência de agrupamento escolar, no lugar de conhecimentos supostamente adquiridos "série-a-série"), as especificidades de cada rede de ensino participante, em relação à organização do ensino nas escolas, a interculturalidade e, ainda, as práticas avaliativas.

Os 45 cursistas participam do curso por opção individual. A oferta e as intencionalidades relacionadas à pesquisa são divulgadas junto às redes de ensino. Ao se inscreverem no Curso e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido quanto aos objetivos e metodologias da pesquisa, os participantes são distribuídos aleaoriamente em 10 grupos de trabalho acompanhados por mediadores. Estes mediadores são graduandos, mestrandos e doutorandos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo – GEPAC, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. No Curso, participam cursistas de diferentes municípios e a proposta é que as experiências de trabalho possam ser debatidas. Este trabalho apresenta a discussão ocorrida em uma das temáticas do curso, que envolveu o debate sobre integração curricular. Os 29 professores envolvidos no debate, em pequenos grupos de discussão, estudaram sobre o conceito de integração curricular e foram convidados a identificar situações em que, nas suas práticas, identificam a possibilidade de com ela trabalhar, assim como as dificudades que encontram para esta integração.

A observação participante propõe que a investigação seja realizada no meio em que a ação pesquisada é desenvolvida, junto com aqueles que desenvolvem o trabalho e com os que usufruem deste trabalho. Ou seja, é uma observação no lugar e com as pessoas envolvidas

naquilo que se pesquisa (MINAYO, 2014). A observação participante traz consigo alguns princípios que orientam a pesquisa: disposição para compreensão da realidade do grupo pesquisado, buscando desvendar as questões práticas que estão envolvidas no trabalho com o planejamento escolar; atuação para estabelecer relações mais permanentes possíveis com os pesquisados; esforço para que a pesquisa se constitua em uma troca entre as pessoas envolvidas na pesquisa, resultando em aprendizagem mutua (pesquisadores e pesquisados); compromisso com o aprofundamento teórico dos aspectos emergentes do campo, bem como sua abordagem desde a tentativa de observar a totalidade dos fenômenos observados, sem que a intersubjetividade seja considerada coadjuvante nestas compreensões, conforme nos orienta a perspectiva dialético-hermenêutica. Do ponto de vista metodológico, destaca-se também as orientações da pesquisa-ação, inspiradoras do trabalho desenvolvido, na medida em que "o processo, o mais simples possível, desenrola-se frequetemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores" (BARBIER, 2007).

Ainda sobre a perspectiva dialético-hermenêutica é preciso destacar que as leituras aqui apresentadas, considerando os registros dos debates realizados pelos cursistas nesta temática, por meio do fórum sobre este tema e das salas de conversa, foram lidas buscando-se o movimento do círculo hemenêutico, portanto, buscando-se complementamentações entre as falas, do ponto de vista do entendimento de um sujeito coletivo, cursita, em 2020, estudante das questões já apresentadas e em redes diversas.

Tomando-se, portanto, este sujeito coletivo construído na análise dos debates desenvolvidos nas plataformas virtuais, destacam-se como compreensões acerca da integração curricular o trabalho em que *os alunos possam participar nos planejamentos da aula,* com a integração de *experiências e conhecimentos promovendo uma aula interdisciplinar, dinâmica e social, chave para uma saída plausível para a educação especial* (no caso a professora trabalhava com a educação especial na sua rede de ensino), *esforço de se trabalhar questões da atualidade que tenham a ver com a realidade e identidade dos educandos, por meio de projetos que integram as dsiciplinas; trazer os conhecimentos acumulados* (forma comum com a qual os professores costumam se referir aos conteúdos escolares) *para a realidade do aluno; aprendizado dos alunos por meio de temas levantados de suas vivências; integrar experiência e conhecimento numa relação que envolve escola, professor e aluno.* (Falas dos cursistas 4, 5, 6, 7, 26, 28, 37, 41, 45).

Ao identificar as dificuldades na efetivação da integração curricular foi possível destacar a *infraestrutura escolar precária, limitada à sala de aula* (nas redes do estado do Rio de Janeiro é difícil você encontrar a incorporação de outros espaços sociais nas rotinas escolares, tais como

museus, praças, lugares esportivos, parques); pouco *tempo disponível* em que as ideias possam ser colocadas no conjunto da escola, buscando a construção de um projeto coletivo; *currículo ainda fragmentado em disciplinas, reincidência de uma prática seriada* (conteúdos escolares divididos de forma fragmentada entre os anos de escolaridade, representados numa imagem de escada e não de espiral); *a própria estrutura curricular engessada e submersa a um currículo oculto que se estabelece em um terreno conflitivo e de relação de poder; baixos salários, reduzido tempo destinado à maioria das disciplinas do currículo oficial (com exceção de Português e Matemática), levam as pessoas a trabalharem em várias escolas; falta de laboratórios e internet como fonte de pesquisa; imposição* de planejamentos, conteúdos, regras; falta de espaço na escola *para trabalhos em grupo, consulta a livros, entrevistas;* dificuldade de *convencer a Direção* de que a rotatividade de crianças por espaços diversos na escola é importante para as aprendizagens *e não indisciplina; planos de ensino* que são impostos aos docentes; *escassez de tempo destinado ao planejamento coletivo ao longo do ano letivo.* (Falas dos cursistas 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 18, 20, 23, 25, 31, 32, 35, 37, 38, 39, 40).

Ao referir práticas de integração curricular, considerando as tentativas e propostas de ação e não apenas experimentações já realizadas, as citações referem-se a *possibilidade de trabalhar com temas geradores, tentando assim a interdisciplinaridade; esforço em trabalhar questões da atualidade que tenham a ver com dos educandos por meio de projetos que integram as disciplinas; a maioria das tentativas de reorganizar o currículo feita pelos professores, no dia a dia das escolas, durante as reuniões de planejamento coletivo, quando são pensados e repensados diferentes possibilidades para desenvolver o conhecimento e uma estratégia comumente utilizada é a pedagogia de projetos; o processo de escuta como base de todas as relações dialógicas [...] em primeiro lugar o professor ouviu os alunos para saber os interesses deles, que expandissem seus referenciais de conhecimento e de mundo; trabalhar com levantamentos, estatísticas, intervenções no bairro; trabalho com reciclagem, desenvolvimento sustentável; biomas e ecosistemas, impactos ambientais às ações humanas, assoreamento de rios e degradação do mar, legislação ambiental entre outros; iniciativa da própia escola, na escolha de temas a serem trabalhados com um conjunto de turmas da escola; turmas especificas como Hora da Virada* (um projeto do terceiro setor que funciona na rede em que a professora trabalha, com estudantes já reprovados em alguns anos de escolarização) com *maior participação dos alunos e de alguns professores na cofecção do currículo; projeto Livro da Turma,* que promove *a produção textual dos alunos, desenvolvido mediante temáticas que sejam do interesse da turma, com engajamento do 1º ao 9º ano* da escola [...] *resulta na produção de um livro, quando utilizado mídia papel, impresso e editado na gráfica local com*

um preço menor do que seia um livro infantil, projeto que consegue a participação das famílias e na culminância do projeto, com o lançamento do livro; estudo sobre as profissões, realizado por meio de um projeto de trabalho, no qual são elaboradas entrevistas com profissionais de diversas áreas, pesquisa sobre mercado de trabalho e salário, número de profissionais no bairro/cidade e convite para alguns irem à escola falar sobre a profissão; projetos propostos pelas Secretarias de Educação e/ou por direções de escola, geralmente nos temas meio ambiente, cidadania, cultura, trabalhados ao longo do ano e dentro das disciplinas que fazem parte da grade curricular onde são relacionados determinados aspectos; exploração da realidade de outros países que se aproximam de uma favela do Rio de Janeiro, destacando que filmes que não demonstram totalmente a realidade do país; trabalho com notícias que aguçam discussões e exploração de conhecimentos;observação e busca de situações problemas dentro do ambiente escolar e desenvolvimento de unidades temáticas, com abordagens transdisciplinares e interdisciplinars; trabalho com centros de estudos que colocam os estudantes em duplas/grupos, favorecendo a participação, as tomadas de decisão e governança colaborativa, envolvendo estudantes, funcionários e famílias; trabalho com temas geradores, resolução de problemas; predominância de práticas integradoras na educação infantil. (Falas docentes 5, 7, 8, 10, 14, 18, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 35, 38, 43)

Os entendimentos da pesquisa, considerando o discurso que encontramos no grupo com o qual trabalhamos a temática, nos permitem observar o quanto o cotidiano constriuído por precariedades de trabalho – falta de tempo para o trabalho coletivo, excesso de conteúdos a serem trabalhados sem que as experiências estudantis possam ser incorporadas e limites das gestões envolvidas com as condições do trabalhos, além das precariedades dos espaços espaços escolares interferem, segundo os docentes, nas possibilidades de um trabalho mais significativo no que refere a integração curricular. Ao mesmo tempo, a identificação de possibilidades de trabalho com centros de estudo, temas geradores, questões-problema, projetos temáticos, parecem incorporadas à leitura docente sobre o que seriam movimentos de planejamento capazes de promover a integração curricular. Entre os 29 professores participantes da discussão aqui analisada, 9 apresentaram compreensões da integração curricular com base nas leituras e debates realizados; 19 relataram dificuldades em relação ao trabalho e 15 consguiram projetar alguma ação que entenderiam, ou entenderam, em sua experiência docente, como práticas de integração curricular. Na sequência dos trabalhos, outro tema de destaque foi a interculturalidade, que entendemos como complementar à ideia de integração curricular, pela sua potencialidade de descolonizar o conhecimento escolar, mas esta questão será apresentada em outro trabalho. A identificação de formas e práticas de planejamento relacionadas à temática

da integração curricular nos faz perceber que o primeiro objetivo da pesquisa – identificar formas de planejamento de ensino que possam privilegiar o diálogo entre experiências e conhecimentos escolares, apresenta-se em desenvolvimento no próprio ato da pesquisa, tal qual a metodologia da pesquisa-ação propõe: um processo que trabalha com simbolismos e dinâmicas que provocam a imaginação e a interação de elementos dos espaços-tempos vividos. A incorporação no discurso docente, de uma avaliação crítica às condições estruturais de trabalho, às imposições curriculares que dificultam a integração curricular e da visualização de práticas outras nesta questão, indicam a potencialidade dos planejamentos dialógicos como parte dos processos de democratização da escola. Processos de democratização que, por vezes, são percebidos apenas como acesso à escola. A democratização, na leitura em que desenvolvemos neste trabalho, passa pela incorporação de conteúdos escolares outros, mais significativos para os estudantes e para os professores. A integração curricular e os planejamentos dialógicos são instrumentos deste processo de democratização.

Referências

Barbier. R. (2007) *A pesquisa-ação.* Liber Livro Editora.

Fetzner, A. R. (2013) *Ciclos & Séries:* contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas. *Revista Educação em Foco.* UFJF: Editora UFJF, v. 17. n.3, Nov. 2012/Fev. 2013. p. 13-34.

Fornet-Betancourt, R. (1994) *Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da ibero-américa.* São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994.

Freire. P. (1975). *Pedagogia do Oprimido.* Porto Afrontamento, João Barrote Editora.

Juliano, D. (1993) *Educación intercultural:* Escuela y minorias étnicas. Madrid. EUDEMA S.A.

Lopes, A. C. E Macedo, E. (2011) *Teorias de currículo.* São Paulo: Cortez.

Minayo, M. C. S. (2014) *O desafio do Conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. 14ª. Ed. São Paulo: Hucitec.

Padilha, P. R. (2001) *Planejamento dialógico:* como construir o projeto político-pedagógico da escola. São paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.

Stoer, S.; Cortesão, L. (1996) Educação Inter/Multicultural Crítica e o Processo de Transnacionalização: uma perspectiva a partir da semiperiferia. *Dinâmicas Multiculturais:* novas faces outros olhares. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa Estudos e Investigações. p. 21-34

Torres Santomé, J. (1998) *Globalização e interdisciplinaridade:* o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Ed. Artes Médicas Sul Ltda.

Torres Santomé, J. (2014) Organización de los Contenidos y Relevancia Cultural. *Cuadernos de Pedagogía.* Nº 447, Julio – Agosto 2014, págs. 50 – 53.

Walsh, C. (2009) *Interculturalidad, Estado, Sociedad:* luchas (de) coloniale de nuestra época. Quito, Ecuador: Universidad Andina.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A Dimensão Económica da Segurança Humana: uma Reflexão nos Países Desenvolvidos

The Economic Dimension of Human Security: a Reflection in Developed Countries

Cláudia Viana Barbosa (https://orcig.org/0000-0001-8790-9177)
Universidade do Minho

Autora de Contacto: Cláudia Viana Barbosa, claudia.viana.barbosa@gmail.com

Resumo

Focada na proteção dos indivíduos e nas suas necessidades, a Segurança Humana tem vindo a apresentar especial interesse na arena internacional. Em 2008, com a conjuntura de crise económica internacional, que se refletiu particularmente nos Estados-Membros da União Europeia, surgem novas ameaças que apresentam um caráter socioeconómico, onde o desemprego tem vindo a suscitar especial preocupação. A dimensão económica da Segurança Humana, visa proteger os indivíduos e as famílias face a mudanças socioeconómicas abruptas, como o caso da crise. Define-se como a garantia de sustentabilidade económica mínima para o indivíduo ou famílias, exigindo um rendimento mínimo garantido, quer por trabalho remunerado ou por redes de proteção social financiadas pelo Estado. Neste contexto, criar condições de segurança aos indivíduos e protegê-los destas vulnerabilidades socioeconómicas é imperativo, e como tal, uma reflexão sobre a dimensão económica da Segurança Humana nos países desenvolvidos revela particular interesse dado que, o impacto da crise e as políticas de austeridade aplicadas para combater a crise económica vivida, evidencia além de instabilidade económica também insegurança económica aos indivíduos. Também a crise económica, revelou um impacto no que respeita aos Direitos Humanos Fundamentais, em particular aos direitos económicos e sociais dos cidadãos. As populações depararam-se com a expansão do desemprego, assistindo ao declive do seu poder económico e meios de sobrevivência.

Palavras-chave: Segurança Humana; Segurança Humana Económica; União Europeia; Crise Económica; Direitos Humanos Fundamentais

Abstract

Focused on the protection of individuals and their needs, Human Security has been presenting special interest in the international arena. In 2008, with the international economic crisis, which was particularly reflected in the Member States of the European Union, new socio-economic threats arose, where unemployment has been of particular concern. The economic dimension of Human Security aims to protect individuals and families in the face of abrupt socio-economic changes, such as the crisis. It is defined as the guarantee of minimum economic sustainability for the individual or families, requiring a guaranteed minimum income, either for paid work or by social protection networks financed by the State. The economic dimension of Human Security aims to protect individuals and families in the face of abrupt socio-economic changes, such as the crisis. It is defined as the guarantee of minimum economic sustainability for the individual or families, requiring a guaranteed minimum income, either for paid work or by social protection networks financed by the State. The economic crisis has also had an impact on fundamental human rights, in particular the economic and social rights of citizens. The populations faced the expansion of unemployment, watching the decline of their economic power and means of survival.

Keywords: Human Security; Economic Human Security; European Union; Economic Crisis; Fundamental Human Rights.

O mundo está em constante mutação e com ele o entendimento de segurança. Desde a década de 70 que se tem vindo a reformular o conceito de segurança. O conceito clássico de segurança tradicionalmente centrada no Estado alarga horizontes a nível académico abrindo caminho para conceções de segurança mais cooperativa e abrangente. Com o final da Guerra Fria e a crescente globalização, são introduzidos no Sistema Internacional "novas ameaças" e "novos atores". Estas ameaças e atores adquirem um carater transfronteiriço, sendo estes fatores cruciais na mudança do paradigma de segurança. Na década de 90 surge a necessidade de focar o indivíduo enquanto sujeito de segurança, deixando o Estado de ser protagonista nesse papel. É neste contexto que são dados os primeiros passos na formulação do conceito de Segurança Humana (SH). Atualmente, vivemos num clima de instabilidade económica, financeira e social. A crise económica iniciou-se nos EUA com a falência do banco *Lehman Brothers* em 2008-2009. Dadas as ligações fortes existentes entre os Estados Unidos e a Europa, inevitavelmente esta crise ecoou-se na União Europeia (UE), particularmente na Zona Euro. O cenário de crise económica vivido no seio da UE exerceu uma forte pressão na economia e nos mercados de trabalho, particularmente na Zona Euro, onde se verificaram políticas demasiado centradas em austeridade e reformas estruturais que se baseavam em despedimentos, cortes salariais e cortes nos direitos laborais. Consequentemente, a UE deparou-se com um elevado aumento do desemprego, o que, inevitavelmente, se traduziu numa insegurança económica e numa potencial crise social devido ao descontentamento das populações que viram os seus direitos humanos fundamentais comprometidos. Neste mesmo contexto, um outro quadro foi discutido em torno desta crise económica, nomeadamente sobre o impacto da crise e das medidas de austeridade face aos direitos humanos fundamentais. A implementação de medidas de austeridade nos Estados-Membros da UE questionou a integridade do ser humano traçando um cenário de comprometimento e violação dos direitos económicos e sociais dos cidadãos europeus. Assim sendo, esta instabilidade económica pode também traduzir-se num clima de insegurança económica para os cidadãos pois assistem ao acometer dos seus direitos. No âmbito da UE, o Tratado de Amesterdão e o Tratado de Lisboa efetivaram-se como um marco na história da UE. Se por um lado o Tratado de Amesterdão tinha como um dos objetivos fazer do emprego e dos direitos dos cidadãos o ponto central da União, por sua vez o Tratado de Lisboa veio conferir valor jurídico à Carta dos Direitos Fundamentais, e como tal, o respeito tanto das instituições como dos Estados-Membros pelos direitos consagrados na Carta e assim proteger os cidadãos. No entanto, a crise que se propagou pela UE, e que se traduziu em elevadas taxas de desemprego e em

constantes medidas de austeridade comprometem estes direitos económicos e sociais dos cidadãos e como tal é pertinente analisar esta situação e verificar de que forma afetou individualmente os cidadãos. Sobre a questão do emprego, a UE lançou em 2010 a Estratégia Europa 2020 (EE2020) que foi orientada por um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Esta tinha como objetivo primordial assegurar a saída da crise da UE, e sendo o emprego uma situação imperativa é parte integrante desta, a Estratégia Europeia de Emprego.

Conceito de Segurança Humana

A década de 90 aduziu a um novo paradigma do conceito de segurança. Durante o século XX, o conceito de segurança era predominantemente focado na Segurança Nacional, associado à proteção dos Estados. Com o final da Guerra Fria, a desintegração da União Soviética e a crescente globalização, são introduzidas no Sistema Internacional novas ameaças e com carater transfronteiriço, sendo estes fatores cruciais na mudança de paradigma, (Amouyel, 2006; Tadjbakhsh; Chenoy 2007). É neste contexto que o conceito de SH surge. O conceito de SH é identificado pela primeira vez no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 1994, no Relatório de Desenvolvimento Humano. Surge como um "valor acrescentado" à segurança mais tradicional, visando focar o indivíduo e as suas necessidades e vem dar respostas a questões consideradas pertinentes no âmbito da segurança dando um maior contributo nos estudos da segurança: (i)"Segurança de quem?" – a SH foca-se em valores como a dignidade, igualdade e solidariedade dos indivíduos; (ii)"Segurança do quê?"–para além das ameaças da violência, a SH preocupa-se com o bem-estar do individuo e na proteção de ameaças socioeconómicas (rendimento insuficiente, desemprego, segurança no emprego, saúde, habitação e educação), pessoais (para além da criminalidade, perceções e medos individuais),ambientais (aumento da vulnerabilidade das pessoas com as degradações ambientais) e política (violação dos direitos humanos e civis); (iii) "Segurança com que meios?" – as ameaças devem ser tratadas num contexto global quando as soberanias nacionais perdem relevância (Tadjbakhsh e Chenoy, 2007).O relatório define a SH primeiramente como a "segurança de ameaças crônicas como a fome, a doença e a repressão" e, em segundo lugar como "proteção contra interrupções súbitas e prejudiciais nos padrões de vida diários, seja em casa, no trabalho ou nas comunidades", e carateriza sete ameaças à SH, sendo elas segurança económica, segurança alimentar, segurança da saúde, segurança ambiental, segurança pessoal; segurança comunitária e segurança política. Também o Relatório PNUD pressupõe duas abordagens distintas de SH: "abordagem restrita" ou "*freedom from fear*", que visa proteger as

pessoas das guerras, genocídios, limpezas étnicas, armas nucleares, terrorismo e a e a "abordagem ampla" ou "*freedom from want*", que procura libertar a Humanidade da pobreza e supressão como a fome, as doenças, os desastres naturais, desigualdades sociais e o subdesenvolvimento. Contudo, a questão "O que é a SH?" perdura e ainda sem uma resposta unânime. Sujeita a múltiplas interpretações, a SH tornou-se um conceito ambíguo, alvo de críticas e de um certo ceticismo quanto à sua operacionalização e utilidade. Múltiplos estudos académicos sobre o conceito foram elaborados, variados relatórios sobre a sua aplicação foram publicados e muitos programas de SH foram criados. A SH continua a ser um conceito contestado e não consensual, não existindo uma única definição, quadro de ideias (*framework)* ou agenda política, pois engloba para além de um conteúdo com diversos domínios uma diversidade de atores, o que, por si só, demonstra a multiplicidade de definições. A SH lida com a capacidade de identificar, evitar (quando possível) e atenuar as ameaças contra as pessoas quando estas ocorrem. Abordando uma definição mais contemporânea de SH, são muitos os atores (governos, organizações internacionais, investigadores e Organizações Não-Governamentais) que utilizam a SH com diferentes propósitos e também definições. A UE, o Canadá, o Japão, as Nações Unidas e vários investigadores têm uma definição diferente do termo SH, que varia entre o termo mais restrito de prevenção de violência a uma visão ampla e abrangente que engloba desenvolvimento, direitos humanos e a segurança tradicional (Tadjbakhsh e Chenoy, 2007). Porém, o fato de não existir uma definição única e universal, torna-a alvo de críticas pela falta de uma definição comum e como tal ambígua. Sobre a perspetiva dos estudiosos e *policymakers* a SH constata-se como uma ideia atrativa, mas com falta de rigor, limitada a uma definição restrita e uma ferramenta para entendimento dos desafios contemporâneos sobre a dignidade e o bem-estar das pessoas. Na ótica dos académicos as opiniões dividem-se entre os defensores e os detratores do conceito e entre a conceptualização ampla e restrita do conceito. (Tadjbakhsh e Chenoy, 2007). Neste contexto, será dada particular ênfase à abordagem ampla da SH, uma vez que evidencia a problemática das vulnerabilidades socioeconómicas assim como a garantia dos direitos humanos e das liberdades fundamentais dos indivíduos (Comissão Segurança Humana, 2003).

A dimensão económica da Segurança Humana

O Relatório PNUD de 1994 caracterizou, como visto anteriormente, ameaças à SH numa dimensão multissetorial, identificando sete componentes de segurança: económica, alimentar, saúde, ambiente, pessoal, comunitária e política. Neste ponto, será exclusivamente analisada a

dimensão económica da SH (segurança humana económica, doravante SHE), o seu conceito, identificação de ameaças e potenciais estratégias de combate às mesmas. Este estudo restrito da SHE será posteriormente justificado através do respetivo enquadramento no contexto da investigação realizada.

Segurança Humana Económica: Conceito, Ameaças e Estratégias

Antes de analisar a segurança económica enquanto componente de SH, é importante referir que a segurança económica (SE), num cômputo geral de segurança, não se aplica somente à segurança dos indivíduos, mas também à segurança dos estados e às suas relações económicas com o mundo. O conceito de SE é "extremamente controverso e politizado", existindo uma ligação direta entre a estrutura política da anarquia e a estrutura económica do mercado (Buzan *et al* 1998, 95). Segundo Dent, a SE "visa salvaguardar a integridade estrutural e a capacidade de gerar prosperidade e interesses de uma entidade político-económica no contexto de vários riscos externos e ameaças que o confrontam no sistema económico internacional" (Dent 2007, 204). Para melhor entender esta análise de SE, Dent identifica dois níveis: micro e macro. Podem ser entendidos como predominantemente internos (nível micro) ou internacionais (nível macro), sendo que o primeiro se concentra em indivíduos, famílias e comunidades, preocupando-se essencialmente com os seus meios de sobrevivência, e o segundo relaciona-se com a Política Externa Económica e os seus compromissos com o sistema económico mundial. Destes dois níveis, o micro evidencia um elo de ligação com a SE enquanto componente de SH. Uma análise microeconómica de segurança compreende características como: segurança e estabilidade nos empregos; acesso a comida, água e abrigo estáveis; alojamento; estabilidade e salários justos; educação; ambiente de estabilidade macroeconómica do Estado e a minimização da pobreza absoluta e relativa. Contudo, o conceito de SE adotado nesta investigação incide, como anteriormente referido, somente no quadro da SH e como tal na segurança dos indivíduos.

De acordo com o conceito apresentado pelo PNUD (1994) a SHE é a garantia de sustentabilidade económica mínima para o indivíduo ou famílias, exigindo um rendimento mínimo garantido, quer por trabalho remunerado ou por redes de proteção social financiadas pelo Estado. Por sua vez, a CSH, no seu relatório "Segurança Humana, Agora" de 2003, entende que a SHE visa proteger os indivíduos e as famílias face a mudanças socioeconómicas abruptas (CSH 2003), e dedica um capítulo inteiro à SHE, intitulado de "Segurança Económica – o poder de escolher entre as oportunidades", dando especial atenção às vulnerabilidades socioeconómicas das populações.

Para além de identificar as situações de pobreza crónica como ameaça à SH, também aponta as crises económicas abruptas e repentinas, as catástrofes naturais e o impacto social das crises como uma ameaça aos indivíduos e, consequentemente à SH. Pretende satisfazer as necessidades básicas e garantir num nível social e económico mínimo (CSH 2003).

A estas ameaças socioeconómicas, também a Organização Internacional do Trabalho (OIT) tem reservado especial interesse. No seu relatório "Segurança económica para um mundo melhor" de 2004, afirma que a SHE é composta por "segurança social básica", sendo definida como "o acesso a infraestruturas básicas referentes à saúde, educação, habitação, informação, proteção social, assim como segurança nas relações laborais", caracterizando como "segurança básica", "o impacto das incertezas e riscos que as pessoas enfrentam diariamente, proporcionando um ambiente social em que as pessoas podem pertencer a um conjunto de comunidades, ter uma oportunidade justa para exercer a profissão escolhida e desenvolver as suas capacidades por meio do que a OIT chama de trabalho decente" (OIT 2004, 3). Este relatório apresenta sete componentes da segurança nas relações laborais: segurança no rendimento, segurança representativa, segurança no mercado de trabalho, segurança no emprego, segurança no trabalho, segurança do trabalho e segurança na reprodução de habilidades. A OIT tem como propósito a propagação e inclusão dos direitos sociais e económicos no contexto do século XXI e dar voz à solidariedade social.

Buzan (1991, 123) argumenta que "as ameaças económicas são as mais difíceis de lidar no quadro da segurança nacional" e que no setor económico "as ameaças são mais difíceis de definir" (Buzan *et al* 1998, 22).

Problemática da Investigação

O desígnio desta investigação não foi, contudo, o de estudar o conceito de SH e SHE *per si*. Afunilamos o enfoque e consideramos pertinente centrar a nossa análise na conjuntura económica vivida no seio da União no período de 2008 a 2014 e, como tal, assumimos o desemprego como uma ameaça aos padrões de vida dos cidadãos. Consequentemente a ação quer dos Estados quer da União no combate aos efeitos negativos da crise, revelou um desrespeito dos Direitos Humanos (DH), principalmente os Direitos Económicos e Sociais (DES). Assumindo-se como uma potência económica, a UE tem procurado assumir um papel global a nível da segurança, paz e DH. Esta posição global que a UE quer tomar, tornou o objeto de estudo em questão mais adequado e relevante.

Assim, pretendemos verificar se a SH está presente no discurso e na prática da União e, mais especificamente, se a SHE é implementada nas estratégias de combate à crise definidas pela UE. Seguindo este fio condutor, a pergunta de investigação que a presente investigação procurou dar resposta foi a seguinte:

> *Tem a União Europeia sido provedora de Segurança Humana Económica, ao nível do emprego, salvaguardando os Direitos Económicos e Sociais?*

Expostos os conceitos estruturantes da investigação (SH, DH e emprego), concluímos que a SH está entrosada no discurso da UE. Apesar de não assumir expressamente a abordagem, comprovamos através dos documentos analisados que a UE assume a SH como *modus operandi* enquanto promotora da paz e dos DH. Mesmo que o termo nem sempre esteja explícito, a União atua em conformidade com o princípio da SH e este emerge nos seus documentos como uma narrativa estratégica. No que aos DH diz respeito, a UE tem como desígnio incutir uma cultura dos direitos fundamentais, quer na dimensão interna quer na externa, desígnio este que foi reforçado com a incorporação da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. Ao nível da Estratégia Europeia de Emprego, conferimos, através da EE2020, a implementação de um conjunto de metas bem definidas com o intuito de criar mais e melhores empregos. No entanto, esta não surtiu os efeitos desejados e as taxas de desemprego aumentaram gradualmente.

Considerações Finais

Sobre a questão do emprego, a Comissão Europeia lançou em 2010 a "Estratégia Europa 2020", inspirando a criação da "Estratégia Europeia de Emprego". Esta estratégia é orientada para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo e tem como objetivo primordial assegurar a saída da crise da UE. Propõem combater o desemprego e garantir segurança às populações através de estratégias que proporcionem aos indivíduos os seus meios de subsistência.

No entanto, a implementação de políticas de austeridade revelou um impacto nos direitos fundamentais dos cidadãos, repercutindo-se particularmente nos direitos económicos e sociais das populações mais vulneráveis, evidenciando falhas em termos do cumprimento dos direitos humanos fundamentais. A crise económica e as políticas de austeridade aplicadas pelos Estados-Membros da UE, levaram a uma profunda crise social também e ameaçam "corroer" os direitos económicos e sociais dos cidadãos. Perante esta situação, é pertinente analisar pormenorizadamente o impacto que a crise revelou e tem revelado nos cidadãos comuns da UE, uma vez que quer a UE quer os Estados-Membros apenas se têm focado no impacto da crise nos

mercados financeiros e não têm analisado o impacto desta crise no quotidiano dos cidadãos europeus. Por sua vez, os cidadãos da EU, confrontados com as consequências da crise económica nas suas vidas diárias, não tardaram em demonstrar preocupação, medo e instabilidade económica e social. Assim sendo, é imperativo que a UE coloque o cidadão no ápice da sua ação e deva trabalhar para o seu bem-estar e segurança, tendo em especial consideração os direitos fundamentais como o emprego que, atualmente é a situação que mais instabilidade económica provoca aos cidadãos.

Sendo a crise económica uma vulnerabilidade socioeconómica identificada no relatório de SH, revela-se imperativo uma análise sobre a proteção dos indivíduos e da operacionalização da SH no seio da UE. Após a análise do papel da UE face à de crise económica vivida, conclui-se que o quadro estratégico que projetou com vista a dar apoio aos EM mais fragilizados, peculiarmente os países de sul, se traduziu numa estratégia meramente económica, baseada em estatísticas de mercados financeiros, descurando a componente social, o que culminou em desrespeito dos DES, designadamente o direito ao trabalho, à educação, à saúde, a um trabalho decente, a condições de trabalho justa e equitativas e direito a uma vida digna. Os princípios de SHE e de DH foram marginalizados perante a rigorosa política fiscal imposta pelas medidas de austeridade implementadas nos EM resgatados. Posto isto, o ator normativo que a UE até então representava no sistema internacional com base nos princípios da "Paz, Democracia, Estado de Direito, Boa Governação e Respeito pelos Direitos Humanos" é agora questionado e duramente criticado.

Referências

AA.VV. (2004). *Economic Security for a Better World. ILO Socio-Economic Security Programme*. Geneva : International Labour Office

Amouyel, Alexandra (2006). "What is Human Security?" *Human Security Journal*: 10-23. Acedido em 9 setembro de 2013. Disponível em: http://www.globalgovernancewatch.org/resources/what-is-human-security

Bellamy, Alex e Matt McDonald (2002). "The Utility of Human Security: Which Humans? What Security? A Reply to Thomas &Tow." *Security Dialogue* 33(3): 373-377

Buonanno, Laurie e Neil Nugent (2013). *Policies and Policy Processes of the European Union.* New York: Palgrave Macmillan

Buzan, Barry (1991). *People, States & Fear – An Agenda for International Security Studies in the Post-cold War Era*. London: Harvester Wheatsheaf

Buzan, Barry, Ole Waever e Jaap de Wild (1998). *Security: A New Framework for Analysis.* Boulder/London: Lynne Rienner Publishers.

Comissão Europeia (2010). "Europa 2020. Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo". Acedido em 12 setembro de 2013. Disponível em: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:pt:PDF

Comissão sobre Segurança Humana (2003). *Human Security Now*. Acedido em 6 outubro de 2013. Disponível em: http://www.unocha.org/humansecurity/chs/finalreport/index.html

Dent, Christopher M. (2007). "Economic Security" in *Contemporary Security Studies,* ed, Alan Collins, 204-221.Oxford: Oxford University Press

Eurostat (2013). Estatísticas de desemprego. Acedido em 2 outubro 2013. Disponível em: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics

Glasius, Mariles e Mary Kaldor (2006). *A Human Security Doctrine for Europe: Project, Principles,Practicalities.* Oxford: Routledge

Glasius, Marlies (2008). "Human Security from Paradigm Shift to Operationalization: Job Description for a Human Security Worker". *Security Dialogue*, 39 (1): 31– 54. Acedido em 10 outubro de 2013. Disponível em: http://sdi.sagepub.com/content/39/1/31.abstract

Jones, Eriket al. (2012).*The Oxford Handbook of the European Union*.Oxford: Oxford University Press

Kerr, Pauline (2006). "Human Security". In *Contemporary Security Studies*. ed. Alan Collins, 96-106. Oxford: Oxford University Press.

Macfarlane, S. Neil e Yuen Foong Khong (2006). *Human Security and the UN: a Critical History. United Nations Intellectual History Project Series*. Bloomington: Indiana University Press.

Paris, Roland (2001). "Human Security: Paradigm Shift or Hot Air?" *International Security* 26 (2): 87-102. Acedido em 9 setembro 2013. Disponível em: http://aix1.uottawa.ca/~rparis/Paris.2001.IS.Human%20Security.pdf

Paris, Roland (2004). "Still an Inscrutable Concept", in *What is Human Security?*, ed, P. Burgess & T. Owen. Comment by 21 Authors. *Security Dialogue* 35 (9): 370-2

PNUD (1994). *Human Development Report 1994 – New Dimensions of Human Security*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1994. Acedido em 6 setembro 2013. Disponível em: http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1994/chapters/

Tadjbakhsh, Shahrbanou e Anuradha M. Chenoy (2007). *Human Security: Concepts and Implications.* London:Routledge.

Thomas, Nicholas e William T. Tow (2002). "The Utility of Human Security: Sovereignty and Humanitarian Intervention." *Security Dialogue* 33(2): 177-192.

União Europeia (1997). Tratado de Amesterdão. Acedido em 2 setembro 2013. Disponível em: http://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/amsterdam_pt.pdf

União Europeia (2000). Carta do Direitos Fundamentais da União Europeia. Acedido em 2 setembro 2013. Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf

União Europeia (2007). Tratado de Lisboa. Acedido em 2 setembro 2013. Disponível em: http://europa.eu/lisbon_treaty/full_text/index_pt.htm

União Europeia (2010). "Estratégia de segurança interna da União Europeia Rumo a um modelo europeu de segurança". Acedido em 20 setembro de 2013. Disponível em: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/librairie/PDF/QC3010313PTC.pdf

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 10

Linguagem, Comunicação e Suas Alterações

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Síndrome de Rett: tecnología de seguimiento ocular y jerarquía de incitaciones para enseñar a responder preguntas

Rett syndrome: eye-tracking technology and prompt hierarchy to teach answering questions

María Luisa Gómez Taibo (0000-0001-8859-7101)*, Lidia Jaramillo Leo (0000-0001-9905-302X)**

*UDC, **VIU

Autor de contacto: luisa.gomez.taibo@udc.es

Resumen

El Síndrome de Rett (SR), es un trastorno severo del neurodesarrollo de base genética causado por mutaciones en el gen MECP2 que afecta predominantemente a mujeres. El periodo inicial de desarrollo típico va seguido de cuatro etapas de progresión de la enfermedad. Los síntomas de pérdida del habla y disminución del uso funcional de las manos hace necesario el empleo de la Comunicación Aumentativa y Alternativa con acceso alternativo de seguimiento ocular. La comunicación prelingüística de estas niñas se basa en vocalizaciones, risas, llanto, la mirada y movimientos corporales o de cabeza siendo una prioridad enseñarles formas simbólicas para una comunicación más eficaz. En la intervención comunicativa del SR se aborda frecuentemente la expresión de necesidades y deseos; sin embargo, apenas hay datos relativos sobre la instrucción en la dimensión informativa del lenguaje. El objetivo de este estudio fue enseñar a tres niñas con SR a responder preguntas seleccionado símbolos mediante tecnología de seguimiento ocular. Se llevó a cabo un diseño de línea base múltiple entre sujetos; la variable independiente fue la aplicación de una jerarquía creciente de incitaciones y la variable dependiente fue el porcentaje de respuestas correctas a la pregunta ¿Quién? sin incitación. Los resultados mostraron para todas las participantes un cambio de nivel y de tendencia. Las participantes 1 y 2 se alcanzaron un 100% de respuestas correctas sin incitar mientras que para la participante 3 fue el 90%. Se concluye que la técnica instruccional empleada fue efectiva para alcanzar resultados comunicativos en una dimensión antes no explorada.

Palabras-chave: Síndrome de Rett, Comunicación Aumentativa y Alternativa, seguimiento ocular, jerarquía de incitaciones, responder preguntas

Abstract

Rett syndrome (RS) is a neurodevelopmental disorder caused by a mutation in the MECP2-gene that almost exclusively affects females. The initial period of typical development is followed by four stages of disease progression. Augmentative and alternative communication with alternative eye-tracking access methods is needed due to complete or partial loss of acquired purposeful hand skills and acquired spoken language. Prelinguistic communication in RS girls is based on vocalizations, laughter, crying, eye-gaze and body or head movements. For them is a priority teaching symbolic modalities for more efficient communication. RS communication intervention frequently addresses the expression of wants and needs; however, there are scant data regarding information transfer instruction. The aim of this study was teaching three RS girls to answer questions selecting symbols using eye-tracking technology. A multiple baseline design across subjects was carried out; the independent variable the application of an increasing prompt hierarchy and the dependent variable was the percentage of correct answers to the question “Who?” given without prompts. Results showed a change in level and trend for all participants. Participants 1 and 2 achieved 100% unprompted correct answers while for participant 3 it was 90%. It is concluded that the instructional technique used was effective in achieving communicative results in a previously unexplored dimension.

Keywords: Rett syndrome, augmentative and alternative communication, eye-tracking, hierarchy of prompts, answering questions

El síndrome de Rett (SR, en adelante) es un trastorno severo del neurodesarrollo debido a una mutación en el gen MECP2 vinculado al cromosoma X (Amir et al., 1999) que afecta preferentemente al género femenino (Fehr et al., 2011). Los primeros síntomas clínicos aparecen entre los 6 y 18 meses de edad, observándose una desaceleración en el logro de los hitos del desarrollo seguido por una pérdida o regresión de habilidades previamente adquiridas. La pérdida completa o parcial del lenguaje oral adquirido, incluso del balbuceo, de las habilidades manuales intencionales, la dispraxia o dificultad con la coordinación de movimientos voluntarios y los movimientos manuales estereotipados (Neul et al., 2010) impactan de forma significativa en todas las etapas en la comunicación funcional lo que hace necesario para algunas personas el uso de alguna forma de comunicación aumentativa y alternativa (CAA, en adelante) (Beukelman & Mirenda, 2013; Vessoyan et al., 2018).

Sin embargo, a pesar de la ausencia de lenguaje oral, las habilidades de comunicación de las personas con SR pueden seguir desarrollándose a lo largo de la vida (Schönewolf-Greulich et al., 2017) integrando múltiples modalidades para expresar una serie de funciones con intención comunicativa aparente (Bartolotta et al., 2011; Didden et al., 2010; Urbanowicz et., 2016). En la comunicación multimodal, la mirada es la modalidad que se informa con mayor frecuencia, seguida de los movimientos corporales y el uso de opciones de CAA de baja tecnología en forma de tableros (Bartolotta et al., 2011; Didden et al., 2010; Neul et al., 2014; Urbanowicz et al., 2016), así como dispositivos generadores de voz (Townend et al., 2016; 2020a, b; Wandin et al., 2015) y otras opciones de CAA de alta tecnología.

Debido a que señalar con la mirada es la forma más eficiente de comunicación de las personas con SR (Bartolotta et al., 2011) se está promoviendo la tecnología de seguimiento visual como método de acceso alternativo a la comunicación simbólica e intencional mediante software comunicativo (Bartolotta et al., 2011; Lariviere, 2015; Townend et al., 2016; Urbanowicz et al., 2016). Esta tecnología utiliza los movimientos oculares para controlar las funciones del ratón en el ordenador. El dispositivo de seguimiento ocular proyecta un bajo nivel de luz infrarroja, y una cámara en el sistema capta el ángulo del reflejo procedente de los ojos de la persona (Wilkinson & Mitchell, 2014) determinando donde la persona mira en la pantalla del ordenador y orientando el cursor del ratón en consecuencia. Estos dispositivos se pueden configurar para la activación del clic del ratón cuando la persona mantiene su mirada en un lugar determinado durante un tiempo determinado.

La mayoría de los estudios de tecnología de seguimiento ocular en el SR han tratado de sustanciar las capacidades cognitivas (Hirano & Taniguchi, 2015) evidenciando el uso intencional de la mirada, la respuesta consistente a instrucciones sencillas y la resolución de tareas cognitivas sencillas como la categorización o emparejamiento de dibujos (Baptista et al., 2006) y también ha permitido una comprensión más clara de las señales comunicativas y de la comprensión del lenguaje adaptando el PPVT-4 a través de tareas de elección forzosa (Ahonniska-Assa et al., 2018). Además, hay que destacar la percepción de los padres del enorme impacto de esta tecnología en el funcionamiento psicosocial de sus hijas y su alta satisfacción con el uso del dispositivo como apoyo a la comunicación (Townend et al., 2016; Vessoyan et al., 2018).

A la hora de intervenir las dificultades comunicativas de las personas con SR, los objetivos han ido ampliándose desde el establecimiento de habilidades básicas de comunicación, como la realización de elecciones y las peticiones, la toma de turnos y atención conjunta, es decir, la interacción (Wandin et al., 2015) a la facilitación de un repertorio más amplio de conductas comunicativas y el desarrollo de las habilidades de literidad (Byiers et al., 2014; Sigafoos et al., 2009; Simacek et al., 2016; Stasolla et al., 2014, 2015; Stasolla & Caffo,2013; Wandin et al., 2015). La enseñanza de las peticiones ha sido ampliamente estudiada utilizando baja tecnología (Sigafoos y Couzens, 1995) y pulsadores (Byiers et al., 2014), con alta y baja tecnología (Stasolla et al., 2014) y con tecnología de seguimiento ocular (Simacek et al., 2016).

Por lo que respecta a la propia instrucción, Amoako y Hare (2020) en su revisión sistemática encontraron que hay intervenciones comunicativas en SR con una base de evidencia sólida entre las que se incluyen las estrategias de CAA. Más específicamente, Wandin et al. (2020) señalan que en las directrices basadas en el consenso para el manejo de la comunicación de individuos con síndrome de Rett (Townend et al., 2020 a, b) estas pueden aprender a mirar pictogramas, a elegir, pedir y comentar cuando se les proporciona instrucción sistemática. Entre las estrategias más utilizadas se encuentran las estrategias responsivas que se enseñan a los padres para apoyar la interacción, el modelado del lenguaje asistido, el video modelado, el aprendizaje sin error y la jerarquía de incitaciones (Goosens' et al., 1992; Townend et al., 2020b).

En la literatura sobre la intervención comunicativa en el SR la expresión de necesidades y deseos es la función comunicativa a la que se ha prestado mayor interés. Sin embargo, son más las funciones comunicativas que las personas con necesidades especiales de comunicación tienen que aprender para desarrollar la competencia comunicativa (Light y McNaughton, 2014). En este

sentido, apenas hay datos relativos sobre la instrucción de las personas con SR en la dimensión informativa del lenguaje. Por ello, se ha llevado a cabo este estudio con el objetivo de enseñar a tres niñas con SR a responder diferentes preguntas seleccionado simbolos de CAA utilizando un dispositivo de seguimiento ocular. En este estudio se refleja únicamente el proceso de enseñar a responder a la pregunta "¿Quién?"

Método

Participantes

Participaron tres niñas de entre 10 y 12 años (la participante 1 tiene 12 años, la participante 2 tiene 10 y la participante 3 tiene 12 años). Los criterios de inclusión para participar en el estudio fueron: (1) Síndrome típico de Rett; 2) Nivel 5 en el Sistema de Clasificación de Funciones Motoras Gruesas (GMFCS); (3) Entrenamiento previo en el uso de un dispositivo de seguimiento ocular; y (4) Escolarizados en escuela de educación especial desde los 3 años.

Además del diagnóstico de SR, los participantes comparten otras características como a) déficit motor graves que les obligaba a utilizar una silla de ruedas motorizada; (b) capacidad limitada para mantener posturas anti-gravitacionales de la cabeza y el tronco y para controlar los movimientos de sus piernas y brazos; (c) necesidades de apoyo para las actividades de vida diaria debido a las estereotipias manuales que obstaculizan la interacción con el entorno; (d) escoliosis, apraxia ideo-motora y espasticidad; (e) deficiencias respiratorias frecuentes -apneas e hiperventilación- y patología ortopédica y digestiva asociada; (f) convulsiones epilépticas controladas con medicación; y (f) control de esfínteres sin adquirir. No se informa de problemas visuales, aunque la participante 2 usa gafas para corrección de estrabismo. La evaluación cualitativa de la competencia general cuando entraron en la escuela apuntaba a una discapacidad intelectual profunda y comunicación presimbólica intencional no convencional. No hay información disponible sobre la administración de tests o pruebas de desarrollo, por tanto, no hay información previa sobre nivel de desarrollo o intelectual.

Las participantes 1 y 3 se iniciaron en el uso del dispositivo Tobii 4c con los programas Look to Learn (software de causa-efecto) y Sensory Eye Fx a la edad de 8 años y la participante 2 a los 5. La instrucción para la consecución de la competencia operativa (Light, 1989) se extendió a lo largo de 2 cursos escolares; se trabajó con este dispositivo la realización de elecciones de actividades de tiempo de ocio. Después de ese período, se administró la Matriz de Comunicación (Rowland, 2006) para determinar por primera vez la competencia comunicativa de las niñas. Los

resultados para las participantes 1 y 3 a los 10 años y para la participante 2 a los 8 años fueron los siguientes:

Participante 1. Superados los niveles de comportamiento preintencional e intencional. Domina en el nivel de comunicación no convencional: a) la función comunicativa de rechazo/rechazo a través de movimientos corporales enteros, movimientos de extremidades, rigidez del cuerpo, sonidos tempranos (gritos) y expresión facial (ceño fruncido, muecas); b) la función de obtención: pide más de una acción con sonidos tempranos y mirando al adulto, solicita una nueva acción (mirando al adulto), pide más de un objeto girando la cabeza hacia el objeto buscado, produciendo sonidos, o mirando el elemento; elige girando la cabeza hacia el objeto deseado o mirándolo; y pide un nuevo objeto mirando o girando su cabeza hacia él; y c) en cuanto a la función social de la comunicación domina llamar la atención utilizando sonidos sonriendo y mirando al adulto. No utiliza ningún comportamiento para mostrar afecto. Comunica de forma convencional la petición de más de un objeto y de un objeto nuevo y la elección, a través de gestos convencionales con la intención de influir en el comportamiento del cuidador alternando la mirada entre el adulto y el objeto.

Participante 2. Superado el nivel de comportamiento preintencional y dominados el nivel de comportamiento intencional y de comunicación no convencional. Mediante comunicación no convencional domina la habilidad de rechazar tensando el cuerpo, apartando la cabeza o girándose hacia un lado; también domina la petición de continuidad de una acción con movimientos de todo el cuerpo, sonriendo o mirando al adulto, y pide más de un objeto con todo el cuerpo o mirando al adulto. También elige mirando el objeto deseado o girando su cabeza hacia este. Para pedir un nuevo objeto, lo mira; y para llamar la atención emite arrullos y chillidos, sonríe, activa un dispositivo de único mensaje o mira al adulto. Domina, en el nivel de comunicación convencional, habilidades de petición de más de un objeto alternando la mirada entre el adulto y el elemento deseado. En ese momento la elección y petición de un nuevo objeto están emergiendo mediante la alternancia de la mirada.

Participante 3. Superado el comportamiento preintencional. Domina la protesta en el nivel de comportamiento intencional, aunque están emergiendo comportamientos para pedir más de algo y continuar una acción. En el nivel de comunicación no convencional muestra comportamientos emergentes para rechazar/rechazar algo apartando la cabeza y frunciendo el ceño, para pedir una

nueva acción mirando al adulto, y para elegir mirando el objeto deseado. A nivel de símbolos concretos empieza a mirar fotos para nombrar cosas o personas.

Entorno

Todo el proceso se llevó a cabo en el aula del colegio de las participantes con una frecuencia de 3 a 5 sesiones por semana de 30-45 minutos de duración, dependiendo del estado de salud general (crisis convulsivas) que afectaban a su capacidad atencional.

Instrumentos

Se utilizó un ordenador Lenovo All in One i5 en el que se instaló como tecnología de seguimiento visual el dispositivo Tobii Eye Tracker 4c y The Grid3 como software específico de comunicación aumentativa y alternativa. Este software facilita la programación flexible y la creación de plantillas configurables con un número variable de opciones simbólicas. Los símbolos utilizados para representar el estímulo objeto de la intervención y otros estímulos (niño, dormir, fantasma, agua, comer) fueron los símbolos Arasaac del Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (www.arasaac.org) junto con objetos representativos de los conceptos. Se utilizó el cuento "Juan sin miedo" de los Hermanos Grimm. Asimismo, se crearon hojas de registro para registrar los datos obtenidos durante las diferentes fases de la intervención.

Diseño

Se llevó a cabo un diseño de línea base múltiple entre sujetos (Barlow, Knock, y Hersen, 2009) con las fases de línea base, intervención y mantenimiento. La variable independiente consistió en la aplicación de una jerarquía creciente de incitaciones para enseñar a responder a la pregunta "¿Quién?". La variable dependiente fue el porcentaje de respuestas correctas a esta pregunta sin incitaciones.

Procedimiento

Línea base. Durante esta fase se cuenta a las participantes el cuento "Juan sin miedo" y se les formula la pregunta para que contesten seleccionando un símbolo de CAA utilizando el dispositivo de seguimiento ocular. A la pregunta "¿Quién?" había que responder seleccionando el pictograma de "niño". En esta fase no se administra ninguna incitación. La pregunta se introduce 10 veces en diferentes momentos del cuento.

Intervención. Se cuenta el cuento y en determinados puntos de la narrativa se formulan las preguntas presentándose en la pantalla del ordenador 2 símbolos como posibles alternativas para responder. Se administran las incitaciones en orden creciente: 1) Ante la pregunta ¿Quién? si no se

da la respuesta seleccionando el pictograma “niño”, se pasa a administrar una señal verbal indirecta (¿Qué tienes que hacer?) 2) Si no hay respuesta de las niñas, se incita mediante una señal luminosa de búsqueda; 3) Si no hay respuesta, se proporciona una incitación verbal directa (¿A quién tienes que buscar?); 4) Si no hay respuesta, se utiliza una señal luminosa con destellos sobre la respuesta correcta; 5) Si no hay respuesta, se fija la luz sobre el pictograma a la vez que se dice en voz alta “niño”.

Se estableció como criterio de adquisición la obtención del 100% de respuestas correctas a la pregunta ¿Quién? durante 3 sesiones consecutivas. Una vez que la primera participante consiguió el criterio de adquisición, se pasó a intervenir con la segunda participante; y del mismo modo con la tercera.

Análisis de datos

Los datos de cada participante se introdujeron en una hoja de cálculo. Se calculó el porcentaje de respuestas correctas. En cada sesión a lo largo del proceso de contar el cuento se formula la misma pregunta 10 veces de forma intercalada, por lo que cada respuesta correcta representa el 10% del total de respuestas posibles. Se elaboró un gráfico de rendimiento en el tiempo para cada participante con múltiples líneas base, que sirvió para el análisis visual de los cambios en la medida dependiente y poder evaluar el efecto del procedimiento de intervención.

Resultados

Este estudio se llevó a cabo a lo largo de 18 sesiones. La línea base tuvo una duración de 3, 6 y 9 sesiones para las participantes 1, 2 y 3, respectivamente, durante un periodo de 1 a 2 semanas. La intervención para la participante 1 tuvo una duración de 8 sesiones, para la participante 2 se realizó durante 4 sesiones, mientras que para la participante 3 se extendió a lo largo de 9 sesiones. Durante la fase de línea base tal como se puede observar en la Figura 1, la participante 3 obtuvo un 0% de respuestas correctas y, aunque las participantes 1 y 2 responden a 1-2 de las 10 preguntas realizadas, su rendimiento fue inconsistente con una regresión al rendimiento previo del 0%. En el momento que comienza la intervención, se observa cómo el rendimiento de la participante 1 se incrementa paulatinamente del 50% en la primera sesión al 70-90% en la tercera y quinta sesiones, y al 100% en la séptima, con un retroceso entre las sesiones 1 y 3 a un rendimiento del 40% y entre las seiones 3 y 5 a un rendimiento del 60%. En cuanto a la participante 2, desde el mismo momento en que se introduce la intervención alcanza un rendimiento del 70%, y en la segunda sesión responde correctamente a todas las preguntas (100% de respuestas correctas). Estos resultados

continúan siendo del 100% para las participantes 1 y 2 a los 15 días durante las sesiones llevadas a cabo durante la fase de mantenimiento.

Por lo que respecta a la participante 3, su rendimiento osciló entre un 70% de respuestas correctas en la primera y tercera sesiones de intervención, decayendo al 40% en las segunda y cuarta sesiones, para incrementarse al 80% en la quinta. En la sexta sesión, las respuestas correctas retrocedieron al 60% para de nuevo, progresivamente, ir incrementándose al 70-80% y 90% de respuestas correctas en las tres últimas sesiones de la intervención.

Discusión

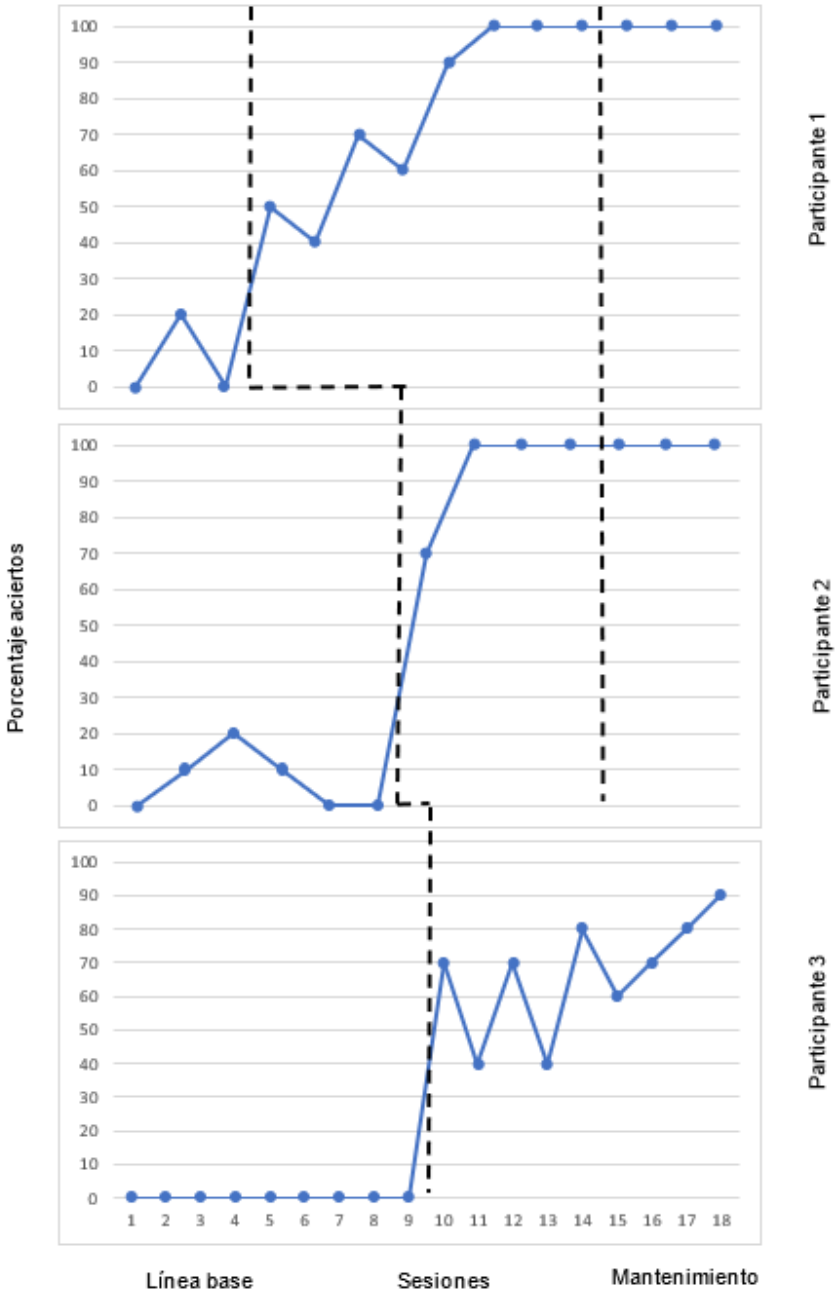
El objetivo del presente trabajo fue enseñar a tres niñas con Síndrome de Rett a responder a preguntas utilizando símbolos de CAA para poder instruir la dimensión informativa del lenguaje y la comunicación, cuestión apenas explorada en la investigación en este trastorno. Para ello se aplicó una jerarquía de incitaciones en orden creciente apoyándose en el uso de señales luminosas como ayuda (Goossens' et al., 1992) y soporte para dirigir la mirada de las niñas hacia la plantilla con símbolos programada en The Grid3 y presentada en la pantalla del ordenador, y facilitar la selección de los símbolos con el dispositivo de seguimiento visual Tobii Eye-Tracker 4c.

En general, se observa globalmente un efecto favorable de la intervención, con un cambio de nivel y de tendencia para las tres participantes. Las niñas previamente a la instrucción no sabían responder independientemente a la pregunta formulada. Si se observó que de manera incidental respondieron correctamente durante la fase de línea base; estas respuestas de las participantes 1 y 2 pueden atribuirse al azar ya que las niñas volvieron a los niveles previos de rendimiento en la línea base en las siguientes sesiones.

Por lo que respecta a la cantidad de incitaciones empleadas, del análisis de los resultados de la participante 1 se desprende que esta incitación fue necesaria durante la primera sesión de intervención en la mitad de las preguntas que se formularon durante la lectura del cuento; que sólo fue necesario aplicarla en tres preguntas en la tercera sesión, y tan solo una vez en la cuarta sesión. Del mismo modo, tan solo fue necesario implementar tal nivel de apoyo en tres preguntas de las 10 formuladas durante la lectura para la participante 2. En el caso de la participante 3, el rendimiento fue más irregular aunque en cualquier caso con una progresión favorable a lo largo de la intervención. Esta niña necesitó incitaciones 6 veces en la segunda y cuarta sesiones de la intervención, y 4 veces en la sexta sesión, con una disminución paulatina de esta incitación desde la octava sesión de instrucción.

Figura 1

Porcentaje de aciertos de las participantes a la pregunta "¿Quién?"



En cuanto a la naturaleza de la clase de incitación aplicada, el nivel de incitación que necesitó la participante 1 para responder fue la señal luminosa sobre el símbolo "niño" junto con la palabra oral correspondiente (incitación de modelado). Para la participante 2, la incitación de señal verbal indirecta fue el mayor nivel de apoyo que necesitó para aprender a responder

correctamente y necesitó esta clase de incitación en tres ocasiones de las diez veces que se le formuló la pregunta. La participante 3 fue la que obtuvo un rendimiento más irregular. En cualquier caso, el rendimiento de esta niña muestra una tendencia creciente con un aprendizaje progresivo, pero no de retroceso a niveles previos de rendimiento. Esta participante durante la realización de este estudio presentó fuertes crisis epilépticas que pueden haber mermado su grado de participación y actividad, hecho que puede verse reflejado en los resultados obtenidos. Para esta participante, en las primeras sesiones de intervención se precisó de la señal luminosa fija en el símbolo correcto, pero en cuanto se avanzaba en las sesiones se fue reduciendo su necesidad de ayuda, aunque la señal luminosa fija siguió siendo la incitación necesaria para que pudiese tener más éxito. Dados los resultados obtenidos para esta participante, se puede esperar que sea alcanzado el 100% con más sesiones de instrucción. Tal como señalan Goossens' et al. (1992), la introducción de claves luminosas para incitar la producción simbólica de los aprendices que utilizan la mirada como técnica de selección de símbolos, sean estas señales luminosas constantes o intermitentes, suele ser suficiente para que estos hagan finalmente un uso expresivo espontáneo de los símbolos.

Se puede decir que la intervención ha sido eficaz para enseñar una dimensión comunicativa antes no explorada, el intercambio de información. Las personas con síndrome de Rett tienen más que decir de lo que son capaces de expresar usando modalidades naturales de comunicación como las vocalizaciones o los movimientos corporales y en este sentido, los avances en tecnología han abierto vías de acceso al lenguaje a través de la mirada, que se observa como una fortaleza para muchas de estas personas (Vessoyan et al., 2018).

Por otra parte, con este estudio se apoya el uso de las incitaciones como una de las técnicas de intervención, tal como han establecido Townend et al. (2020 a , b) en las directrices basadas en el consenso para el manejo de la comunicación de personas con síndrome de Rett que recientemente han publicado.

Referencias

Ahonniska-Assa, J., Polack, O., Saraf, E., Wine, J., Silberg, T., Nissenkorn, A., & Ben-Zeev, B. (2018). Assessing cognitive functioning in females with Rett syndrome by eye-tracking methodology. *European Journal of Paediatric Neurology, 22(1)*, 39–45. https://doi: 10.1016/j.ejpn.2017.09.010

Amir, R. E., van den Veyver, I. B., Wan, M., Tran, C. Q., Francke, U., & Zoghbi, H. Y. (1999). Rett syndrome is caused by mutations in X-linked MECP2, encoding methyl-CpG-binding protein 2. *Nature Genetics, 23(2)*, 185–188. https://doi:10.1038/13810.

Amoako, A. N., y Hare, D. J. (2020). Non-medical interventions for individuals with Rett syndrome: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabililities, 33,* 808–827. https://doi 10.1111/jar.12694

Baptista, P. M., Mercadante, M. T., Macedo, E. C., & Schwartzman, J. S. (2006). Cognitive performance in Rett syndrome: A pilot study using eye-tracking technology. *Journal of Intellectual Disability Research, 50,* 662–666. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00818.x

Barlow, D., Nock, M., & Hersen, M. (2009). *Single case experimental designs : strategies for studying behavior change*. Boston: Pearson.

Bartolotta, T. E., Zipp, G. P., Simpkins, S. D., & Glazewski, B. (2011). Communication skills in girls with Rett syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26(1)*, 15–24. https://doi:10.1177/ 1088357610380042.

Beukelman, D., y Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

Byiers, B. J., Dimian, A., & Symons, F. J. (2014). Functional communication training in Rett syndrome: A preliminary study. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 119(4)*, 340–350. https://doi:10. 1352/1944-7558-119.4.340

Didden, R., Korzilius, H., Smeets, E., Green, V. A., Lang, R., Lancioni, G. E., & Curfs, L. M. (2010). Communication in individuals with Rett syndrome: an assessment of forms and functions. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 22*, 105–118. https://doi:10.1007/s10882-009-9168-2.

Fehr, S., Bebbington, A., Nassar, N., Downs, J., Ronen, G., de Klerk, N., & Leonard, H. (2011). Trends in the diagnosis of Rett syndrome in Australia. *Pediatric Research, 70,* 313–319. https://doi:10.1203/ PDR.0b013e3182242461

Goossens', C., Crain, S., & Elder, P. (1992). *Engineering the preschool environment for interactive, symbolic communication*. Birmingham, AL: Southeast Augmentative Communication Conference Publications.

Hirano, D., y Taniguchi, T. (2015). Application of eye-tracker to individu- als with Rett syndrome: A systematic review. *International Journal of Physical Medicine & Rehabilitation, 3*, 1–9. https://doi:10.4172/2329-9096. 1000292

Lariviere, J. A. (2015). Eye tracking: eye-gaze technology. In I. Söderback, & I. Söderback (Eds.), *International handbook of occupational therapy interventions* (2nd ed., pp. 339–362). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Light, J., y McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication, 30(1)*, 1-18. https://doi: 0.3109/07434618.2014.885080

Neul, J. L., Kaufmann, W. E., Glaze, D. G., Christodoulou, J., Clarke, A. J., Bahi-Buisson, N., ... Percy, A. K. (2010). Rett syndrome: revised diagnostic criteria and nomenclature. *Annals of Neurology, 68(6)*, 944– 950. https://doi: 10.1002/ana.22124.

Neul, J. L., Lane, J. B., Lee, H.-S., Geerts, S., Barrish, J. O., Annese, F., … Percy, A. K. (2014). Developmental delay in Rett syndrome: Data from the natural history study. *Journal of Neurodevelopmental Disorders, 6(1)*, 20. https://doi:10.1186/1866-1955-6-20

Schönewolf-Greulich, B., Stahlhut, M., Larsen, J. L., Syhler, B., & Bisgaard, A. (2017). Functional abilities in aging women with Rett syndrome – the Danish cohort. *Disability and Rehabilitation, 39(9)*, 911–918. https://doi:10.3109/09638288.2016.1170896

Sigafoos, J., Green, V. A., Schlosser, R. W., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Rispoli, M., et al. (2009). Communication intervention in Rett syndrome: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*, 304–318. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.09.006

Simacek, J., Reichle, J., & McComas, J. J. (2016). Communication Intervention to Teach Requesting Through Aided AAC for Two Learners With Rett Syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 28(1)*, 59–81. https://doi: 10.1007/s10882-015-9423-7

Stasolla, F., y Caffo, A. O. (2013). Promoting adaptive behaviors by two girls with Rett syndrome through a microswitch-based program. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7(10)*, 1265–1272. https://doi:10.1016/j. rasd.2013.07.010

Stasolla, F., De Pace, C., Damiani, R., Di Leone, A., Albano, V., & Perilli, V. (2014). Comparing PECS and VOCA to promote communication opportunities and to reduce stereotyped

behaviors by three girls with Rett syndrome. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8(10)*, 1269–1278. https://doi:10.1016/j.rasd.2014.06.009

Stasolla, F., Perilli, V., Di Leone, A., Damiani, R., Albano, V., Stella, A., & Damato, C. (2015). Technological aids to support choice strategies by three girls with Rett syndrome. *Research in Developmental Disabilities,* 36, 36–44. https://doi:10.1016/j.ridd.2014.09.017

Townend, G. S., Marschik, P. B., Smeets, E., van de Berg, R., van den Berg, M., & Curfs, L. M. G. (2016). Eye Gaze Technology as a Form of Augmentative and Alternative Communication for Individuals with Rett Syndrome: Experiences of Families in The Netherlands. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 28(1)*, 101–112. https://doi.org/10.1007/s10882-015-9455-z

Townend, G. S., Kaufmann, W. E., Marschik, P. B., Fabio, R. A., Sigafoos, J., & Curfs, L. M. G. (2017). *Cognition, communication and behavior in individuals with Rett Syndrome*. In W. E. Kaufmann (Ed.), Rett syndrome (1st ed., p. 50–61). London: Mac Keith Press.

Townend, G. S., Bartolotta, T. E., Urbanowicz, A., Wandin, H., & Curfs, L. M. G. (2020a). Development of consensus-based guidelines for managing communication of individuals with Rett syndrome. *Augmentative and Alternative Communication, 36(2)*, 71–81. https://doi.org/10.1080/07434618.2020.1785009

Townend, G.S., Bartolotta, T.E., Urbanowicz, A., Wandin, H., Curfs, L.M.G. (2020b). *Rett syndrome communication guidelines: a handbook for therapists, educators and families*. Rett Expertise Centre Netherlands-GKC, Maastricht, NL, and Rettsyndrome.org, Cincinnati, OH.Rett syndrome.

Urbanowitz, A., Leonard, H., Girdler, S., Ciccone, N., & Downs, J. (2016). Parental perspectives on the communication abilities of their daughters with Rett syndrome. *Developmental Neurorehabilitation, 19*, 17–25. https://doi:10.3109/17518423.2013.879940

Vessoyan, K., Steckle, G., Easton, B., Nichols, M., Mok Siu, V., & McDougall, J. (2018). Using eye-tracking technology for communication in Rett syndrome: perceptions of impact. *Augmentative and Alternative Communication, 34(3)*, 230–241. https://doi:10.1080/07434618.2018.1462848

Wandin, H., Lindberg, P., & Sonnander, K. (2015). Communication intervention in Rett syndrome: A survey of speech language pathologists in Swedish health services. *Disability and Rehabilitation, 37(15)*, 1324–1333. https://doi.org/10.3109/09638288.2014.962109

Wilkinson, K., y Mitchell, T. (2014). Eye tracking research to answer questions about augmentative and alternative communication assessment and intervention. *Augmentative and Alternative Communication, 30,* 106–119. https://doi:10.3109/07434618.2014.904435

Agradecimentos: Agradecemos la colaboración tanto de las propias participantes como de sus familiares que dieron su consentimiento para llevar a cabo este trabajo.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Inventário de competências de comunicação social (ICCS) - versão alargada: um estudo com crianças portuguesas em idade pré-escolar

Social Communication Skills Inventory (SCSI) - extended version: a study with portuguese preschool children

Mariana Carvalho (0000-0002-7940-6702)*, Anabela Cruz-Santos (0000-0002-9985-8466)*, Ana Tomás (0000-0003-0036-312X)**

* CIEd- Instituto de Educação, Universidade do Minho, ** CIEC- Instituto de Educação, Universidade do Minho

Autor de contacto: Mariana Carvalho - mariana.rita.carvalho@hotmail.com

Resumo

O Inventário de Competências de Comunicação Social (ICCS), construído e validado para crianças portuguesas entre os quatro e os seis anos de idade, permite a avaliação dos comportamentos comunicativos. Na sua versão alargada, reúne um conjunto de 29 itens a serem avaliados por interlocutores que observam frequentemente a interação da criança com os pares. A construção deste inventário teve por base uma extensa revisão da literatura e a reflexão com peritos na área da linguagem e comunicação, assim como a análise descritiva e inferencial dos resultados decorrentes da aplicação de 292 inventários preenchidos pelas educadoras de infância das crianças que constituíram a amostra em estudo (153 do género masculino e 139 do género feminino; 99 entre os 48 e os 60 meses e 193 entre os 61 e os 73 meses), 39 das quais com o diagnóstico de Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL). O ICCS revelou uma adequada consistência interna (alpha de Cronbach > .80). As competências comunicativas consideradas no instrumento mostraram-se mais frequentes nas crianças do género feminino do que nas crianças do género masculino. As crianças com PDL revelaram-se menos competentes no domínio das competências de comunicação social comparativamente aos seus pares com desenvolvimento típico da linguagem. Os dados encontrados permitem nos concluir acerca da validade de conteúdo e fiabilidade do ICCS, suportando a sua potencialidade e utilidade na avaliação e intervenção junto de crianças com perturbações da comunicação, assim como no contributo para o estudo da comunicação social em crianças portuguesas com e sem PDL.

Palavras-chave: avaliação, comunicação social, inventário, perturbação do desenvolvimento da linguagem, idade pré-escolar.

Abstract

The Social Communication Skills Inventory (SCSI), an assessment tool of communicative behaviors was developed and validated for Portuguese children between four and six years of age. In its extended version, it has 29 items to be assessed by interlocutors who frequently observe the child's interaction with peers. The construction of this inventory was based on an extensive literature review and reflection with experts in the field of language and communication, as well as the descriptive and inferential analysis of the results from the application of 292 inventories completed by the kindergarten teachers of the children who participated in this study (153 males and 139 females; 99 between 48 and 60 months and 193 between 61 and 73 months), 39 of which with a diagnosis of Developmental Language Disorder (DLD). SCSI revealed adequate internal consistency (Cronbach's alpha > .80). The communicative skills considered in the instrument were more frequent in female children than in male children. Children with DLD were less competent in the domain of social communication skills compared to their peers with typical language development. The data allows us to conclude about the content validity and reliability of the SCSI, supporting its potential and usefulness in the assessment and intervention with children with communication disorders, as well as in the contribution to the study of social communication in Portuguese children with and without DLD.

Keywords: assessment, social communication, inventory, Developmental Language Disorder, preschool children.

A comunicação social consiste no uso da linguagem, verbal e não verbal, em contextos sociais, resultando da interação entre competências de interação social, cognição social, pragmática e processamento da linguagem (ASHA, 2011a). A aquisição e o desenvolvimento destas competências contribuem de forma significativa para a qualidade das relações sociais que a criança estabelece com os seus pares, nomeadamente durante a idade pré-escolar onde a criança aprende a partilhar as emoções e os pensamentos com os pares, utilizando a comunicação para criar, brincar e estabelecer as primeiras relações de amizade (Brás & Reis, 2012; Campbell, 2002). Neste sentido, compreende-se a importância de avaliar precocemente possíveis dificuldades no domínio das competências de comunicação social, facilitando a identificação atempada de possíveis sinais de alerta ou de comportamentos de risco, e, consequentemente, assegurando a definição de uma intervenção adequada tanto do ponto de vista clínico, como educacional (Norbury, 2014; Swineford, Thurm, Baird, Wetherby, & Swedo, 2014). Ao longo dos últimos anos assistimos a um desenvolvimento crescente de instrumentos de avaliação da comunicação social (Adams, Gaile, Freed, & Lockton, 2010; Bishop, 2003; Guimarães, 2016; Reis, 2014). Diferentes autores sugerem o uso preferencial de inventários, entrevistas ou metodologias de avaliação com base na observação do comportamento da criança, uma vez que este tipo de intrumentos permitem mais facilmente ter em consideração a influência dos fatores contextuais que determinam o seu funcionamento comunicativo (Adams, 2002; Fujiki & Brinton, 2009; Norbury, 2014; Swineford et al., 2014). Pelo facto de serem habitualmente preenchidos por informantes próximos da criança, pessoas que a conhecem bem e que a observam frequentemente nos seus contextos de vida, os inventários poderão permitir uma perspetiva mais ampla e real do comportamento comunicativo da criança, tendo em consideração diferentes situações contextuais (Bagnato, 2007; Fujiki & Brinton, 2009; Norbury, 2014).

As competências de comunicação social consideradas importantes no decorrer da idade pré-escolar contemplam a iniciativa e a diversidade de funções comunicativas necessárias para estabelecer uma conversa com os pares; o contributo com ideias importantes que estimulem a conversa; a realização de inferências sobre o contexto e sobre os interlocutores, permitindo a adequação do discurso; a compreensão e o uso de sinais verbais e não verbais para comunicar e regular a interação; e a manutenção e a alternância adequada dos tópicos e dos turnos de conversação (Adams, 2002; ASHA, 2011b; Norbury, 2014). Estas competências são consideradas em diversos instrumentos de avaliação da comunicação social em idade pré-escolar (Adams et al.,

2010; Bishop, 2003), podendo-se agrupar em três dimensões principais: 1) a intencionalidade e funções comunicativas; 2) a gestão do discurso (gestão dos turnos e tópicos de conversação); e 3) a capacidade de adequação/ajuste do discurso (identificar e compreender o estado mental e emocional dos outros e respeitar as máximas conversacionais e o princípio de cooperação, adequando a linguagem às necessidades e características do recetor) (ASHA; 2011a; Cekaite, 2012; Hoff, 2014; Landa, 2005). As dificuldades no domínio das competências de comunicação social têm vindo a ser descritas, de entre diferentes populações, nas crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL), influenciando negativamente a qualidade das suas relações sociais (Hadley & Rice, 1991; Leonard, 2014; Pickles, St Clair, & Conti-Ramsden, 2013; Seiger-Gardner, 2013). Comparativamente aos seus pares, as crianças com PDL revelam uma menor iniciativa comunicativa, mais dificuldades em conhecer e compreender a perspetiva do outro e em manter uma conversa (McCabe & Marshall, 2008; McCabe & Meller, 2004; Owens, 2015; Pickles et al., 2013; Leonard, 2014; Seiger-Gardner, 2013). Porém, na sua maioria, os estudos sobre a comunicação social envolvendo crianças com PDL são realizados em idade escolar, sendo que o conhecimento acerca do desenvolvimento e caracterização da comunicação social em idade pré-escolar, nomeadamente em crianças portuguesas com PDL, é ainda reduzido.

Considerando o interesse em investigar a comunicação social em crianças portuguesas em idade pré-escolar com e sem PDL, assim como o reduzido número de instrumentos de avaliação validados para a população portuguesa a este nível, surgiu um interesse em desenvolver o Inventário de Competências de Comunicação Social (ICCS). A finalidade deste estudo centrou-se, por isso, na construção e validação de um instrumento de avaliação da comunicação social em crianças entre os quatro e os seis anos, tendo sido definidos os seguintes objetivos: (1) construir e desenvolver o ICCS; (2) proceder ao estudo das propriedades psicométricas do ICCS; (3) analisar as diferenças nas competências de comunicação social nos dois grupos de crianças em função da idade, do género e da presença de PDL.

Método

Participantes

A amostra é constituída por 292 crianças selecionadas de acordo com os seguintes critérios de exclusão e inclusão: (1) ausência de problemas do foro motor, cognitivo, neurológico e/ou sensorial (visão/audição) que possam justificar a presença de uma perturbação da linguagem; (2) frequência de jardim de infância da rede pública ou IPSS; (3) ter como língua materna o Português

Europeu. Quanto à idade, 99 crianças (34%) têm idades compreendidas entre os 48 e os 60 meses e 193 crianças (66%) entre os 61 e os 73 meses. No que diz respeito ao género,153 (52%) são do género masculino e 139(48%) do género feminino. Posteriormente, e por forma a corresponder aos objetivos do estudo, foi constituída uma subamostra de 99 crianças considerando dois novos critérios de inclusão: (1) apresentar um desenvolvimento da linguagem igual ou inferior ao percentil 10 ou igual ou superior ao percentil 90; (2) e apresentar um QI não verbal ou de realização igual ou superior a 80. Para tal as 292 crianças foram avaliadas com recurso ao Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC) (Sua-Kay & Tavares, 2006), ao Teste Fonético-Fonológico de Avaliação da Linguagem Pré-Escolar (TFF-ALPE) (Mendes, Afonso, Lousada, Andrade, & Sena, 2009) e à Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária – Edição Revista (Wechsler, 2003). As crianças que obtiveram cotações iguais ou inferiores ao percentil 10 nas provas de compreensão e/ou expressão do TALC e/ou no subteste fonológico do TFF-ALPE foram consideradas com PDL. As crianças que enquadraram o percentil 90 ou superior nas provas de compreensão e expressão da linguagem do TALC, bem como nos subtestes fonético e fonológico do TFF ALPE, foram consideradas como apresentando um desenvolvimento típico da linguagem (DTL) (Mendes et al., 2009; Sua-Kay & Tavares, 2006). O QI não verbal das crianças com PDL e DTL foi avaliado, conduzindo à exclusão das crianças com resultados inferiores a 80. A subamostra reuniu 96 crianças, 39 com PDL e 57 com DTL.

Materiais

Inventário de Competências da Comunicação Social

A primeira versão do ICCS, preenchida pelas educadoras que colaboraram neste estudo, comportou 30 itens que traduzem comportamentos comunicativos característicos das crianças em idade pré-escolar. Os itens devem ser avaliados por informantes que observam frequentemente a criança na sua interação com os pares, sendo classificados numa escala de *likert* de 4 pontos tendo em conta a frequência com que o comportamento ocorre: (1) nunca ocorre, (2) algumas vezes, (3) com frequência e (4) sempre. A construção dos itens teve por base uma extensa revisão da literatura, sendo que os comportamentos comunicativos selecionados espelham as dimensões da comunicação social descritas na literatura: (1) intencionalidade e funções comunicativas; (2) gestão do discurso; e (3) capacidade de adequação/ajuste do discurso (Cekaite, 2012; Hoff, 2014; Landa, 2005). Por forma a contribuir para a validade de conteúdo do instrumento, procedeu-se, inicialmente, à análise do inventário por um grupo de peritos (sete terapeutas da fala peritos na área

da comunicação) e, posteriormente, à reflexão falada com uma educadora. Ambos os procedimentos visaram analisar tanto a clareza dos itens como das instruções dadas para a sua classificação. Visaram também analisar a presença de possíveis ambiguidades e redundâncias, analisar o formato, o tipo de itens e a respetiva escala de resposta, analisar a adequação dos itens ao construto teórico que se pretende avaliar e recolher sugestões de itens que se poderiam acrescentar ou retirar. Desta forma, simplificou-se a linguagem de alguns itens, tornando-os mais claros e compreensíveis, dividiu-se um item em dois itens, uma vez que incluía dois comportamentos distintos e eliminou-se um item por redundância com outros. Optou-se também por construir um guião de apoio à aplicação do inventário.

Procedimentos

Recolha de dados

O estudo foi aprovado pelo Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Os diretores dos agrupamentos de escola e encarregados de educação das crianças que constituem a amostra em estudo foram informados dos objetivos do mesmo, dos procedimentos e confidencialidade dos dados, autorizando a realização do estudo. As crianças foram avaliadas pela primeira autora quanto ao seu desenvolvimento da linguagem. A avaliação cognitiva foi realizada por uma psicóloga devidamente creditada para o efeito e que colaborou no estudo. O ICCS foi preenchido por 19 educadoras de 15 jardins de infância da região norte do país.

Análise de dados

O estudo da fidelidade do ICCS foi realizado através da análise da consistência interna do total do instrumento, estimada pelo alpha de Cronbach ($\alpha > .70$, George & Mallery, 2003), e pela análise dos resultados da consistência interna item a item, considerando a média das respostas a cada item, os valores mínimos e máximos, a correlação do item com o total da dimensão (r ITC) e o valor do alpha de Cronbach se o item for retirado. As diferenças na comunicação social em função da idade, do género e da presença de PDL foram estudados com recurso a análise de variância univariada (ANOVA). Os procedimentos estatísticos foram realizados através do *Statistical Package for the Social Science* versão 21.0.

Resultados

A consistência interna do instrumento através da análise do alpha de Cronbach (α) para o total dos itens mostrou-se elevada ($\alpha = .94$), refletindo a homogeneidade dos itens e a consistência com que medem o mesmo construto teórico. A exceção do item 17 (“Numa conversa não deixa o

par acabar de falar, interrompe-o*"*), todos os restantes itens apresentaram um adequado coeficiente de correlação corrigido com total do inventário (*r ITC* > .50, Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006). Por outro lado, o valor de alpha de Cronbach do total do inventário, caso os itens sejam retirados apenas aumentou ligeiramente se o item 17 fosse retirado (α = .95). Neste sentido, considerou-se adequado retirar o item 17, mantendo os restantes itens.

A análise descritiva do ICCS em função da idade, do género e da presença de PDL foi realizada tendo em conta o valor médio da pontuação dos itens que integram o inventário. De acordo com a análise dos resultados da ANOVA para a idade e para o género (ver Tabela 1), as diferenças nas competências de comunicação social são significativas para a idade (F (1,290) = 3.971 p = .047), sugerindo que estas competências estão mais desenvolvidas nas crianças mais velhas. Quanto ao género, os resultados da ANOVA evidenciam também diferenças estatisticamente significativas (F (1,290) = 4.368; p = .037), sendo que as crianças do género feminino revelam competências de comunicação social significativamente superiores às demonstradas pelas crianças do género masculino (ver Tabela 1).

Tabela 1

Média das Pontuações do ICCS em função da Idade e do Género

	Total (n = 292)		Idade				Género			
			48-60 meses (n = 99)		61-73 meses (n = 193)		Feminino (n = 139)		Masculino (n = 153)	
	M	*DP*	*M*	*DP*	*M*	*DP*	*M*	*DP*	*M*	*DP*
ICCS	2.95	0.52	2.87	0.57	2.99	0.48	3.02	0.50	2.89	0.53

Nota. n = Número de casos; *M* = Média; *DP* = Desvio-Padrão

Os resultados na ANOVA para o estudo das diferenças nas competências de comunicação social entre crianças com e sem PDL (ver Tabela 2) evidenciam a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos (F (1,94) = 6.498; p = .012).

Tabela 2

Média das Pontuações do ICCS nas Crianças com PDL e com DTL

	PDL (n = 39)				DTL (n = 57)			
	M	*DP*	Min.	Max.	*M*	*DP*	Min.	Max.
ICCS	2.84	0.44	2	4	3.08	0.47	2	4

Nota. n = número de casos; *M* = Média; *DP* = Desvio-Padrão; *Min.* = Mínimo; *Max.* = Máximo.

As crianças do grupo com DTL apresentam valores médios superiores aos obtidos pelas crianças com PDL na avaliação das competências de comunicação social (ver Tabela 2).

Discussão

Os procedimentos para assegurar a construção e validação da versão alargada do ICCS envolveram a aferição da sua validade de conteúdo através da reflexão falada e da análise pelo grupo de peritos, assim como o estudo da fiabilidade do instrumento através da análise da sua consistência interna (Breakwell, Hammond, & Fife-Schaw, 2012). Partindo de uma extensa revisão da literatura e da consulta de outros instrumentos de avaliação da comunicação social, foram construídos 30 itens que traduzem as competências de comunicação social características das crianças em idade pré-escolar e passíveis serem observadas no decorrer das suas interações com os pares. Os itens elaborados contemplam, desta forma, comportamentos comunicativos, verbais e não verbais, considerados nas principais dimensões da comunicação social, isto é, comportamentos relacionados com a intencionalidade e funções comunicativas, com a gestão do tópicos e turnos de comunicação e com a capacidade de adequação/ajuste do discurso aos interlocutores e ao contexto (Cekaite, 2012; Hoff, 2013; Landa, 2005). A análise da correlação dos itens com o total do instrumento (*r ITC*) e do valor do alpha de Cronbach para o total do instrumento e item a item caso um dos itens fosse retirado conduziu à diminuição do número de itens para 29 itens, assegurando desta forma uma consistência interna do instrumento mais satisfatória ($\alpha > 0,7$; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005; Marôco, 2018).

Por forma a responder aos objetivos definidos e contribuindo também para o estudo da validade interna e de construto do ICCS, estudaram-se as diferenças nas competências de comunicação social, tendo em conta a idade e o género. Os resultados permitiram concluir que os comportamentos comunicativos avaliados são mais frequentes nas crianças mais velhas, o que é característico do desenvolvimento comunicativo típico nesta faixa etária. Ao longo do período pré-escolar as crianças aprendem a utilizar diferentes funções comunicativas, a reconhecer quando são necessárias respostas ou não e quando lhes é permitindo manterem ou terminar uma conversa (Pan & Snow, 1999). Aprendem a introduzir-se numa conversa que já está a decorrer, respeitando o tópico estabelecido e recorrendo a um discurso cada vez mais coerente e linguisticamente complexo (Hoff, 2014; Pan & Snow, 1999). Os resultados encontrados concluem também que as raparigas evidenciam mais frequentemente as competências de comunicação social consideradas. De uma forma geral, as crianças do género feminino adquirem mais precocemente as competências

comunicativas em estudo (Ketelaars, Cuperus, Jansonius, & Verhoeven, 2010). Habitualmente, iniciam com mais frequência a interação social com os pares (Barbu, Cabanes, & Le Maner-Idrissi, 2011) e são mais competentes na gestão dos turnos de comunicação (Leaper, 2011). Contudo estas diferenças vão-se atenuando com a idade e não assumem consequências significativas ou negativas no funcionamento comunicativo das crianças (Adani & Cepanec, 2019; Lange, Euler, & Zaretsky, 2016).

O estudo realizado permitiu ainda concluir que as competências de comunicação social são menos frequentes nas crianças com PDL em idade pré-escolar do que nas crianças com DTL. As crianças com PDL em idade pré-escolar evidenciam mais dificuldades no domínio de competências comunicativas necessárias à manutenção de turnos e tópicos de conversação (Hadley & Rice, 1991; Osman, Shohdi, & Aziz, 2011). Recorrem mais vezes à comunicação não verbal como principal meio de transmissão das mensagens e são menos sensíveis à iniciativa comunicativa do outro (Brinton & Fujiki, 2017; McCabe & Marshall, 2008; McCabe & Meller, 2004). No entanto, Brinton e Fujiki (2017) sugerem que as dificuldades no domínio das competências de comunicação social nas crianças com PDL tornam-se mais evidente a partir da idade escolar.

Como conclusão deste trabalho de investigação importa destacar as adequadas qualidades psicométricas da versão alargada do ICCS, constituindo, por isso, um instrumento válido para ser utilizado na avaliação das competências de comunicação social de crianças entre os quatro e os seis anos. A sua utilização clinica e educacional constituirá assim um complemento importante à avaliação, nomeadamente na identificação de sinais de alerta de uma possível perturbação da comunicação social, assim como na monitorização da intervenção e suporte à investigação. Importa também reter o contributo deste trabalho na caracterização das competências de comunicação social das crianças portuguesas em idade pré-escolar, em particular das crianças com PDL, contribuindo para um conhecimento mais amplo sobre o desenvolvimento comunicativo desta população.

Referências

Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43(8), 973–987. doi: 10.1111/1469-7610.00226

Adams, C., Gaile, J., Freed, J., & Lockton, E. (2010). *Targeted observation of pragmatics in children´s conversation (TOPICC) observation scale research version*. Retirado de http://www.research.bmh.manchester.ac.uk/scip/topicc.pdf

Adani, S., & Cepanec, M. (2019). Sex differences in early communication development: Behavioral and neurobiological indicators of more vulnerable communication system development in boys. *Croatian Medical Journal*, 60(2), 141–149. doi: 10.3325/cmj.2019.60.141

American Speech-Language-Hearing Association. (2011a). *Components of social communication*. Retirado de https://www.asha.org/uploadedFiles/ASHA/Practice_Portal/Clinical_Topics/Social_Communication_Disorders_in_School-Age_Children/Components-ofSocial-Communication.pdf

American Speech-Language-Hearing Association. (2011b). *Social communication benchmarks*. Retirado de https://www.asha.org/uploadedFiles/ASHA/Practice_Portal/Clinical_Topics/Social_Communication_Disorders_in_School-Age_Children/Social-CommunicationBenchmarks.pdf

Bagnato, S. J. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention: Best practices.* New York: Guilford Press.

Barbu, S., Cabanes, G., & Le Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and girls on the playground: Sex diferences in social development are not stable across early childhood. *PLoS ONE*, 6(1), e16407.doi: 10.1371/journal.pone.0016407

Bishop, D. V. M. (2003). *Children's Communication Checklist (CCC-2).* London: The Psychological Corporation.

Brás, T., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135–147. Retirado de https://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03_10_jett_bras_reis.pdf

Breakwell, G., Hammond, S. M., & Fife-Schaw, C. (2012). *Research methods in psychology* (4ª ed.). London: SAGE Publications.

Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues* (2ª ed.). New York: The Guilford Press.

Cekaite, A. (2012). *Child pragmatic development*. In C. A. Chapelle (Ed.), The Encyclopedia of Applied Linguistics (pp. 1-7). Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/278322408_Child_Pragmatic_Development

Fujiki, M., & Brinton, B. (2009). Pragmatics and social communication in child language disorders. In R. Schwartz (Ed.), *Handbook of child language disorders* (pp. 406–423). New York: Psychology Press.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (4ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Guimarães, C. da S. (2016*). Avaliação das competências pragmáticas em crianças portuguesas dos 18 aos 47 meses: Aferição do Language Use Inventory* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Retirado de http://hdl.handle.net/1822/48714

Hadley, P. A., & Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness of speech- and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(6), 1308-1317. doi: 10.1044/jshr.3406.1308

Hair, J. F., Black, B., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2014). *Multivariate data analysis* (6ª ed.). Harlow: Pearson Prentice Hall.

Hoff, E. (2014). *Language development* (5a ed.). Belmont: Cengage Learning, Inc

Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45(2), 204–214. doi: 10.3109/13682820902863090

Landa, R. J. (2005). Assessment of social communication skills in preschoolers. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(3), 247–252. doi: 10.1002/mrdd.20079

Lange, B. P., Euler, H. A., & Zaretsky, E. (2016). Sex differences in language competence of 3- to 6-yearold children. *Applied Psycholinguistics,* 37(6), 1417–1438. doi: 10.1017/S0142716415000624

Leaper, C. (2011). Research in developmental psychology on gender and relationships: Reflections on the past and looking into the future. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(2), 347–356. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02035.x

Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2ª ed.). Cambridge: MIT Press

Marôco, J. (2018). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (7ª ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.

McCabe, P. C., & Marshall, D. J. (2008). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234-246. doi:10.1177/02711214060260040401

McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313-321. doi: 10.1002/pits.10161

Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., Andrade, F., & Sena, A. (2009). *Teste Fonético Fonológico ALPE (TFF-ALPE)* (2ª ed.). Aveiro: Designeed, Lda.

Norbury, C. F. (2014). Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 55(3), 204–216. doi: 10.1111/jcpp.12154.

Osman, D. M., Shohdi, S., & Aziz, A. A. (2011). Pragmatic difficulties in children with specific language impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75(2), 171-176. doi: 10.1016/j.ijporl.2010.10.028

Owens, R. E. (2015). *Language development: An introduction.* Harlow: Pearson Education Limited.

Pan, B. A., & Snow, C. E. (1999). *The development of conversational and discourse skills*. In M. Barrett (Ed.), The development of language (pp. 229–249). Surrey: Psychology Press.

Pickles, A., St Clair, M. C., & Conti-Ramsden, G. (2013). Communication and social deficits in relatives of individuals with SLI and relatives of individuals with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 156–167. doi: 10.1007/s10803-012-1556-

Reis, H. I. S. (2014). *Avaliação diferencial e intervenção no espectro do autismo: A complementaridade de pais e profissionais* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho). Retirado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35607/1/Helena Isabel da Silva Reis.pdf

Seiger-Gardner, L. (2013). Children with language impairment. In B. Schulman & N. C. Singleton (Eds.), *Language development: Foundations, processes, and clinical applications* (2ª ed., pp. 251–274). Baltimore: Jones & Bartlett Learning.

Sua-Kay, E., & Tavares, M. D. (2006). *Teste de avaliação da linguagem na criança – TALC*. Lisboa: Oficina Didática.

Swineford, L. B., Thurm, A., Baird, G., Wetherby, A. M., & Swedo, S. (2014). Social (pragmatic) communication disorder: A research review of this new DSM-5 diagnostic category. *Journal of Neurodevelopmental Disorders,* 6(1), 1–8. doi: 10.1186/1866-1955-6-41

Wechsler, D. (2003). *Escala de inteligência de Wechsler para a idade pré-escolar e primária – edição revista*. Lisboa: CEGOC.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Desempenho de crianças com transtorno do espectro autista

Performance of children with autism spectrum disorder in the production of Pronarrar's stories

Jaima Pinheiro de Oliveira (0000-0002-0156-3804)*, Emely Kelly Silva Santos Oliveira (0000-0002-4993-6411)**, Aila Narene Dahwache Criado Rocha (0000-0001-6186-875X)**

*Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

**Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnoológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Autor de contato: Jaima Pinheiro de Oliveira – jaima.ufmg@gmail.com

Resumo

A produção de histórias infantis tem um papel relevante, tanto no desenvolvimento social quanto acadêmico. Este estudo abordou essa temática, enfocando a utilização de um programa que possui suporte estruturado voltado para esse tipo de produção. O objetivo do estudo foi analisar o desempenho de quatro crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em uma atividade de produção de duas histórias de nível fácil que fazem parte do PRONARRAR (Oliveira, 2019). A idade das crianças era de 9 anos e elas frequentavam no período pós-escolar, uma instituição especializada no atendimento a crianças com TEA, localizada em um município do interior do estado de São Paulo. Para a coleta de dados, foram realizadas duas sessões individuais de aproximadamente 25 minutos, com intervalo de 2 semanas entre elas, de forma a não caracterizar uma intervenção. Os resultados indicaram escores e níveis satisfatórios para três crianças, sendo que uma delas obteve desempenho nível V, em uma escala de I a VI. Duas crianças obtiveram nível IV nas produções e a quarta criança não obteve desempenho satisfatório, com produções em níveis rudimentares de histórias (categorias II e III). Esses resultados indicaram que as estratégias metatextuais e os suportes adicionais do PRONARRAR foram capazes de auxiliar na construção das narrativas de três crianças que participaram do estudo e, para a quarta criança, seria necessário mais apoio. Sugere-se a continuidade de estudos que contemplem a construção e desenvolvimento de narrativas, com foco nas inferências.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Linguagem infantil, Histórias infantis, Nomeação de figuras.

Abstract

The production of children's stories has a relevant role, both in social and academic development. This study addressed this theme, focusing on the use of a program that has structured support aimed at this type of production. The objective of the research was to analyse the performance of the four children diagnosed with autism spectrum disorders (ASD) on activity of producing two easy-level stories that are part of PRONARRAR (Oliveira, 2019). The age of the participants was 9 years old, who attend after school, an institution specialized in treating children with ASD, located in a city in the interior of the state of São Paulo. For data collection, two individual sessions of approximately 25 minutes were performed, with an interval of 2 weeks between them, so as not to characterize an intervention. The results indicated satisfactory scores and levels for three children, with one of them having achieved a level V performance, on a scale ranging from I to VI. Two children obtained level IV in the productions and the fourth child did not obtain satisfactory performance, with productions at rudimentary levels of stories (categories II and III). These results indicated that PRONARRAR's metatextual strategies and additional supports were able to help in the construction of narratives of three children who participated in the study and for the fourth child, more support would be needed. It is suggested to continue studies that contemplate the construction and development of narratives, with a focus on inferences.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, Child Language, Story Telling, Picture Naming.

A maioria das pesquisas existentes no campo de histórias infantis, concentraram-se em crianças com comprometimentos linguísticos leves e, atualmente, há pesquisas limitadas referentes ao ensino de habilidades narrativas para crianças com TEA. Consequentemente, poucas orientações são fornecidas sobre a forma e a intensidade da intervenção com crianças que tenham esse diagnóstico associado a graves comprometimentos de linguagem (Favot, Carter & Stephenson, 2019).

De acordo com Adornetti, Chiera, Deriu, Altavilla e cols (2020), evidências crescentes sugerem que os indivíduos com TEA têm dificuldades em processos linguísticos de nível superior, como a produção narrativa e a compreensão. A narrativa pode ser definida como um tipo de discurso envolvendo a relação de uma sequência de eventos (Stirling, Douglas, Leekam & Carey, 2014) e mais especificamente, uma narrativa é caracterizada por uma sequência temporal de eventos que se desdobra em direção a um resultado, qual seja: seu desfecho (Kermode, 1967; Stein & Glenn, 1979). Esses eventos são causalmente conectados (Trabasso, Suh & Payton, 1995) e dirigidos pelos objetivos e motivações de um ou mais agentes (Bruner, 1997).

Considerando esse contexto, nosso estudo problematizou sobre o modo como uma estrutura metatextual poderia ser relevante para a produção de histórias de crianças com TEA. Assim, tivemos como objetivo: analisar o desempenho de quatro crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em uma atividade de produção de duas histórias de nível fácil que fazem parte do PRONARRAR (Oliveira, 2019).

Material e Método

Tratou-se de um estudo de natureza descritiva sobre o desempenho em narrativas com estrutura própria, emitido por crianças com TEA, durante o uso de um programa metatextual. As pesquisas descritivas são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática, e também as mais solicitadas por organizações como as instituições educacionais.

Este estudo fez parte de subprojetos desenvolvidos no interior dos estados do Paraná e de São Paulo, ligados a um projeto maior que contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esses projetos encontram-se aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio do CAAE - 61258416.8.0000.5406 (Educação Infantil) e do CAAE - 59567516.4.0000.5406 (Ensino Fundamental).

Participantes e critérios de seleção

Participaram dessa pesquisa quatro crianças, todas com nove anos de idade e diagnóstico de TEA, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino. Os responsáveis por elas aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e as crianças atenderam aos seguintes critérios: a) idade entre sete e dez anos; b) ausência de prejuízos em habilidades auditivas e visuais, com correções tecnológicas (lentes corretivas e aparelhos auditivos, por exemplo), se for o caso; e c) compreensão de fala preservada ou com pouco prejuízo, obtida a partir de observações clínicas e dados complementares contidos nos prontuários institucionais das crianças, conforme Tabela 1.

Tabela 1

Características dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Sexo	Perfil Comunicativo*	Anos iniciais Ensino Fundamental I
Pedro	9 anos 3 meses	M	Funcional	5º Ano
Marcos	9 anos 5 meses	M	Funcional	5° Ano
Vitor	9 anos 9 meses	M	Funcional	4º Ano
Clara	9 anos 10 meses	F	Não funcional	4º Ano

Fonte: elaboração própria.

O local de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada a partir de autorizações específicas institucionais e assinaturas de termos de consentimento livres e esclarecidos, pelos responsáveis, nas dependências de uma instituição de atendimento especializado a crianças com TEA, em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Esta instituição presta serviço à esta população e oferece orientação, avaliação, tratamento, treinamento parental e assessoria escolar, a partir dos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), com base em protocolos conduzidos por profissionais especializados nas áreas da Pedagogia, Psicopedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Educador Físico e Serviço Social.

Esta instituição fornece os serviços descritos direcionados especificamente a esta população e obrigatoriamente no contraturno escolar. Esrtes serviços estão vinculados, por exemplo, ao atendimento às atipicidades comportamentais e especificidades nas diferentes áreas da aprendizagem, processo este, que envolve um conjunto articulado de ações, bem como políticas públicas no enfrentamento das barreiras implicadas pelo TEA e que tem como meta

final promover autonomia, independência, segurança e o acesso aos direitos e a participação plena e efetiva desses sujeitos nos contextos escolar e social.

Instrumento e coleta de dados

Especificamente para essa análise ora apresentada aqui, serão considerados os dados relacionados ao instrumento PRONARRAR. Alerta-se, porém, que ao longo da pesquisa, também foram utilizados outros instrumentos, tais como; Protocolo para observação de comportamentos emitidos pelas crianças durante o uso do PRONARRAR analisados como indicadores de interesse pelo material e de engajamento na atividade (Oliveira, 2021) e a Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência (PAFCCD) presente em Oliveira, Mata e Blanco (2021).

Foram utilizadas duas histórias desse programa, com nível fácil de complexidade, de acordo com a classificação e protocolos estabelecidos nele. Atualmente o programa possui um conjunto com 12 histórias de três níveis de complexidade, a saber: fácil, intermediário e difícil, atribuídos às suas características.

Cada história do programa é formada a partir de quatro figuras que devem ser colocadas em sequência, considerando seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução), de acordo com as estruturas ou possibilidades indicadas por Morrow (1986) e Colomer (2003).

Em alguns textos, essa sequência é considerada como um elemento dessa estrutura. Colomer (2003) apresentou quatro tipos possíveis da estrutura de histórias, sendo o tipo problema-resolução o modelo considerado também pelo PRONARRAR. Esse modelo é caracterizado “pela presença de um perigo pessoal para o protagonista, a formulação de um plano de sobrevivência, a implementação do plano e a resolução da situação de perigo” (Colomer, 2003, p.187).

Cada gravura referente aos elementos das histórias foi apresentada em papel vergê de tamanho aproximado de 16cm x 10cm. Não se trata de um tamanho padronizado, mas tem sido ideal para o manuseio das crianças. Em alguns estudos específicos foram realizadas adaptações em função das necessidades da população (Oliveira & Oliveira, 2017). Por se tratar de figuras com design moderno, nem sempre é necessário fazer ampliações e elas sempre são disponibilizadas em cores, conforme pode ser observado no modelo, a seguir.

A sessão era iniciada a partir da apresentação à criança das quatro figuras que representavam cada uma das partes da história: cenário, tema, enredo e resolução. A partir dessa apresentação, era solicitado à criança que as colocasse em sequência para formar essa história. Durante essa etapa (colocar as figuras em sequência), a mediadora interveio, quando necessário,

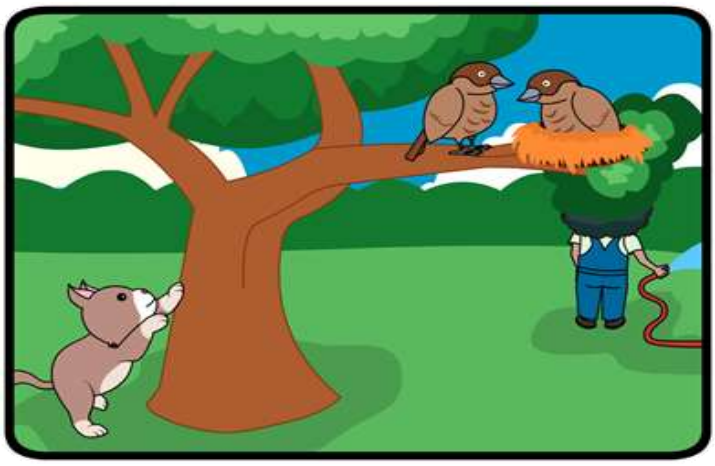
lançando mão de frases do tipo: “Como você acha que essa história começa?”; “O que aconteceu primeiro?”; “E depois?”.

Além desse apoio verbal, poderiam também ser utilizados outros, tais como o apoio gestual. Por exemplo, a mediadora da sessão apontava as figuras ou elementos destas, quando fazia essas perguntas e à medida que a criança respondia, organizava-se a sequência e a disposição de cada uma das figuras. Essas estratégias relatadas também podem se assemelhar àquelas utilizadas nas estratégias de LD, descritas no estudo desenvolvido por Walter e Nunes (2020), porém, com a característica do uso apenas das imagens para a construção de uma história.

O registro de dados foi efetuado por meio de filmagens das sessões dos participantes referentes ao uso (manipulação) do material e da produção das histórias, propriamente dita. Para esse registro foi utilizada uma câmera gravadora de vídeo digital da marca Sony®, modelo DCR-SX20, que foi posicionada num canto da sala com o uso de um suporte para filmadora numa distância em que o equipamento não fosse tão facilmente observado a fim de não chamar a atenção dos participantes. Ao final de cada sessão as imagens eram salvas e arquivadas para posterior análise.

Figura 1

Exemplo de uma ilustração que compõe as histórias do PRONARRAR



Fonte: Oliveira (2019). Enredo da história “Os amigos de Pedro”.

Análise de dados

O desempenho na narrativa produzida, foi analisado a partir dos instrumentos sugeridos pelo PRONARRAR, para pontuar e classificar essas histórias construídas pelos participantes.

Nessa classificação são levados em consideração os elementos da estrutura construída, a saber: sequência correta das imagens e a elaboração de cada um dos elementos que compõem a história, considerando seus aspectos principais (Oliveira, 2019).

Resultados e Discussão

Para responder ao objetivo de analisar o desempenho dos participantes nas narrativas, durante o uso do programa PRONARRAR apresentaremos e discutiresmos os dados obtidos, conforme Tabela 2, a seguir.

Tabela 2

Desempenho nas histórias produzidas com base nos protocolos e classificação e categorias do programa PRONARRAR

Participantes	História	Pontuação	Categorias
Pedro	1	15	V
	2	16	V
Marcos	1	13	IV
	2	14	IV
Vitor	1	13	IV
	2	14	IV
Clara	1	10	III
	2	5	II

Fonte: elaboração própria.

Os dados da Tabela 2 indicam que três crianças obtiveram resultados satisfatórios em relação à pontuação obtida na produção de narrativas e, consequentemente, em relação à sua classificação (categorias). A proposta de análise de dados apresentada pelo programa considera que uma pontuação ideal das histórias seria 18, com categoria VI (acima de 18 pontos).

Destacaremos nessa descrição e discussão o desempenho de Clara, que obteve nas histórias produzidas, respectivamente, 10 pontos e categoria III para a História 1 e 5 pontos e categoria II para a História 2.

Durante a atividade, foi possível observar que Clara não apresentou intenção de obter uma sequência para as figuras das histórias. Além disso, ela apresentou emissões de palavras e vocalizações (repetições e ecolalias) correspondentes às figuras e não realizou a emissão de inferências com a descrição de ações/objetivos dos personagens. Os dados de desempenho na narrativa produzida por Clara indicam que a pontuação mais baixa configura uma das dificuldades em relação a estes elementos centrais, visto que eles não estão presentes nas histórias produzidas por ela.

Van Kraayenoord e Paris (1996) discutiram que para realizar inferências, desenvolver expectativas, buscar confirmação delas e incentivar a expressão do tema ou mensagem do livro é importante permitir que a criança traga o que sabe para a história (Van Kraayenoord & Paris, 1996). Tais estratégias podem favorecer a capacidade de construir uma história e de realizar inferências a partir das experiências vivenciadas por crianças com diagnóstico de TEA.

Num esforço de buscar mais elementos que pudessem explicar um pouco mais a diferença em relação ao desempenho de Clara, indicamos aqui alguns aspectos relacionados à comunicação social e à adaptação sociocomunciativa. Pensamos que estes elementos podem conter indicadores capazes de melhorar esse desempenho em futuros estudos que os priorizem.

No caso da comunicação social, enfatizamos que seu objetivo é a interação do sujeito com diferentes interlocutores e, portanto, isso poderia ampliar o perfil pragmático de Clara. Esse aspecto não foi foco de investigação, mesmo assim, podemos inferir que uma restrição nessas interações pode ter impacto nesse desempenho.

Destacamos também os fatores ambientais que podem impactar a comunicação social. Nesse caso, a disponibilidade de recursos ou dispositivos diferentes que tenham o objetivo de favorecer essa comunicação foi um dos elementos indicados em nossa discussão, relacionada ao uso de recursos de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA). Sem dúvida, essa é uma importante implicação para as futuras adaptações do PRONARRAR.

Por fim, sobre a adaptação sociocomunicativa, existem escalas específicas para avaliação desse aspecto que indicam níveis e estágios específicos de desempenho para crianças com TEA. Uma avaliação dessa natureza pode fornecer indicações complementares para atividades como a que foi proposta aqui.

Os dados obtidos confirmam, tanto o engajamento na atividade, quanto um desempenho satisfatório nas histórias produzidas para três dos participantes. No entanto, confirmam, novamente, a necessidade de se fornecer mais suportes para Clara, pois, das crianças que participaram da pesquisa, somente ela apresentou um perfil comunicativo “Não Funcional”, visto que o meio comunicativo predominante foi vocalizações e houve presença marcante de repetição e ecolalia, observadas na maioria das vezes sem intenção comunicativa.

Por apresentar este perfil comunicativo pode-se afirmar que os comportamentos emitidos por Clara indicam a necessidade do uso de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) como um suporte adicional de adaptação ao material do programa e a ampliação das funções comunicativas, a exemplo de algumas pesquisas já conduzidas com o uso do PRONARRAR.

Com o objetivo de testar as possibilidades de uso desses recursos no contexto de aplicação do PRONARRAR, Oliveira e Oliveira (2017) propuseram analisar a construção de histórias com o uso de recursos de CSA. Inicialmente foram selecionadas imagens do *Picture Communication Symbols* (PCS) que possibilitassem a construção de cada um dos elementos das histórias de crianças com diagnóstico de TEA. Este estudo possibilitou prever a média de figuras que seriam necessárias para cada parte da história e verificar que as especificidades de algumas delas requeriam figuras que não constavam em programas específicos do PCS havendo a necessidade de considerar outras fontes e confecção de figuras separadas (Oliveira & Oliveira, 2017). Portanto, a continuidade desse estudo pode fornecer indicadores que auxiliam nesses suportes adicionais necessários.

Destacamos também aqui o estudo desenvolvido por Oliveira, Freitas e Oliveira (2018) que buscou identificar os efeitos do uso do PRONARRAR vinculado a adaptações com o sistema de CSA em sujeitos com TEA não oralizados. Os resultados indicaram que as estratégias do PRONARRAR associadas à adaptação com os recursos da CSA possibilitaram o reconto da história pelos sujeitos e a redução de comportamentos considerados comportamentos-problema, tais como: interesse restrito, atenção reduzida, agitação e irritabilidade (Oliveira, Freitas & Oliveira, 2018).

Conclusões

Neste estudo, cujo objetivo principal foi analisar o desempenho de quatro crianças com TEA na produção de duas narrativas do programa PRONARRAR, foi possível verificar que três participantes obtiverem resultados satisfatórios e um deles indicou a necessidade de mais suportes em relação a essa atividade.

Os dados obtidos não permitem generalização em razão da pequena amostra, mas permitem algumas inferências relacionadas aos perfis dos participantes, tais como: o programa PRONARRAR possui suportes que favoreceram uma construção satisfatória de narrativas; é necessário lançar mão de suportes adicionais relacionados à comunicação para essa atividade, na presença de perfis não funcionais de comunicação.

Para futuros estudos com o PRONARRAR com crianças que possuem diagnóstico de TEA, sugerimos o uso de estratégias que favoreçam a emergência de inferências e o uso de recursos de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa.

Referências

Adornetti, I., Chiera, A., Deriu, V., Altavilla, D., Lucentini, S., Marini, A., Valeri, G., Magni, R., Vicari, S. & Ferretti, F. (2020). An investigation of visual narrative comprehension

in children with autism spectrum disorders. *Cogn Process* 21, 435–447. https://doi.org/10.1007/s10339-020-00976-6.

Bruner, J. (1997). A narrative model of self-construction. Annals of the New York Academy of Sciences, 818, 145-161, 1997.

Colomer, T. A. (2003). Formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global. Tradução: Laura Sandroni.

Favot, K., Carter, M. & Stephenson, J. (2019). The Effects of Oral Narrative Intervention on the Personal Narratives of Children with ASD and Severe Language Impairment: A Pilot Study. *International Journal of Disability Development and Education*, 66, 492-509. https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1453049.

Kermode, F. The sense of an ending: Studies in the theory of fiction. New York: Oxford University Press, 1967.

Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18, 135-152.

Oliveira, J. P. (2019). Novo PRONARRAR. Suporte estruturado para a emergência e o Desenvolvimento de Histórias Infantis. Curitiba: Editora CRV. https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/34294-novo-pronarrar-brsuporte-estruturado-para-a-emergencia-e-o-desenvolvimento-de-historias-infantis

Oliveira, J. P. (2021). Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência (PAFCCD), 127-141. In: Oliveira, J. P., Mata, S., Blanco, M. B. Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar. São Carlos: Editora de Castro, 2021.

Oliveira, J. P., Mata, S., Blanco, M. B. Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar. São Carlos: Editora de Castro, 2021.

Oliveira, E.K.S.S., Freitas, F. P. M. & Oliveira, J.P. (2018). O uso do PRONARRAR e adaptação com a Comunicação Suplementar e Alternativa em sujeitos com Transtorno do Espectro do Autismo. In: XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília.

Oliveira, J. P. & Oliveira, E. K. S. S. (2017). Construção de histórias no contexto de uso de recursos de comunicação suplementar e alternativa e estratégias metatextuais com autistas. In: VI Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa ISAAC Brasil. Anais... Natal: ISAAC Brasil.

Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In: Freedle, R. O. (Ed.). New directions in discourse processing. New York: Norwood.

Stirling, L.; Douglas, S., Leekam, S. & Carey, L. (2014). The use of narrative in studying communication in autism spectrum disorders, 169-216. In: Arciuli, J., Brock, J. (Eds.). Communication in autism. Amsterdam: John Benjamins.

Trabasso, T., Suh, S. & Payton, P. (1995). Explanatory coherence in understanding and talking about events, 189-214. In: Gernsbacher, M. A., Givón, T. (Eds). Coherence in spontaneous text. Philadelphia: John Benjamins.

Agradecimentos: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnoloógico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Proposta interventiva em leitura e escrita desenvolvida com um grupo de estudantes brasileiros

Interventional proposal in reading and writing developed with a group of Brazilian students

Aline Gasparini Zacharias-Carolino (https://orcid.org/0000-0001-8927-796X)*, Andréia Osti (https://orcid.org/0000-0002-7605-2347)*

*Universidade Estadual Paulista – UNESP

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

Autor de contacto: Aline Gasparini Zacharias-Carolino, aline.gasparini@unesp.br

Resumo

Este trabalho objetivou identificar as defasagens e os desvios mais comuns na leitura e escrita de um grupo de estudantes pertencentes a uma rede pública de ensino municipal que apresentavam dificuldades de aprendizagem, para a partir desses dados, investigar as possibilidades da estimulação da consciência fonoarticulatória. Participaram da pesquisa 24 alunos, com idade entre 8 e 13 anos, indicados pela equipe escolar como crianças que apresentavam defasagens frente ao processo de alfabetização, e destes, 10 foram selecionados para a etapa interventiva. Por conseguinte, este estudo divide-se em três fases: levantamento inicial da leitura e escrita, intervenções e levantamento final da leitura e escrita. A coleta de dados referente ao levantamento inicial e final foi organizada com base em três instrumentos: Ditado - Observação Ortográfica, Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC) e Consciência fonológica instrumentos de avaliação sequencial (CONFIAS), e a etapa interventiva baseou-se em atividades que explorassem habilidades fonoarticulatórias. Os resultados indicam que as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, estavam vinculadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, habilidades alusivas à consciência fonológica, identificação e diferenciação entre nome ou sons das letras do alfabeto, leitura de palavras, aspectos alusivos a estruturas gramaticais e compreensão de orações e textos. Ademais, depreende-se que nesta pesquisa, o trabalho pedagógico direcionado à consciência fonoarticulatória, mostrou-se como um facilitador do processo de aprendizagem de crianças que apresentavam dificuldades frente à apropriação e consolidação da língua escrita, funcionando como uma possibilidade de aproximação dos alunos dos conteúdos escolares.

Palavras-chave: alfabetização, educação básica, dificuldade de aprendizagem

Abstract

This study aimed to identify the most common gaps and deviations in reading and writing of a group of students belonging to a public municipal education network who had learning difficulties, and from these data, investigate the possibilities of stimulating articulatory awareness. Twenty-four students, aged between 8 and 13 years old, indicated by the school team as children who presented gaps in the literacy process participated in the research, and of these, 10 were selected for the intervention stage. Therefore, this study is divided into three phases: initial reading and writing survey, interventions and final reading and writing survey. Data collection regarding the initial and final survey was organized based on three instruments: Spelling Orthographic Observation, Reading Process Assessment Tests (PROLEC) and Phonological Awareness sequential assessment instruments (CONFIAS), and the intervention stage was based on in activities that explore speech and articulation skills. The results indicate that the difficulties related to reading and writing were linked to the appropriation of the alphabetic writing system, skills related to phonological awareness, identification and differentiation between names or sounds of the alphabet letters, word reading, aspects related to grammatical structures and understanding of sentences and texts. Furthermore, it appears that in this research, the pedagogical work aimed at phonoarticulatory awareness, proved to be a facilitator of the learning process of children who had difficulties facing the appropriation and consolidation of written language, working as a possibility to bring students closer together. school contents.

Keywords: literacy, basic education, learning difficulties

Na contemporaneidade as habilidades mínimas relacionadas à leitura e à escrita são imprescindíveis para uma atuação efetiva na sociedade, dado que até mesmo na execução de tarefas cotidianas simples a língua escrita está presente, e consequentemente há uma interação direta ou indireta com esse construto social. No entanto, apesar da premência da leitura e da escrita em uma sociedade mediada por aparatos tecnológicos e tendo em sua essência a cultura letrada, o fracasso escolar ainda é existente, especialmente sob a faceta das dificuldades de aprendizagem.

O fracasso escolar é um tema já muito abordado em estudos, não só da área educacional, mas também da psicologia e sociologia, e que apesar de vastamente discutido, permanece sempre em evidência. Segundo Paulilo (2017), no Brasil, o fracasso escolar aparece como objeto de estudo em pesquisa educacionais, nos anos de 1970 e 1980. Desde então, há uma vasta produção, que aborda diversas facetas e atribuições.

Outrossim, considera-se que o fracasso escolar é um tema que permanece em destaque, em decorrência da quantidade significativa de alunos que passam, especialmente, pela rede pública de ensino, e mesmo após anos de escolarização apresentam habilidades rudimentares em relação à língua escrita, tais como evidenciado pelos estudos de Osti e Martinelli (2014), Osti e Zacharias (2017) e Zacharias-Carolino e Osti (2020). Nesse ínterim, ainda é uma realidade em muitas escolas públicas brasileiras a permanência de estudantes em salas de aula que não conseguem ler e escrever com autonomia, mesmo já tendo ultrapassado a fase que convencionalmente seria destinada ao processo de alfabetização.

Diante das minúcias que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, aprender a ler e escrever constitui-se como um grande desafio para os alunos, e um grande desafio também para os professores, perante a heterogeneidade existente em cada turma. Em decorrência das particularidades que abarcam a aquisição da língua escrita, bem como a complexidade inerente ao ensino inicial da leitura e da escrita, muitas crianças apresentam diversas dificuldades em seu processo de alfabetização.

Segundo Capellini (2012) não há uma definição amplamente aceita do que configura as dificuldades de aprendizagem (DA), suas causas e manifestações. Por conseguinte, essas dificuldades são formadas por um grupo diverso de manifestações, sendo com isso difícil de defini-las, dado seu caráter dessemelhante. Acrescenta-se a isso, o constatado pela autora em relação à questão de que as dificuldades de aprendizagem podem ser de origem primária ou

secundária. As dificuldades de origem primárias estão relacionadas a fatores extrínsecos as crianças, enquanto as de origem secundária referem-se a dificuldades decorrentes de fatores intrínsecos aos alunos.

Este panorama motivou o desenvolvimento desta pesquisa, que se refere ao recorte de uma pesquisa de mestrado (Zacharias-Carolino, 2019) desenvolvida com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, por meio da qual objetivou-se identificar as defasagens e os desvios mais comuns na leitura e escrita de um grupo de estudantes pertencentes a uma rede pública de ensino municipal que apresentavam dificuldades alusivas à leitura e escrita, para a partir desses dados, investigar as possibilidades da estimulação da consciência fonoarticulatória.

De acordo com Santos (2012) e Jardini (2017) a consciência fonoarticulatória é uma parte integrante da consciência fonológica, e envolve habilidades relacionadas à identificação e distinção de pontos de articulação referentes aos seguimentos sonoros, isto é, refere-se à capacidade de se refletir sobre os sons e também sobre os gestos orais. Assim sendo, Jardini (2017) e Jardini e Vergara (1997) preconizam um trabalho direcionado a associação direta entre fonema, grafema e articulema, sendo, portanto, este o foco da pesquisa desenvolvida.

Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, com proposta de intervenções, que envolveu três etapas denominadas como: levantamento inicial da leitura e escrita, intervenções pedagógicas, e levantamento final da leitura e escrita.

Desse modo, no levantamento inicial e final da leitura e escrita houve a utilização de três instrumentos, que serão descritos a seguir. Além disso, houve também a proposição de intervenções pedagógicas direcionadas aos alunos considerados, pela instituição escolar, como crianças que possuíam dificuldades frente ao processo de alfabetização, sendo que essas atividades eram embasadas no material elaborado por Jardini e Guimarães (2015) e Jardini e Souza (2008).

Participantes

Participaram da fase inicial da pesquisa 24 alunos de ambos os sexos, pertencentes ao 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, e regularmente matriculados em uma escola da rede pública de ensino, situada uma cidade no interior do Estado de São Paulo, Brasil. Os estudantes foram

indicados pelas professoras efetivas das turmas, assim como pela coordenadora pedagógica, por possuírem dificuldades relacionadas à leitura e à escrita.

De uma forma geral, houve uma maior incidência de alunos do sexo masculino (62,5%), assim como um maior número de estudantes do 3º ano (75%) que apresentavam dificuldades relacionadas à alfabetização. Em relação à faixa etária, mais da metade do grupo (58,3%) possuía nove anos, apesar disso, havia também alunos de 11, 12 e 13 anos, cenário este um tanto quanto preocupante, dado a correspondência idade e série cursada.

Os critérios definidos para inclusão dos participantes dizem respeito aos estudantes serem indicados pela equipe escolar como crianças que apresentavam dificuldades em seu processo de alfabetização, e a apresentação do Termo de Assentimento e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos alunos, pais e/ou responsáveis.

Instrumentos

Para o desenvolvimento deste estudo foram utilizados três instrumentos, visando avaliar diferentes aspectos alusivos à leitura e escrita, a saber: Ditado – Observação Ortográfica, de Zorzi (1998), Provas de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC, de Cuetos, Rodrigues e Ruano (2012) versão reduzida e Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial - CONFIAS, de Moojen et al. (2003).

O instrumento Ditado – Observação Ortográfica (Zorzi, 1998) é constituído por um ditado contendo 39 palavras com diferentes constituições silábicas, um ditado de 7 frases, um ditado de texto, e a elaboração de duas redações com temas preestabelecidos. Nesta pesquisa, devido às características iniciais apresentadas pelas crianças, houve apenas a utilização do ditado de palavras e frases. O segundo instrumento utilizado foi à versão reduzida da PROLEC (Cuetos et al., 2012). Esse instrumento é composto por cinco provas, sendo elas: nome ou som das letras (pontuação total 20), igual-diferente em palavras e pseudopalavras (pontuação total 20), leitura de pseudopalavras (pontuação total 30), estruturas gramaticais (pontuação total 15) e compreensão de textos (pontuação total 8). O último instrumento, denominado como CONFIAS (Moojen et al., 2003) é dividido em duas partes, a primeira corresponde à atividades alusivas a consciência de sílaba (pontuação total 40) , e a segunda à consciência de fonema (pontuação total 30).

Procedimentos de coleta e análise de dados

A pesquisa iniciou-se a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista – UNESP. No levantamento inicial da leitura e escrita, foram

aplicados dois instrumentos, sendo eles: Ditado – Observação Ortográfica (Zorzi, 1998) e Provas de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC (Cuetos et al., 2012) versão reduzida, para que por meio dos indícios coletados com o grupo de 24 alunos, fossem selecionados 10 estudantes que apresentassem dificuldades mais acentuadas, e que, por conseguinte, iriam compor o grupo que efetivamente participaria das intervenções semanais.

A seleção dos alunos baseou-se também em alguns critérios estabelecidos previamente: a) menor pontuação na PROLEC; b) maiores dificuldades na escrita de palavras e escrita de frases; c) ano escolar, tendo prioridade os alunos pertencentes ao 3º ano, visto que encontravam-se na fase de consolidação do processo de alfabetização; d) período das aulas.

Após a seleção das crianças com maiores dificuldades entre os alunos indicados pela equipe escolar, foi aplicado junto ao grupo o intrumento Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS, de Moojen et al. (2003), e os estudantes foram divididos igualmente em dois pequenos grupos (Grupo 1 - G1 e Grupo 2 – G2). O primeiro grupo recebeu intervenções pautadas na estimulação da consciência fonoarticulatória; enquanto o segundo grupo não recebeu as mesmas intervenções, isso significa que não houve qualquer proposta didática em que havia um trabalho direcionado ao gesto articulatório.

A partir desse contexto, o levantamento final da leitura e escrita envolveu a aplicação dos mesmos instrumentos, e a análise de dados ocorreu por meio da observação e verificação do desempenho e desenvolvimento dos alunos no decorrer no processo interventivo, procurando identificar possíveis avanços nos estudantes pertencentes ao G1, e a diferença (ou não) entre os alunos pertencentes ao G2.

Resultados e discussão

Diante dos objetivos estabelecidos, haverá, primeiramente, a explicitação das defasagens e desvios mais comuns na leitura e na escrita de um grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem, com ênfase, sobretudo nos aspectos relacionadas à leitura. Assim sendo, a discussão inicial será direcionada ao grupo de 24 alunos, e posteriormente, haverá a comparação dos resultados advindos do levantamento final, envolvendo o G1 e G2, buscando investigar as possibilidades da estimulação da consciência fonoarticulária.

A fase concernente ao levantamento inicial envolveu cinco encontros, direcionados a aplicação dos instrumentos ja mencionados. Em relação ao Ditado – Observação Ortográfica (Zorzi, 1996), optou-se por adotar o quadro classificatório desenvolvido pelo autor, composto por

10 categorias ou tipos de alterações ortográficas encontrados com maior frequência na escrita de crianças, sendo elas: representações múltipla, apoio na oralidade, omissões de letras, junção ou separação não convencional das palavras, troca entre terminações “am” e “ão”, generalização de regras, substituição envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, acréscimo de letras, letras parecidas, e inversão de letras.

A partir desse instrumento foi possível constatar que as categorias em que os 24 alunos apresentaram maiores dificuldades foram: representações múltiplas (87,5%), omissões de letras (87,5%), generalização de regras (83,3%), acréscimo de letras (79,1%), junção ou separação indevida (75%) e troca entre fonemas surdos e sonoros (54,1%). Ademais, havia ainda a indicência de alunos que utilizavam letras de forma indiscriminada, sinalizando com isso características do processo inicial de alfabetização.

Diante deste cenário, as alterações ortográficas identificadas se mostraram multifacetadas e com certa frequência de ocorrência, tal resultado para Zorzi (2003) pode ser articulado a alguns fatores, dentre eles a má qualidade de ensino e/ou distúrbios de aprendizagem. Considera-se que o domínio convencional das palavras, ou seja, a ortografia se manifesta como um conhecimento complexo para diversas crianças, que em muitos casos, apesar de estarem inseridas em uma sociedade letrada, possuem contato sistemático e intencional com a escrita apenas na escola, e esse contato não é suficiente para sanar as dúvidas que surgem durante o processo de aquisição da língua escrita.

No concernente ao instrumento PROLEC, observa-se que em relação à prova direcionada ao nome ou som das letras, 58,3% dos estudantes demonstraram desempenho normal, enquanto que em média 41,7% demonstram dificuldades, sendo que 16,7% pontuaram entre 0-17, estando, portanto, na categoria dificuldade grande. Na prova igual ou diferente, 37,5% dos alunos demonstram desempenho normal, e 62,5% encaixaram-se nas categorias dificuldade (33,3%) e dificuldade grande (29,2%). Na prova referente à leitura de pseudopalavras, 50% dos estudantes obtiveram pontuação entre 0–21, sinalizando com isso dificuldade grande, e 33,3% demonstraram desempenho normal. No referente à prova de estruturas gramaticais, 66,6% dos alunos atingiram pontuação referente à classificação direcionada a dificuldades, dos quais 45,8% encontram-se em dificuldade grande, e 20,8% em dificuldade, e 33,3% obtiveram desempenho normal. Na quinta e última prova, direcionada à compreensão de textos, 87,5% dos alunos

encontram-se nas categorias dificuldade grande (58,3%) e dificuldade (29,2%), sendo que apenas 12,5% pontuaram dentro da média referente ao desempenho normal.

À vista disso, os resultados obtidos pelo instrumento indicam que poucos alunos manifestaram dificuldades relacionadas à identificação de letras, sendo esse um dos aspectos básicos para o desenvolvimento das demais tarefas. Segundo Moraes e Capellini (2000) o reconhecimento das letras implica em processos cognitivos semelhantes ao da leitura, uma vez que ambos estão relacionados ao processamento fonológico. Apesar dessa facilidade inicial, de 50 a 58,3% dos alunos sinalizaram grande dificuldade referente a aspectos que envolveram o processo léxico (leitura de pseudopalavras), processo sintático (estruturas gramaticais) e processo semântico (compreensão de textos).

Por conseguinte, os resultados constatados por intermédio desses dois instrumentos, serviram de base para a seleção dos alunos participantes da etapa interventiva. O G1 foi composto inicialmente por 5 alunas, pertencentes ao 3º ano do Ensino Fundamental, contudo, no decorrer do ano letivo uma estudante foi transferida para outra escola, com isso, houve apenas o trabalho contínuo com 4 crianças. O G2 foi composto por 5 alunos frequentes, sendo 4 meninos e 1 menina, também pertencentes ao 3º ano do Ensino Fundamental. A etapa das intervenções totalizaram 30 encontros semanais de 50 minutos cada (25 horas de atividades pedagógicas) e aconteceram em momentos distintos com os dois grupos.

Uma vez feita essa seleção, o CONFIAS foi desenvolvido junto aos alunos participantes da etapa interventiva. Por meio desse instrumento constatou-se que os alunos em sua totalidade apresentaram dificuldades relativas às atividades envolvendo o nível do fonema, com uma média de acerto de 7,7. Parte-se do pressuposto de que essa dificuldade pode ser atribuída ao caráter abstrato do fonema, e esses dados vão ao encontro de outros estudos, como o desenvolvido por Santos et al. (2008), e Soares et al. (2012).

O levantamento final de dados envolveu também cinco encontros para a aplicação dos mesmos instrumentos utilizados no levantamento inicial e os dados serão apresentados de acordo com cada instrumento utilizado. Em relação ao Ditado – Observação Ortográfica (Zorzi, 1998), os participantes dos dois grupos manifestaram um desempenho final com muitas semelhanças, posto que todos iniciaram apresentando elevado número de alterações condizentes com quase todas as categorias estabelecidas, e ao finalizarem, apresentam também diversas alterações ortográficas nas mesmas categorias já explicitadas, porém em menor quantidade. A diferença foi

perceptível, portanto, na qualidade da escrita. Após as intervenções, os desvios indicaram que as pendências evidenciadas estavam diretamente relacionadas ao processo de aquisição das normas ortográficas e não envolviam mais habilidades referentes ao processo inicial de alfabetização. Apenas um aluno do G2 ainda estava em processo de alfabetização, após a finalização das intervenções.

Em relação à leitura, a comparação dos resultados finais coletados por intermédio do instrumento PROLEC será exposta na Tabela 1, na qual foi realizada a média de acertos dos grupos.

Tabela 1

Tabela 1 – Comparação da média dos grupos em relação ao PROLEC

Prova	Grupo 1	Grupo 2
Nome ou som das letras	20	18,8
Igual - diferente	19,25	18,6
Leitura de pseudopalavras	11,25	19,8
Estruturas gramaticais	8,25	7,8
Compreensão de textos	13,5	7,2

Com base na Tabela 1 é possível observar que em três provas (nome ou som das letras/ igual – diferente/ estruturas gramaticais) quantitativamente, G1 e G2 demonstraram médias de acertos próximas, dentre elas, em uma (igual – diferente), qualitativamente, o G1 demonstrou desempenho superior, na medida em que no momento de realização da tarefa as estudantes realmente liam as palavras buscando estabelecer uma diferenciação, enquanto os integrantes do G2 realizam a comparação entre letras pela sua forma gráfica. Na prova de leitura de pseudopalavras, o G2 exteriorizou desempenho superior, enquanto que na prova de compreensão de textos, o G1 sinalizou melhores resultados.

Outrossim, os alunos integrantes do G1 manifestaram maior progresso em relação a identificação de letras (nome ou som das letras/ igual – diferente), processo sintático (estruturas gramaticais) e semântico (compreensão de textos), sendo que em relação a identificação de letras e processo sintático, quantitativamente, a diferença foi baixa em comparação do G2. Ao passo que, os alunos integrantes do G2, manifestaram maior progresso em relação apenas ao processo léxico (leitura de pseudopalavras).

No condizente ao CONFIAS, o G1 demonstrou desempenho superior no nível do fonema com média de 19 acertos, enquanto a média do G2 foi de 15,4. O G2, por sua vez, apresentou desempenho superior no nível da sílaba, com média de 36 acertos, sendo que a média do G1 foi de 34,25. Em síntese, por intermédio dos instrumentos utilizados, infere-se que houve avanços por parte dos dois grupos. Embora seja possível afirmar que o G1 demonstrou desempenho superior ao G2, com baixa diferença quantitativa.

De forma pontual, nesta pesquisa, a estimulação da consciência fonoarticulatória mostrou-se benéfica no trabalho desenvolvido com crianças que apresentavam dificuldades referentes ao processo de alfabetização, especialmente no alusivo aos dados processuais e qualitativos. Tais características podem estar relacionadas à associação direta entre fonema, grafema e articulema, preconizada por Jardini (2017) e Jardini e Vergara (1997).

Para além disso, corroboramos com Heinemann e Salgado-Azoni (2012) quando as autoras discorrem acerca da importância da identificação precoce das dificuldades dos alunos, de forma que o professor possa proporcionar um atendimento diferenciado. Acrescentamos a isso a pertinência de uma rede de apoio pedagógica, que ampare também o professor no desenvolvimento deste trabalho.

Considerações finais

O estudo objetivou identificar as defasagens e os desvios mais comuns na leitura e na escrita de um grupo de estudantes pertencentes a uma rede pública de ensino municipal que apresentavam dificuldades de aprendizagem, para a partir desses dados, investigar as possibilidades da estimulação da consciência fonoarticulatória.

Os resultados indicam que as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, estavam vinculadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, habilidades alusivas à consciência fonológica, identificação e diferenciação entre nome ou sons das letras do alfabeto, leitura de palavras, aspectos alusivos a estruturas gramaticais e compreensão de orações e textos.

Após a etapa interventiva os alunos participantes demonstravam avanços alusivos à identificação de letras, ao processo sintático e semântico, no caso do G1 e processo léxico, no caso do G2. Ressalta-se ainda que em relação à identificação de letras e processo sintático, quantitativamente, a média entre os grupos apresentou uma baixa diferença. Assim sendo, depreende-se que nesta pesquisa, o trabalho pedagógico direcionado à consciência fonoarticulatória, mostrou-se como um facilitador do processo de aprendizagem de crianças que

apresentavam dificuldades frente à apropriação e consolidação da língua escrita, funcionando como uma possibilidade de aproximação dos alunos dos conteúdos escolares, tal como construção de conhecimentos relacionados à apropriação do sistema de escrita alfabética, e dos processos sintáticos e semânticos relacionados à leitura.

Conquanto, diante do constatado torna-se necessário levar em consideração que pesquisas desse gênero envolvem limitações, a principal delas está articulada a dificuldade de isolamento das variáveis que interferem na relação causa-efeito, posto que esses estudantes estavam inseridos em diferentes contextos sociais e familiares, que por sua vez, estão inevitavelmente interligados. Ademais os dados coletados indicam ainda possibilidades de aprofundamento das análises comparativas.

Por fim, conclui-se que este estudo contribuiu para a compreensão da viabilização do trabalho direcionado a consciência fonoarticulatória com alunos que apresentam dificuldades relacionadas ao período de alfabetização, proporcionando com isso subsídios que podem auxiliar no trabalho didático-pedagógico com crianças que apresentam um percurso de aprendizagem destoante do convencional, e que necessitam de outros tempos e propostas diferenciadas para aprender.

Referências

Capellinni, S. A. (2012). Dificuldades de aprendizagem. In Germano, G. D.; Pinheiro, F. H.; & Capellini, S. A. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem: olhar multidisciplinar* (pp. 9-18). CRV.

Cuetos, F; Rodrigues, B.; & Ruano, E. (2012) *PROLEC:* provas de avaliação dos processos de leitura. Casa do Psicólogo.

Jardini, R. (2017). *Método das Boquinhas: Uma neuroalfabetização*. Boquinhas Aprendizagem.

Jardini, R. S. R., & Vergara, F.A. (1997). Alfabetização de crianças com distúrbios de aprendizagem, por métodos multissensoriais, com ênfase fono-vísuo-articulatória: Relato de uma experiência. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 9(1), 31-40.

Jardini, R., & Guimarães, V. (2015). *Novo alfabetização com boquinhas: vogais*. Boquinhas Aprendizagem e Assessoria.

Moojen, S., Lemprecht, R., Santos, R. M., Freitas, G. M., Brodacz, R., Siqueira, M., Costa, A. C., & Guarda, E. (2003). *CONFIAS:* Consciência fonológica instrumento de avaliação sequencial. Casa do Psicólogo.

Moraes, M. P., & Capellini, S. A. (2000). Conhecimento de letras, sílabas e palavras por escolares de 1º e 2º anos do ensino fundamental. *Revista Psicopedagogia,* 27(84), 325-333. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300002&lng=pt&nrm=iso

Osti, A., & Martinelli, S. C. (2016). Perfil de estudantes encaminhados para apoio pedagógico. *Psicol. teor. prat.*, 18(3), 168-180. http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p168-181

Osti, A., & Zacharias, A. G. (2017). A escrita de um grupo de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. In: Martinelli, S. C., & Fernandes, D. C. (Org.). *Aprendizagem escolar na contemporaneidade* (pp. 117-132). Juruá.

Paulilo, A. L. (2014). A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa***,** 1(1), 49-59. https://doi.org/10.1590/198053144445

Santos, R. M. (2012). Sobre a consciência fonoarticulatória. In Lamprecht, R. R., Blanco-Dutra, A. P., Scherer, A. P. R., Barreto, F. M., Brisolara, L. B., Santos, R. M., & Alves, U. K. (Orgs.), *Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa* (2.ª ed., pp. 57-72). EdiPUCRS.

Zacharias-Carolino. (2019). *Intervenção fonoarticulatória em um grupo de estudantes com dificuldades na leitura e escrita.* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, Brasil. Recuperado de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183240/zacharias-carolino_ag_me_rcla.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Zacharias-Carolino, A. G., & Osti, A. (2020). Intervenções em língua escrita: entre desafios e possibilidades do trabalho pedagógico com estudantes brasileiros. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº especial, 180-205. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9690

Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico.* Artmed.

Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Artmed.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE): Resultados preliminares

Preschool Early Literacy Screening Tool (RaLEPE): Results of Pilot study

Sara Pereira Sapage (http://orcid.org/0000-0003-3040-2513)*, Anabela Cruz-Santos (http://orcid.org/0000-0002-9985-8466)*

*Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho

Este trabalho é financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do Programa Operacional Capital Humano (POCH) e do Programa Operacional Regional do Norte (PORNorte), comparticipado pelo Fundo Social Europeu e por Fundos Nacionais MCTES (Referência da bolsa: SFRH/BD/138797/2018), e financiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/01661/2020 e UID/CED/01661/2020, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Autor de contacto: Sara Pereira Sapage (tfsarasapage@gmail.com)

Resumo

A literacia emergente é um indicador do desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. A identificação precoce, nomeadamente o rastreio de competências de literacia emergente de crianças em idade pré-escolar, pode ter um papel importante na prevenção do insucesso escolar. O rastreio é assim considerado uma escolha rápida e de custo-efeito para identificar crianças em risco. Para crianças portuguesas em idade pré-escolar existe uma lacuna deste tipo de instrumentos, validados e aferidos, que contemplem a maioria das componentes de literacia emergente. O presente estudo enquadra-se num projeto de aferição do Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) para a população portuguesa. Neste âmbito, no estudo piloto realizado pretende-se avaliar os resultados preliminares do desenvolvimento e validação do Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE). A amostra é constituída por 128 rastreios, respondidos pelos pais e cuidadores de crianças portuguesas, entre os 3 e os 6 anos de idade, que frequentavam jardins-de-infância na região norte de Portugal. O RaLEPE está organizado em cinco domínios, linguagem oral-compreensão, linguagem oral- produção, metalinguagem, competências associadas a letras, e competências associadas a livros. Os resultados preliminares resultantes da aplicação do RaLEPE demonstram uma boa consistência interna enquanto instrumento (alfa de *Cronbach* total de 0,97) e em cada um dos domínios (alfa de *Cronbach* entre os 0,84 e os 0,94). Em suma, este estudo piloto contribui para a validação de um rastreio que poderá permitir identificar adequadamente quais destas crianças apresentam dificuldades, de modo a intervir precoce e eficazmente.

Palavras-chave: rastreio, literacia emergente, linguagem, idade pré-escolar.

Abstract

Early literacy is an indicator of a child's cognitive and linguistic development. Screening is a quick and cost-effective choice to identify children at risk. For Portuguese preschool children, there is a lack of validated and standardized tools, which cover most of the early literacy domains. This study is part of a project to standardize the Preschool Early Literacy Screening Tool (RaLEPE) for the Portuguese population. The pilot study intends to evaluate the preliminary results of the development and validation of this screening tool. The sample consists of 128 RaLEPE, answered by parents and caregivers of Portuguese children, between 3 and 6 years old, who attended kindergartens in the northern region of Portugal. The preliminary version of RaLEPE is organized into five domains, oral language-comprehension, oral language-production, metalanguage, skills associated with letters, and skills associated with books. Preliminary results demonstrate good internal consistency as an instrument (alfa de *Cronbach* 0,97) and in each of the domains (alfa de *Cronbach* between 0,84 and 0,94). Thus, this pilot study contributes to the validation of a screening tool that will allow to properly identify which of these children have difficulties, in order to intervene early and effectively.

Keywords: early literacy, language, preschool, screening.

Desde os primeiros anos de vida que as crianças desenvolvem competências alicerces da literacia, ainda antes do ensino formal da leitura e da escrita. Através de experiências diárias, as crianças encontram oportunidades de desenvolver linguagem oral, praticar competências de literacia emergente e construir conhecimento sobre as formas e funções da linguagem escrita, ao mesmo tempo que vão aprimorando competências cognitivas. No final do pré-escolar, estes pilares, a linguagem e literacia emergente, potenciam a aprendizagem formal que surge nos primeiros anos de escola (Birgisdottir, Gestsdottir, & Geldhof, 2020; McGee & Richgels, 2014; Weigel, Martin & Lowman, 2016).

Independentemente da língua, a investigação tem estabelecido a linguagem oral, especialmente a consciência fonológica, bem como o conhecimento das letras como competências importantes para o desenvolvimento da literacia. O conjunto destas competências, e outros conceitos de abordagem à escrita que as crianças desenvolvem de forma informal nos seus contextos naturais, caracterizam a literacia emergente. (Birgisdottir, Gestsdottir, & Geldhof, 2020; Caravolas et al., 2012; Fricke et al., 2017; McGee & Richgels, 2014).

O interesse das crianças em literacia está positivamente associado ao seu envolvimento e desempenho em atividades e processos que desenvolvem os seus conhecimentos, competências e atitudes de literacia. Uma combinação de fatores genéticos e ambientais influenciam a literacia das crianças. Desta forma, não só as competências de literacia emergente das crianças predizem a aprendizagem futura da leitura e da escrita, como também o seu interesse intrínseco na abordagem à escrita, os seus contextos naturais, as habilitações académicas e ocupação dos pais (Carroll, Holliman, Weir & Baroody, 2019).

Crianças com um bom desempenho ao nível da linguagem oral irão beneficiar durante a aprendizagem da leitura. Por outro lado, crianças com dificuldades na linguagem poderão apresentar mais dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Snowling e Hulme (2021) referem que estudos longitudinais apresentam as dificuldades de linguagem como o maior fator de risco para dificuldades de leitura, seguindo-se a consciência fonológica e o conhecimento das letras. Apesar da etiologia das dificuldades de aprendizagem ter uma dimensão multifatorial, são o conjunto das competências de literacia emergente que predizem o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Deste modo, denota-se a importância em identificar, ainda em idade pré-escolar, quais as crianças em risco de virem a desenvolver dificuldades nesta área do desenvolvimento. A identificação precoce do risco de dificuldades de leitura e escrita é essencial para assegurar o

sucesso académico e futuro profissional, emocional e social das crianças (Catts, Nielsen, Bridges, Liu & Bontempo, 2015).

A linguagem e a abordagem à escrita são duas das áreas contempladas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar em Portugal (Ministério da Educação, 2016). Estas orientações refletem a crescente evidência científica da investigação internacional e nacional que cada vez mais têm realizado esforços para promover e facilitar a emergência da linguagem oral e escrita com vista o combate ao insucesso escolar (Hougen & Smartt, 2012; Kincaid, McConeell & Wackerle-Hollman, 2020; McGee & Richgels, 2014). Em Portugal, em 2013, foi relatada uma prevalência de 10 a 12% de alunos com necessidades educativas especiais, sendo que 22% destas crianças teriam problemas de comunicação (Correia, 2013). As áreas de comunicação, adquirir linguagem e adquirir e aplicar conhecimento são das áreas em que as crianças mais apresentavam dificuldades, o que revela a necessidade de deteção e intervenção precoce também junto das crianças portuguesas (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2018).

A identificação e intervenção precoce de crianças em risco poderá assim permitir antecipar e, possivelmente, minimizar as dificuldades futuras. Neste sentido, o rastreio das competências de literacia emergente pode ser uma forma de identificação rápida e fácil das crianças em risco ou que necessitam de uma avaliação e/ou apoio individualizado (Fricke et al., 2017; Iragorri & Spackman, 2018; Ministério da Educação, 2016). Instrumentos de deteção precoce de literacia emergente para crianças de língua inglesa e espanhola têm surgido com o intuito de providenciar uma identificação precoce e evitar, ou reduzir, dificuldades e suas consequências (Invernizzi, Sullivan, & Meier, 2001; Lonigan, Wagner, Torgesen, & Rashotte, 2007; McConnell, 2002; Whitehurst & Lonigan, 2001). Assim, existe a necessidade de avaliar as competências de literacia emergente em idade pré-escolar em Portugal de modo a melhorar as competências de linguagem oral e de literacia das crianças portuguesas. Deste modo, procura-se antecipar dificuldades académicas e profissionais futuras que consomem mais recursos e limitam os indivíduos e a sociedade portuguesa.

Metodologia

Num processo de construção de instrumentos educacionais é necessário começar por definir o construto, população e objetivo. Definidos estes critérios essências, é importante realizar uma revisão da literatura de modo averiguar os instrumentos existentes (Almeida & Freire, 2017; American Educational Research Association, 2014).

A definição da população, crianças em idade pré-escolar, e do construto, literacia emergente, determinaram os primeiros critérios de pesquisa para a revisão da literatura. Deste modo, pretendia-se encontrar instrumentos com os seguintes critérios: a) breves e fáceis de aplicar; b) que contemplassem os domínios da literacia emergente mais relevantes e preditores de futuras competências de leitura e escrita; c) e que estivessem validados ou aferidos para as crianças portuguesas em idade pré-escolar. Num levantamento dos instrumentos existentes em Portugal, verificou-se a lacuna na avaliação de competências ao nível da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar que cumprissem os critérios pretendidos (ver tabela 1).

Tabela 1

Instrumentos Validados/Aferidos para as Crianças em Idade Pré-Escolar em Portugal (tradução de Sapage & Cruz, 2021)

Instrumentos	Autores	Tipo de Instrumento	Idade das Crianças	Áreas
3 P's – *Checklist* de comunicação e linguagem dos 0 aos 36 meses	Rigolet (2000)	*Checklist*	0-36M	Comunicação e Linguagem
RALF – Rastreio de Linguagem e Fala	Mendes, Lousada & Valente (2015)	Rastreio	3-5A	Linguagem e Fala
Language Use Inventory (LUI)	Guimarães & Cruz-Santos (2020)	Inventário	18-47M	Comunicação e Linguagem
Inventários de desenvolvimento Comunicativo de *MacArthur-Bates*	Viana et al. (2017)	Inventário	8-30M	Comunicação, Gestos e Linguagem

Deste modo, denota-se a necessidade de criar um instrumento que verifique se as crianças portuguesas em idade pré-escolar estão a desenvolver competências de literacia emergente que são precursoras da aprendizagem da leitura e escrita.

Processo de Construção do Instrumento

A construção de novos instrumentos pressupões a recolha, seleção e analise dos itens, bem como a definição de todos os aspetos subjacentes como as instruções de aplicação (Almeida & Freire, 2017; American Educational Research Association, 2014).

O instrumento construído tem como construto a literacia emergente e como objetivo identificar as competências das crianças em idade pré-escolar.

A recolha dos itens mais relevantes e pertinentes determina a necessidade de retomar a revisão da literatura sobre o constructo e as suas dimensões. Desta revisão sobre literacia emergente foram identificados os cinco domínios mais significativos e preditores para a futura aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente a linguagem oral, compreensão e produção), metalinguagem, competências associadas a letras e competências associadas a livros.

Na seleção dos itens a integrar no novo instrumento é importante considerar o formato no qual é formulado de modo a cumprir requisitos de qualidade do instrumento (Almeida & Freire, 2017; American Educational Research Association, 2014; Beatty, Collins, Kaye, Padilla, Willis, & Wilmot, 2020). Para a construção deste instrumento considerou-se que os itens deveriam ser objetivos, claros, simples, credíveis, formulados num sentido positivo e num nível de complexidade de acordo para o esperado no desenvolvimento da literacia emergente entre os 3 e os 6 anos de idade.

Outros aspetos relevantes a considerar dizem respeito aos critérios de aplicação, à forma de aplicação, às instruções e aos tipos de resposta (Almeida & Freire, 2017; American Educational Research Association, 2014). A família, educadores de infância e os demais profissionais de educação e saúde que lidam diariamente com as crianças são importantes para prevenir e detetar o risco em idades precoces. Deste modo, definiu-se que o instrumento criado deverá ser aplicado por um adulto com conhecimento prévio das competências da criança, não sendo necessário a observação direta da criança para o preenchimento dos itens.

Quanto à forma, o instrumento tem uma primeira parte respeitante ao consentimento informado, livre e esclarecido do adulto que irá proceder à aplicação e uma segunda parte onde é solicitada informação fundamental à caracterização da criança e da família, como data de nascimento, língua materna da criança e dos pais, problemas de saúde, e agregado familiar. Na terceira e última parte, seguem os itens em formato de tabela precedidos pelas instruções. Os sessenta e dois itens, resultantes da primeira seleção dos itens e primeira versão do instrumento, são apresentados separados pelos cinco domínios supranumerados e cada um com um exemplo correspondente. Os exemplos procuram facilitar a compreensão sobre o que se pretender avaliar com o item e assim facilitar o preenchimento. Na última coluna da tabela pretende-se que seja o espaço de preenchimento da resposta. As instruções clarificam que deverá preencher com “1” se a criança tiver a competência adquirida e “0” se a criança ainda não tiver a competência adquirida. No final, da soma da pontuação individual de cada item, resulta a pontuação final. Quanto mais

alta a pontuação, melhor a performance da criança. Assim surge a primeira versão do Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) em formato de livrete.

Resultados e Discussão

A aplicação do instrumento num estudo piloto permite analisar a validade do instrumento e dos seus itens. A primeira versão do instrumento é submetida a um estudo piloto do qual resulta uma análise qualitativa e uma análise quantitativa. A análise qualitativa diz respeito à reflexão falada através do registo das verbalizações dos participantes quanto à impressão em relação a cada item e facilidades ou dificuldades que encontraram. A análise quantitativa diz respeito à dispersão das respostas na amostra do estudo piloto e à validade interna, a capacidade discriminativa dos itens (Almeida e Freire, 2017; American Educational Research Association, 2014).

Os instrumentos de recolha de dados necessitam de apresentar características que provem a sua qualidade de medida, de modo que seja possível retirar conclusões válidas dos seus resultados. Com validação dos instrumentos decorre a necessidade de analisar e considerar características metrológicas dos resultados. As características metrológicas referem-se: à dispersão dos resultados, a sensibilidade; o grau de confiança ou de exatidão, a fidelidade; e em que medida os resultados estão a medir o que pretendem medir, a validade A validade dos resultados é alcançada sempre que o instrumento demonstre medir aquilo o proposto. Deste modo, o rastreio foi submetido a procedimentos que assegurem a validade de conteúdo e à precisão/fidelidade dos resultados (Almeida & Freire, 2017; American Educational Research Association, 2014; Beatty, Collins, Kaye, Padilla, Willis, & Wilmot, 2020).

Quanto à precisão/fidelidade dos resultados, pretende-se reduzir o erro e verificar a confiança que se pode ter na informação obtida. O cálculo da fidelidade será alcançado através da avaliação da consistência interna. O alfa de *Cronbach* é o índice utilizado para avaliar a consistência interna dos itens que se pretende que seja maior que 0,75 e o mais próximo possível de 1 (Almeida & Freire, 2017). No estudo piloto a amostra de 128 RaLEPE correspondendo a crianças com 3, 4, 5 e 6 anos de idade de dois distritos da região norte de Portugal (Sapage & Cruz-Santos, 2021). O alfa de *Cronbach* total do instrumento foi de 0,97, revelando uma boa consistência interna, à semelhança de outros instrumentos existentes em línguas como inglês e espanhol (Invernizzi, Sullivan, Meier, & Swank, 2004; Lonigan et al., 2007; Lonigan & Wilson, 2008).

Todos os domínios apresentaram uma consistência interna elevada com o alfa de *Cronbach* entre os 0,84 e os 0,94. Adicionalmente importa referir que todos os domínios do RaLEPE também mostraram uma boa precisão por idade.

A consistência interna dos itens foi analisada para identificar os itens que deveriam ser retirados. A maioria dos itens demonstrou uma consistência interna moderada (alfa de *Cronbach* entre os 0,70 e os 0,80. Contudo, seis dos itens demonstraram uma consistência interna fraca. Dois destes itens foram removidos e os restantes mantidos pela sua importância dado alfa de *Cronbach* maior que 0,20 e pela análise de conteúdo da sua importância para o desenvolvimento da literacia emergente.

A validade dos resultados também pode ser assegurada através da análise do conteúdo, ou seja, através da averiguação do grau de adequação dos itens em relação aos aspetos mais relevantes do construto. A validade do conteúdo foi analisada através da consulta e reflexão falada de peritos nas áreas da educação e saúde da qual resultou a revisão do rastreio. A reflexão falada com profissionais e pais, bem como uma análise semântica e conceptual, levou a modificações. Destas modificações realça-se a adição de dois novos itens resultando da divisão de um dos itens do domínio da metalinguagem e de outro item do domínio dos livros, a simplificação da linguagem utilizada em alguns dos itens, bem como a reorganização dos itens do domínio dos livros de acordo com a hierarquia de complexidade.

Conclusão

O desenvolvimento de competências de literacia emergente afeta o sucesso académico e, consequentemente, as competências sociais, emocionais e comportamentais futuras das crianças. Desta forma, a identificação precoce, nomeadamente o rastreio de competências de literacia emergente de crianças em idade pré-escolar, pode ter um papel importante na prevenção do insucesso escolar.

Este estudo de construção e validação demonstra que o RaLEPE tem validade interna e consolida a sua utilidade para a deteção precoce de crianças com possíveis dificuldades de linguagem e/ ou aprendizagem.

No futuro pretende-se avançar para a aferição deste novo instrumento contribuindo assim para a evidência científica e para a prevenção e minimização das dificuldades de linguagem, uma vez que o domínio da linguagem é uma área de desenvolvimento essencial às aprendizagens académicas.

Referências

Almeida, L.S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (5º ed). Braga: Psiquilíbrios Edições.

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Beatty, P. C., Collins, D., Kaye, L., Padilla, J. L., Willis, G. B., & Wilmot, A. (Eds.). (2020). *Advances in questionnaire design, development, evaluation and testing*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Birgisdottir, F., Gestsdottir, S., & Geldhof, G. J. (2020). Early predictors of first and fourth grade reading and math: The role of self-regulation and early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 507–519. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.001

Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, *23*(6), 678–686. https://doi.org/10.1177/0956797611434536

Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2019) Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42: 150– 161. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12255.

Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y. S., & Bontempo, D. E. (2015). Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of learning disabilities*, *48*(3), 281–297. https://doi.org/10.1177/0022219413498115

Correia, L. C. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores.* (2º ed.). Porto: Porto Editora.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2018). *Necessidades especiais de educação 2017/2018: Breve síntese de resultados.* Retrieved from http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718_BreveSinte.pdf.

Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Levag, A., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2017). The efficacy of early language intervention in

mainstream school settings: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (10), 1141-1151.

Guimarães, C. S., & Cruz-Santos, A. (2020). *LUI – Português (Portugal).* Waterloo, ON: Knowledge in Development.

Hougen, M. C., & Smartt, S. M. (2012). *Fundamentals of literacy instruction & assessment*. Baltimore, MA: Brookes Publishing.

Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier, J., & Swank, L. (2004). *Phonological awareness and literacy screening-PreK*. Charlottesville: University of Virginia Press.

Iragorri, N., & Spackman, E. (2018). Assessing the value of screening tools: reviewing the challenges and opportunities of cost-effectiveness analysis. *Public Health Rev*, 39 **(**17). https://doi.org/10.1186/s40985-018-0093-8

Kincaid, A. P., McConnell, S. R., & Wackerle-Hollman, A. K. (2020). Assessing Early Literacy Growth in Preschoolers Using Individual Growth and Development Indicators. *Assessment for Effective Intervention*, *45*(3), 173–183. https://doi.org/10.1177/1534508418799173

Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2007). *Test of Preschool Early Literacy.* Austin, TX: Pro-Ed.

McConnell, S. R. (2002). *Individual Growth and Development Indicators.* Minneapolis: University of Minnesota.

McGee, L. M., & Richgels, D. J. (2014). *Designing Early Literacy Programs: Differentiated instruction in preschool and kindergarten*. (2º ed). New York, EUA: Guilford Press.

Mendes, A; Lousada, Marisa L; & Valente, A.R. (2015). *Rastreio de Linguagem e Fala (RALF)*. Aveiro: EDUBOX.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rigolet, S. (2000). *Os Três P: Comunicação e linguagem para uma plena expressão.* Porto: Porto Editora.

Sapage, S. P., & Cruz-Santos, A. (2021). Portuguese early literacy screening tool- RaLEPE: A pilot study. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2), e71711. https://dx.doi.org/10.5209/rlog.71711

Snowling, M.J. & Hulme, C. (2021), Annual Research Review: Reading disorders revisited – the critical importance of oral language. *J. Child Psychol. Psychiatr*., 62: 635-653. https://doi.org/10.1111/jcpp.13324

Viana, F., Cadime, I., Silva, C., Santos, A. L., Ribeiro, I., Santos, S., Lima, R., Costa, J., Acosta, V., Meira, A., Santos, A. S., Lucas, I., & Monteiro, J. (2017). *Inventários de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates*. Manual Técnico. Maia: Lusoinfo Multimédia.

Weigel, D. J., Martin, S. S. & Lowman, J.L. (2017) Assessing the early literacy skills of toddlers: the development of four foundational measures. *Early Child Development and Care*, 187:3-4, 744-755. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236089

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). *Get Ready to Read! Screening tool*. New York: National Center for Learning Disabilities.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Avaliação da comunicação expressiva em idades precoces: Um estudo de caso com o *Early Communication Indicator* - Versão Portuguesa

Assessment of expressive communication in early childhood: A case study with the Early Communication Indicator – Portuguese Version

Sandra Ferreira (https://orcid.org/0000-0002-5088-054X)*, Anabela Cruz-Santos (https://orcid.org/0000-0002-9985-8466)*, Leandro Almeida (https://orcid.org/0000-0002-0651-7014)*

* Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho

Este trabalho é financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do Programa Operacional Capital Humano (POCH) e do Programa Operacional Regional do Norte (PORNorte), comparticipado pelo Fundo Social Europeu (FSE) e por Fundos Nacionais MCTES. (Referência da bolsa: SFRH/BD/138965/2018)

Resumo

Em Portugal é elevada a prevalência de crianças em idades precoces com dificuldades na comunicação. Os profissionais portugueses necessitam de instrumentos válidos, que ajudem a perceber se o desenvolvimento comunicativo das crianças até aos 3 anos, está a decorrer tipicamente, ou com problemas. Assim, este trabalho surge no âmbito de um projeto mais amplo, cujo o objetivo é traduzir, adaptar, e aferir para português europeu o instrumento *Early Communication Indicator* (ECI). O ECI foi desenvolvido nos EUA, e permite avaliar e monitorizar o desenvolvimento comunicativo, em crianças dos 6 aos 42 meses de idade. A aplicação do ECI pode fazer-se periodicamente, em sessões de 6 minutos, onde a criança deve interagir com um cuidador, utilizando brinquedos específicos. Em cada sessão são analisados os elementos comunicativos utilizados pela criança para comunicar: gestos, vocalizações, palavras isoladas e frases. Este trabalho tem como objetivo específico verificar a sensibilidade do ECI, para demonstrar a progressão do desenvolvimento comunicativo de uma criança portuguesa de desenvolvimento típico. Para isso, foi realizado um estudo de caso, longitudinal, com uma criança, da Região Norte de Portugal. Depois dos respetivos procedimentos de tradução e adaptação, a criança foi avaliada com o ECI-VP aos 14, 17, 24, 30 e 36 meses. Os resultados obtidos, mostram que os elementos comunicativos utilizados pela criança, em cada fase do desenvolvimento, correspondem ao que é apresentado pela literatura. Deste modo, este trabalho mostra que através da aplicação do ECI, é possível analisar a progressão natural do desenvolvimento comunicativo de uma criança portuguesa de desenvolvimento típico.

Palavras-Chave: Comunicação expressiva, Avaliação, Dificuldades de Comunicação, Idades precoces.

Abstract

In Portugal, there is a high prevalence of children with communication disorders in early childhood. Portuguese professionals need valid instruments to help them to understand if the communicative development of children up to 3 years of age is typical, or if there are problems. This work is part of a broader project, whose objective is to translate, adapt, and standardize the Early Communication Indicator (ECI) into European Portuguese. The ECI was developed in the USA. It allows the assessment and monitoring of communicative development in children from 6 to 42 months of age. The application of the ECI is periodical, in 6-minute sessions, where the child must interact with a caregiver using specific toys. In each session, the communicative elements used by the child to communicate are analysed: gestures, vocalizations, and single-word and multiple-word utterances. The specific objective of this work is to verify the sensitivity of the ECI, in order to demonstrate the progression of communicative development of a typically-developing Portuguese child. To do this, a longitudinal case study was carried out with a child from the north of Portugal. After the respective translation and adaptation procedures, the child was assessed with the ECI-VP at 14, 17, 24, 30, and 36 months of age. The results obtained showed that the communicative elements used by the child at each stage of development corresponded to what had been presented in the literature. This work showed that through the application of the ECI, it is possible to analyse the natural progression of the communicative development of a typically-developing Portuguese child.

Keywords: Expressive communication, assessment, Communication Difficulties, Early ages.

A comunicação expressiva é uma das competências mais importantes para o desenvolvimento da criança desde o seu nascimento. A aquisição desta competência permitirá à criança obter informação do mundo à sua volta, crescer cognitivamente, e interagir de forma apropriada com os outros (Luze et al., 2001). Por isso, quando a comunicação é acompanhada de dificuldades, a mais simples interação pode ser algo muito complexo para a criança, e trazer bastantes implicações ao nível da aprendizagem, relações sociais, autoestima, atenção, pensamento, atividade lúdica, entre outros (Fogle, 2017; Luze et al., 2001; Prelock & Hutchins, 2018).

Um facto que gera preocupação, é que as perturbações relacionadas com a comunicação se apresentam de forma frequente entre as crianças. Nos Estados Unidos da América (EUA) cerca de 8% de crianças apresentam perturbações de comunicação (Fogle, 2017; Morris, 2016; Prelock & Hutchins, 2018). Em Portugal, alguns estudos nacionais apontam para uma prevalência ainda mais elevada (Silva & Peixoto, 2008). Sendo esta prevalência tão significativa, torna-se fundamental a abordagem desta problemática, desde cedo (Crais, 2011; Luze et al., 2001).

O período dos 0 aos 3 anos é crucial para a aquisição das competências necessárias ao desenvolvimento comunicativo da criança (Lima & Bessa, 2007). Assim, os profissionais necessitam de instrumentos formais e estatisticamente válidos, adequados a estas faixas etárias, que ajudem a perceber se o desenvolvimento da comunicação está a decorrer tipicamente, ou se apresenta problemas (Luze et al., 2001). Em Portugal, ainda é grande a escassez deste tipo de instrumentos. Por esse motivo, está a ser desenvolvido em Portugal, um projeto cujo objetivo é traduzir, adaptar, e aferir para português europeu o instrumento de avaliação da comunicação *Early Communication Indicator* (ECI). O ECI foi inicialmente desenvolvido nos EUA, e avalia o desenvolvimento da comunicação expressiva, em crianças dos 6 aos 42 meses de idade. O ECI possibilita a monitorização do desenvolvimento comunicativo da criança ao longo do tempo, assim como também apoia na tomada de decisões para a delineação de estratégias de intervenção adequadas, relativamente às perturbações de comunicação (Greenwood et al., 2006; Greenwood et al., 2010; Greenwood et al., 2013; Luze et al., 2001).

Este trabalho tem como objetivo específico verificar a sensibilidade do ECI, para demonstrar a progressão do desenvolvimento comunicativo de uma criança portuguesa de desenvolvimento típico.

Metodologia

Participantes

Esta investigação, trata-se de um estudo de caso, longitudinal (com duração aproximada de dois anos), com uma criança portuguesa, monolingue, do género masculino, residente em área predominantemente urbana da Região Norte de Portugal.

A criança analisada faz parte de uma família portuguesa, de classe média, constituída por três elementos, ele e os seus pais. No início do estudo, ambos os seus pais tinham 35 anos de idade. Os dois progenitores completaram o ensino secundário. Não existem antecedentes de problemas relacionados com a comunicação ou de problemas de aprendizagem em familiares diretos. A criança foi um bebé de termo e com peso normal à nascença. O participante é uma criança saudável, sem historial de problemas auditivos, nem qualquer outro tipo de problema de saúde grave. Começou a frequentar a Creche com 5 meses de idade. O participante tinha 14 meses no início do estudo. Aos 30 meses de idade foi avaliado com os Inventários de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates (PT-IDC) – Palavras e Frases (Viana et al., 2017), e apresentou na maioria das tarefas percentis próximos de 70%.

Instrumento

O *Early Communication Indicator*, foi desenvolvido e validado nos EUA, por investigadores e especialistas na área da Educação Especial, Desenvolvimento Infantil e Intervenção Precoce. O ECI avalia e monitoriza a comunicação das crianças, entre os 6 e os 42 meses através da contabilização de competências chave (gestos, vocalizações, palavras e frases), ao longo do tempo. (Greenwood et al., 2006; Greenwood et al., 2010; Greenwood et al., 2013; Luze et al., 2001).

O ECI é um instrumento observacional, que analisa a comunicação expressiva de uma criança durante uma brincadeira semiestruturada, com a duração de seis minutos. Cada sessão de avaliação com o ECI deverá realizar-se num espaço reservado, com poucas distrações, e envolve: a) a quinta ou a casa da *@Fisher-Price*, que devem ser usados de forma alternada, em cada sessão, para proporcionar a brincadeira e incitar o comportamento comunicativo da criança; b) um cuidador adulto (familiar à criança), que deverá interagir com a criança durante a brincadeira, incentivando a sua comunicação, e c) um avaliador com certificação na aplicação do ECI, que deverá durante a sessão fazer o registo dos comportamentos comunicativos da criança numa ficha de registo. A sessão poderá também ser gravada em formato de vídeo, e o registo pode ser realizado posteriormente;

No final, através da ficha de registo, devem ser contabilizadas o total de todas as competências chave, assim como o Total de Comunicação, gerado por uma soma ponderada de todas as competências chave. Esta contabilização permitirá perceber o nível comunicativo da criança. Com a aplicação periódica do ECI, é possível analisar a progressão do desenvolvimento comunicativo da criança.

No que diz respeito à adaptação do ECI para Portugal, foram realizados os seguintes procedimentos:

- pedido de autorização, da tradução e do uso do ECI, aos respetivos autores;
- formação e certificação sobre o ECI, fornecida pelos autores do instrumento original;
- tradução e adaptação do ECI para o Português Europeu.

Procedimentos

O participante do estudo foi avaliado com o ECI-Versão Portuguesa (ECI-VP) aos 14, 17, 24, 30 e 36 meses. As avaliações foram realizadas em interação com a sua mãe, na sua residência. Na primeira sessão foi utilizada a Casa da @Fisher-Price, na segunda sessão foi utilizada a Quinta @Fisher-Price, e assim sucessivamente. Todas as sessões foram registadas em formato de vídeo.

No início do estudo, os pais, para além de assinarem o Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido, preencheram um Questionário Sociodemográfico, com informações relativas à criança e ao seu desenvolvimento, e à família.

Aos 30 meses de idade, o participante, foi avaliado com os PT-IDC – Palavras e Frases (Viana et al., 2017), um instrumento já validado para a população portuguesa, como forma de verificar se o seu desenvolvimento comunicativo se encontrava dentro do que é expectável, confirmando um desenvolvimento típico.

Resultados

Figura 1

Contabilização das diferentes competências chave, na aplicação do ECI-VP, ao longo do tempo

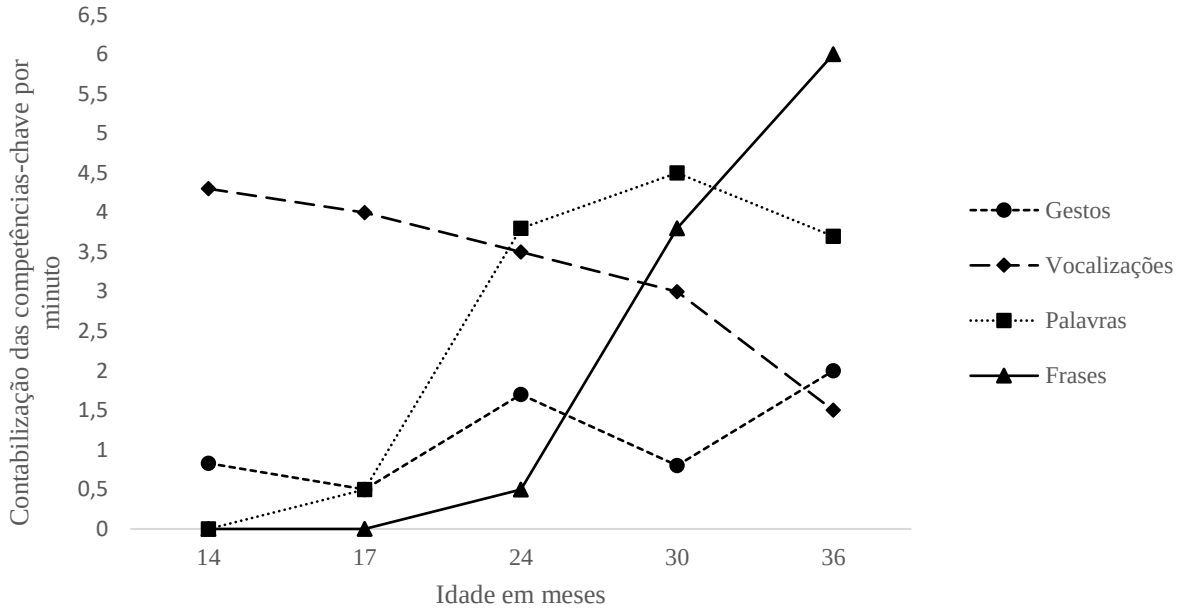
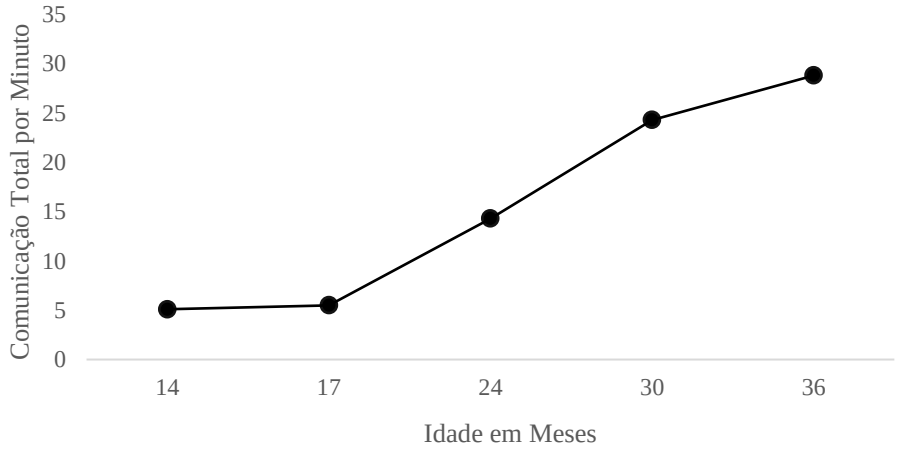


Figura 2

Comunicação total por minuto, na aplicação do ECI-VP, ao longo do tempo



Através da Figura 1, verifica-se que aos 14 meses a criança utiliza apenas vocalizações e gestos, para comunicar. Aos 17 meses, para além de vocalizações e gestos, a criança já utiliza um pequeno número de palavras isoladas. Aos 24 meses, a criança utiliza ainda alguns gestos e vocalizações, mas assiste-se a um crescimento acentuado do uso de palavras isoladas, e o surgimento de um pequeno número de frases. Aos 30 meses, verifica-se uma diminuição do uso dos gestos e das vocalizações, o número de palavras isoladas mantém-se, mas aumenta muito significativamente o número de frases utilizadas. Aos 36 meses, o uso dos gestos e vocalizações é bastante inferior ao das palavras e frases, verifica-se uma pequena diminuição do uso das palavras isoladas, e verifica-se o uso da frase como elemento comunicativo principal.

Na Figura 2 é possível verificar que o Total de Comunicação sofreu um ligeiro crescimento entre os 14 e os 17 meses, e cresceu de forma bastante significativa entre os 17 e os 36 meses.

Discussão e Conclusão

A teoria relativa ao desenvolvimento comunicativo de uma criança, descreve o primeiro ano de vida de uma criança como um período essencialmente pré-linguístico (Prelock & Hutchins, 2018). Este período é especialmente caraterizado pela manifestação de diferentes tipos de vocalizações ao longo do tempo, e na segunda metade, é também caraterizado pelo aparecimento do gesto com intencionalidade comunicativa (Bernstein & Tiegerman – Farber, 2009; Owens, 2016; Rigolet, 2006; Prelock & Hutchins, 2018). O segundo ano de vida, divide-se em dois períodos distintos. Entre os 12 e os 18 meses surgem as primeiras palavras, e dos 18 aos 24 meses, a criança inicia a produção de frases simples. Este é também um período de grande crescimento lexical. A criança vai sendo capaz de compreender e produzir cada vez mais palavras ao longo do tempo. No terceiro ano de vida as crianças adquirem a capacidade de perceber as primeiras regras para juntar palavras que formem frases com sentido, sendo por isso, esse um elemento comunicativo bastante produzido pela criança a partir deste período (Rigolet, 2006).

Este estudo longitudinal mostra resultados consistentes com a teoria e com estudos anteriores realizados com o ECI (Greenwood et al., 2010; Greenwood et al., 2013; Prelock & Hutchins, 2018). Os resultados obtidos pelo participante na aplicação do ECI mostram uma progressão típica do desenvolvimento comunicativo, com a aquisição de competências pré-linguísticas (vocalizações e gestos), precedidas pela aquisição das competências linguísticas (palavras e frases). Até aos 17 meses, verifica-se um predomínio de vocalizações e gestos, com o surgimento das primeiras palavras. A partir dos 24 meses verifica-se um predomínio da expressão de palavras e mais tarde de frases (Bernstein & Tiegerman – Farber, 2009; Owens, 2016; Rigolet, 2006; Prelock & Hutchins, 2018). O Total de Comunicação obtido pela criança, reflete um domínio cada vez maior das competências comunicativas à medida que a faixa etária aumenta, tal como nos diz a literatura (Bernstein & Tiegerman – Farber, 2009; Luze, et al., 2001; Owens, 2016; Rigolet, 2006).

Tendo em conta todos os aspetos analisados e discutidos, este trabalho mostra que o ECI-VP é sensível às mudanças e progressão, das competências chave (gestos, vocalizações, palavras e frases) do desenvolvimento comunicativo, ao longo do tempo. Deste modo, pode afirmar-se que através da aplicação do ECI-VP, é possível analisar a progressão natural do desenvolvimento comunicativo de uma criança portuguesa de desenvolvimento típico.

Embora sejam necessárias mais pesquisas para determinar a eficácia e as características psicométricas do ECI para a população portuguesa, este trabalho ilustra o seu futuro potencial para monitorizar a progressão individual do desenvolvimento comunicativo de qualquer criança portuguesa. Este trabalho, poderá ser também uma evidência de que o ECI-VP, depois de validado para a população portuguesa, poderá ser utilizado para avaliar, prevenir e minimizar problemas relacionados com a comunicação das crianças portuguesas em idades precoces.

Referências

Bernstein, D. K., & Tiegerman – Farber, E. (2009). *Language and communication disorders in children* (6th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Crais, E. R. (2011). Testing and beyond: Strategies and tools for evaluating and assessing infants and toddlers. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 42(3), 341–364. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0061)

Fogle, P. (2017). *Essentials of communication sciences and disorders* (2nd ed.). Burlington: Jones & Bartlett Learning.

Greenwood, C. R., Carta, J. J., Walker, D., Hughes, K., & Weathers, M. (2006). Preliminary investigations of the application of the Early Communication Indicator (ECI) for

infants and toddlers. *Journal of Early Intervention*, 28(3), 178–196. https://doi.org/10.1177/105381510602800306

Greenwood, C. R., Walker, D., & Buzhardt, J. (2010). The early communication Indicator (ECI) for infants and toddlers: Early Head Start growth norms from two states. *Journal of Early Intervention*, 32(5), 310–334. https://doi.org/10.1177/1053815110392335

Greenwood, C. R., Walker, D., Buzhardt, J., Howard, W. J., McCune, L., & Anderson, R. (2013). Evidence of a continuum in foundational expressive communication skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 540–554. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.02.006

Lima, R. M., & Bessa, M. F. (2007). Desenvolvimento da linguagem da criança dos 0-3 anos: Uma revisão. *Revista Sonhar*, 55–62.

Luze, G., Linebarger, D., Greenwood, C., Carta, J., Walker, D., Leitschuh, C., & Atwater, J. (2001). Developing a general outcome measure of grow in the expressive communication of infants and toddlers. *School Psychology Review*, 30(3), 383-406. https://doi.org/ 10.1080/02796015.2001.12086122

Morris, M. A., Meier, S. K., Griffin, J. M., Branda, M. E., & Phelan, S. M. (2016). Prevalence and etiologies of adult communication disabilities in the United States: Results from the 2012 National Health Interview Survey. *Disability and Health Journal*, 9(1), 140–144. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2015.07.004

Owens, R. (2016). *Language development: An introduction.* (9th ed.). Boston: Pearson Education.

Prelock, P. A., & Hutchins, T. L. (2018). *Clinical guide to assessment and treatment of communication disorders*. Cham: Springer International Publishing.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma aquisição precoce e optimizada da linguagem* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Silva, C., & Peixoto, V. (2008). *Rastreio e prevalência das perturbações da comunicação num agrupamento de escolas.* Retirado a 14 de junho de 2021, de https://core.ac.uk/download/pdf/61007718.pdf

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Avaliação das perturbações da linguagem: um estudo com crianças do ensino primário em Angola

Assessment of language disorders: a study with primary school children in Angola

Edgar Mahapi da Silva (https://orcid.org/0000-0001-5540-2638) *, Anabela Cruz-Santos (orcid.org/0000-0002-9985-8466)*, Marisa Lobo Lousada (orcid.org/0000-0003-0326-0257) **

* Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho,** Universidade de Aveiro

Resumo

Estudos reportam que a maior prevalência e risco de desenvolver perturbações da linguagem e da fala está situada em crianças com idade pré-escolar e escolar, o que poderá conduzir a problemas pessoais, socio emocionais e académicos. O estudo permitiu avaliar a linguagem nas áreas de resposta ao som, processos cognitivos, alteração do som, comunicação, jogo, vocabulário e gramática, com recurso a Lista de Verificação da Fala e da Linguagem de Crianças dos 6 aos 10 anos de idade (LV 6-10). Participaram neste estudo 463 crianças com e sem NEE que frequentavam a 1ª e 2ª classe em 6 escolas de Lubango, cujos resultados obtidos mostraram que as variáveis: idade; género; as habilitações académicas dos pais e de outros familiares; a condição e a diferença no nível de escolaridade entre alunos que frequentam a 1.ª e a 2.ª classe, influenciam no desempenho da linguagem. O estudo revelou que a LV 6-10- 1ª Versão traduzida e adaptada para Angola apresenta bons níveis de confiabilidade (α=.886) o que garante potencialidades como instrumento de avaliação. Dada a pertinência da linguagem ao longo da vida, a baixa produção de estudos, a escassez de instrumentos para o contexto escolar, justificam a escolha da LV 6-10 à realidade linguística e educativa em Angola, a avaliação precoce de crianças em risco é o primeiro passo para prevenção e garantia de serviços de intervenção, pois que o instrumento apresenta potencialidades para obtenção de dados significativos para redução dos problemas de linguagem e do insucesso escolar.

Palavras-chave: Avaliação; Linguagem; Perturbações da linguagem; Ensino primário; Angola

Abstract

Studies report that the highest prevalence and risk of developing language and speech disorders occurs in preschool and school-age children, which can lead to personal, socio-emotional, and academic problems. The study allowed the assessment of language in the areas of response to sound, cognitive processes, errors in sound, communication, play and recreation, vocabulary and grammar, using the Speech and Language screening test for Children from 6- to 10 years-year olds (LV 6-10). Participants in this study were 463 children with and without SEN in 1st and 2nd grade in 6 schools in Lubango, whose results showed that the variables: age; gender; the educational qualifications of parents and other family members; the condition and the difference in the level of education between students who attend 1st and 2nd grade influence language performance. The study revealed that LV 6-10- 1st Version translated and adapted for Angola has good levels of reliability (α=.886) which guarantees its potential as an assessment instrument. Given the relevance of language throughout life, the low production of studies, the scarcity of instruments for the school context, justify the choice of LV 6-10 to the linguistic and educational reality in Angola, the early assessment of children at risk is what first step towards prevention and guarantee of intervention services, since the instrument has the potential to obtain significant data to reduce language problems and school failure.

*Keywords***:** Assessment; Language; Language disorders; Primary school, Angola

A literatura tem mostrado que crianças com perturbações da linguagem correm risco considerável de problemas sociais, académicos e comportamentais (Catts, 1993; Tomblin et al. 1997). A avaliação enquanto um conjunto de procedimentos variados permite conhecer a percepção holística sobre da linguagem da criança e constitui a base para uma planificação e intervenção adequada e bem-sucedida (Brassard & Boehm, 2007; Mendes et al. 2009). Estudos mostram que os problemas de linguagem são comuns em crianças, com estimativas de prevalência que variam de 3% a 7%, dependendo da idade e da definição (Norbury et al. 2016). Dados prevenientes do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estatística de Angola mostram evidências de um número considerável de crianças em idade escolar no sistema de ensino apresentam problemas de comunicação, dos quais os problemas de linguagem e da fala demandam de um especial enfoque, na medida em que podem conduzir ao fracasso escolar e vocacional. Um estudo realizado por Silva (2019) com 463 crianças dos 6 aos 10 anos de idade com e sem NEE em 6 escolas primarias da cidade do Lubango identificou que mais de 50% da amostra apresentou dificuldades ao nível da resposta ao som, processos cognitivos, alterações no som, no uso da linguagem em contexto de jogo e recreação, vocabulário e gramática. Este estudo revelou que a maior parte destas crianças não recebe apoios. Está no encalço deste estudo, a fraca produção cientifica e escassa oferta de instrumentos para identificação e avaliação de crianças em risco e com perturbações de linguagem no contexto educativo de Angola. Tendo em conta este quadro, uma forma de ultrapassar este constrangimento consiste na tradução e adaptação de testes internacionais com níveis robustos de fidelidade e sensibilidade que vêm de certo modo contribuir para os estudos neste domínio.

A Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) é uma condição oculta, mas muito comum, que significa que a criança tem dificuldade em usar e / ou compreender a linguagem, têm habilidades de linguagem que ficam aquém das de outras crianças de sua idade. Significa que as crianças com PDL podem experimentar dificuldades em: se socializar com seus pares, manifestar verbalmente seus sentimentos e nas aprendizagens escolares presentes e no futuro" (Bishop et al. 2017; Kuiack & Archibald, 2019; Norbury et al. 2016). Estas dificuldades na compreensão da linguagem e produção de linguagem ou ambos ocorrem na ausência de deficiência auditiva, do atraso geral no desenvolvimento, quaisquer deficiências neurológicas e distúrbios do espectro do autismo, enquanto a pontuação não verbal do QI é normal (Hassanati et al. 2018, Leornard, 2014; Verhoeven e van Balkom, 2003). O desenvolvimento da linguagem envolve uma complexa combinação de competências cognitivas, motoras, sensoriais e sociais (Conti-Ramsden

et al., 2015). Os processos cognitivos envolvidos na comunicação incluem a memória de curto e longo prazo e a capacidade para estabelecer associações entre o símbolo e o seu representante. Quanto às capacidades sensoriais (audição, visão, tacto) estas permitem que a criança perceba as tentativas de comunicação do outro, mostram-lhe a existência de outras pessoas com quem comunicar e que qualquer evento pode servir de tópico para conversar, para além de facilitar a compreensão das relações entre o símbolo e o seu referente (Nunes, 2001).

Estudos anteriores mostraram que as habilidades cognitivas parecem afetar as habilidades linguísticas e metalinguísticas (Doherty & Perner, 1998). As habilidades metalinguísticas envolvem uma série de habilidades cognitivas de alto nível, como a *consciência* que consiste na reflexão sobre a linguagem como um objeto; habilidade de compreender o ponto de vista dos outros (*Teoria da Mente*); capacidade de controlar e resolver quaisquer conflitos que surjam de uma tarefa (*monitoramento*); capacidade de formular metas e realizar planos de forma eficaz (*planejamento*); atenção controlada (*processamento controlado*); capacidade de ignorar as informações que distraem e se concentrar nas úteis que são necessárias para a conclusão de uma tarefa (*inibição*) (Bialystok, 2010) e capacidade de manter as informações úteis e substituir o informações inúteis com as úteis (*atualização*). A memória de trabalho também é uma parte importante das habilidades cognitivas e consiste em componentes verbais e não verbais. Além disso, *o pensamento abstrato* é uma habilidade necessária nas habilidades de definição (Higgins et al., 2005). À medida que as habilidades cognitivas gerais amadurecem, as tarefas de metalinguística tornam-se mais claras, que permite seguir certas regras, como equivalência semântica, ausência de tautologia, estruturas sintáticas corretas e complicadas e, a capacidade de definir palavras (Benelli et al. 2006). Crianças com PDL geralmente têm um desempenho significativamente pior do que as crianças tipicamente em desenvolvimento em testes de memória verbal de curto prazo ou de trabalho, ou seja, aquelas que requerem o armazenamento temporário de informações verbais (memória de curto prazo) e o processamento simultâneo dessas informações (memória de trabalho), como repetição de palavras ou *recall* de dígitos atrasados. Em contraste, evidências sugerem que a memória de trabalho não verbal de curto prazo e não verbal permanece em grande parte intacta na PLD (Alloway & Archibald, 2008).

Portanto, crianças em idade escolar são mais precisas e eficazes na definição de palavras comparativamente às da educação pré-escolar. Motivo pela qual, em estágios iniciais de desenvolvimento, a maioria usa definições mais funcionais e concretas e, só mais tarde optam por

definições mais abstratas e conceituais (Marinellie & Johnson 2002). Neste caso, a memoria verbal fica prejudicada e consequentemente, a aquisição de vocabulário e morfossintaxe são afetadas negativamente (Archibald & Gathercole, 2006). Estudos recentes apontam que o déficit cognitivo leva ao déficit linguístico (Dosi, 2020; Dosi & Koutsipetsidou, 2019; Tsimpli et al. 2016). Ao realizar -se um processo de avaliação, é necessário examinar as PDL numa perspetiva de diferentes dimensões que claramente devem ser levados em consideração e, consequentemente, refletidas todos os componentes da aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. Obviamente, não é suficiente focar apenas em desempenho da linguagem, também aspectos cognitivos, "habilidades de processamento de percepção e memória", o ambiente comunicativo e o conteúdo da linguagem precisam ser observados e avaliados (Carrow-Woolfolk & Lynch 1982; Kleffner,1973)

Relativamente a resposta ao som, estudos sobre as perturbações do som afirmam que são comuns na primeira infância e que crianças afetadas correm o risco de dificuldades de leitura, pois podem ter dificuldades nas habilidades de memória auditiva, fonológica e verbal (Sices et al. 2007). Estas anomalias ocorrem devido ao comprometimento ao nível da compreensão ou no processo de receção das mensagens, rececionar o significado integral da informação pode levar por conseguinte, a dificuldades em cumprir ordens ou dar respostas ao seu interlocutor; ao nível da expressão carateriza-se pelo uso de vocabulário reduzido, dificuldade na aquisição de novas palavras, erros frequentes, discurso com frases curtas e estrutura gramatical simplificada (Lima & Ximenes, 2015). Crianças com perturbação fonológica têm dificuldades na produção de sons e problemas a nível da consciência fonológica, podendo também apresentar problemas ao nível da leitura e da escrita. Estas dificuldades manifestam-se, por vezes, ao nível de resposta e alterações do som, o que leva a uma reduzida inteligibilidade do discurso afetando a capacidade comunicativa (limitações da atividade), o que pode ter repercussões negativas a nível da autoestima da criança e da sua interação com os pares ou mesmo sofrer restrições na participação (Lousada, 2012). A capacidade comunicativa ou pragmática requer o amadurecimento das componentes fonológicas, morfossintáticas, semânticas para que a criança consiga utilizar a linguagem nos seus diferentes ambientes e contextos formais e informais, seja no ambiente comunitário em contexto de jogos, brincadeiras e debates. Dempsey e Frost (2002) defendem que o jogar e o brincar desempenham o papel de encorajar a resolução de problemas; de desenvolver a linguagem; estimula a criatividade, as competências motoras e manipulativas e é um excelente meio para a criança adquirir competências sociais. Bruner mostra a potencialidade dos jogos infantis como forma de estimular

a criatividade, para a descoberta das regras e aquisição da linguagem. A comunicação vai-se desenrolando nas brincadeiras entre criança-adulto e criança-criança, visto que é na ação do jogo que a criança decifra contextos e aprende a falar. Bruner vai mais além e refere que é com o brincar que a criança adquire mais eficazmente a sua língua materna, relacionando conceitos naturais e sociais (Brunner, 1983; Kashimoto, 2011).

A pragmática relaciona-se com as regras do uso da linguagem tendo em conta um determinado contexto social (Sim-Sim, 1998; Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Contar uma história, fazer um pedido, iniciar uma conversa, selecionar a informação adequada, saber manter um tópico, tomar a vez numa conversa e manipular um discurso são alguns dos aspetos do discurso social ou da comunicação (Lima, 2009). Estudos revelam que crianças com PDL são caraterizadas por apresentarem o vocabulário bastante pobre. Entre os sinais das PDL, aponta-se a aprendizagem de novas palavras; na verdade, crianças com este problema ficam bem mais atrás de seus pares em habilidade de vocabulário ao longo do tempo, mesmo na idade adulta, mesmo quando ganham pontuações adequadas à idade em testes padronizados de vocabulário, uma inspeção cuidadosa revela habilidades de vocabulário significativamente mais fracas do que seus pares de desenvolvimento típico e essas fraquezas são vistas não apenas em um tamanho de vocabulário mais limitado, mas também em um conhecimento pobre das palavras que já estão nos inventários lexicais das crianças (Leornard et al. 2019; McGregor et al. 2017; McGregor et al. 2013; Rice & Hoffman, 2015). Estas crianças são caraterizadas pela lentidão na aprendizagem de palavras tanto nas medidas de compreensão quanto nas medidas de produção (Kan & Windsor, 2010). As limitações são claramente observadas nas categorias lexicais; substantivos, verbos, advérbios, preposições e adjetivos são todos aprendidos e usados com dificuldade (Storkel, Voelmie et al. 2017). Uma das características mais identificáveis das perturbações de linguagem é um deficit gramatical (Smith-Lock et al. 2013). Crianças com PDL demonstram um atraso na aquisição de morfemas gramaticais (terminações de palavras que carregam significado, como plural 's' e prefixos e sufixos) (Leornardo, 2000), demonstram ter dificuldades no desenvolvimento da sintaxe (estrutura da frase) e semântica (significado) (Friedmann, 2012) tem dificuldades na obtenção de um desempenho gramatical consistente em comparação com crianças com desenvolvimento típico, crianças com PDL (Smith-Lock, 1995). O desempenho gramatical consistente se manifesta de maneira diferente em diferentes idades ao longo de um continuum de desenvolvimento. Assim, crianças pré-escolares com PDL apresentam dificuldades com a morfologia, enquanto crianças

mais velhas em idade escolar podem apresentar dificuldades com sintaxe complexa. Uma dificuldade na aquisição da gramática pode interferir na habilidade de se comunicar com sucesso e pode fluir para outras tarefas gramaticais e linguísticas. Por exemplo, é difícil construir uma narrativa coerente sem o uso competente do tempo para indicar o tempo dos eventos e a referência pronominal para ligar os personagens na narrativa (Smith-Lock et al. 2013).

Método

Foi realizado um estudo exploratório, descritivo e inferencial. A pesquisa teve como objetivo avaliar e caraterizar as perturbações de linguagem em crianças dos 6 aos 10 anos idade na 1.ª e 2.ª classe em 6 escolas do ensino primário na cidade do Lubango, sul de Angola e, analisar a influencia das variáveis independentes (idade, género, habilitações académicas dos pais, condição do aluno, escola e ano de escolaridade) em função dos itens da LV 6-10.

Participantes: participaram do estudo 463 crianças dos 6 aos 10 anos de idade com e sem NEE, em 6 escolas da cidade do Lubango, capital da província da Huíla, sul de Angola.

Instrumentos de recolha: Para este estudo o "*Speech and Language Screening test for 6 - to 10-year olds (Afasic, 1991)" foi* traduzido e adaptado, para português passando a denominar-se Lista de Verificação da Fala e da Linguagem de Crianças dos 6 aos 10 anos de idade (LV 6-10) (Silva, Cruz-Santos, & Lousada, 2019). Consiste numa lista de verificação que pretende identificar dificuldades ao nível das competências da fala e da linguagem em idade escolar desenvolvido pela associação *Afasic Voice for life* sediada no Reino Unido, que cria recursos especializados para crianças e jovens com dificuldades de comunicação, linguagem e competências sociais. Pode ser aplicada por qualquer profissional especializado nas áreas da educação e saúde. A LV 6-10 está organizada em oito secções: 1)Resposta ao som; 2) Capacidades motoras e movimento; 3) Processos Cognitivos; 4). Alterações no som; 5) Comunicação; 6) Jogo; 7) Vocabulário; 8) Gramática. Também foi utilizado um questionário sociodemográfico (Silva, Cruz-Santos, & Lousada, 2019) que permitiu recolher informações relativas ao género, idade, condição, habilitações académicas dos pais, zona de residência, tipos escola, ano de escolaridade, profissão dos pais. A operacionalização destas variáveis permitiu saber até que ponto podem influenciar no desempenho da linguagem em função dos itens da LV 6-10.

Procedimentos e métodos de Análise de dados: Na primeira fase do estudo, foram dirigidos os pedidos de autorização à Direção de Educação do Lubango, às escolas e aos pais; na segunda fase, foram aplicados os questionários sociodemográficos e na terceira fase foi administrado a LV 6-10,

com duração de 10 a 15 minutos durante o horário normal na sala de aulas em algumas escolas. Os dados foram recolhidos individualmente até o aluno ter concluído todas as secções que constituem o instrumento LV 6-10 e por último à analise estatística descritiva e inferencial dos dados.

Resultados

Neste item apresenta-se os resultados do estudo, onde foi possível examinar o impacto das variáveis independentes tendo em conta os itens da LV 6-10 (ver tabelas, 1, 2, 3, 4, 5 e 6).

Tabela 1.

Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Idade

Subsecções		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
LV6_10total1	Entre Grupos	12,268	6	2,045	3,375	,003
LV6_10total2	Entre Grupos	76,066	6	12,678	8,041	,000
LV6_10total3	Entre Grupos	42,495	6	7,082	5,517	,000
LV6_10total4	Entre Grupos	52,507	6	8,751	6,915	,000
LV6_10total5	Entre Grupos	80,603	6	13,434	6,565	,000
LV6_10total6	Entre Grupos	46,018	6	7,670	5,225	,000
LV6_10pontuaçãotot	Entre Grupos	1661,497	6	276,916	8,313	,000

Através da tabela 1, é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre crianças de diferentes faixas etárias tendo em conta o grau de dificuldades na LV 6-10.

Tabela 2.

Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Género

Pontuação total		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
LV6_10total1	Nos grupos	287,281	461	,623		
LV6_10total2	Entre Grupos	33,219	1	33,219	20,103	,000
LV6_10total3	Entre Grupos	25,465	1	25,465	19,485	,000
LV6_10total4	Entre Grupos	20,303	1	20,303	15,361	,000
LV6_10total5	Entre Grupos	79,277	1	79,277	39,110	,000
LV6_10total6	Entre Grupos	12,008	1	12,008	7,870	,005
LV6_10total7	Entre Grupos	8,321	1	8,321	5,450	,020
LV6_10pontuaçãototal	Entre Grupos	934,398	1	934,398	27,063	,000

Através da tabela 1, é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o género tendo em conta o grau de dificuldades na LV 6-10.

Tabela 3

Teste ANOVA para os Itens da (6-10) e a Variável Habilitações Académicas dos pais

Secções		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
LV6_10total1	Entre Grupos Mães	6,498	8	,812	1,308	,237
	Entre Grupos Pais	10,410	8	1,301	2,124	,032
LV6_10total2	Entre Grupos Mães	63,818	8	7,977	4,953	,000
	Entre Grupos Pais	78,139	8	9,767	6,186	,000
LV6_10total3	Entre Grupos Mães	39,786	8	4,973	3,839	,000
	Entre Grupos Pais	56,326	8	7,041	5,592	,000
LV6_10total4	Entre Grupos Mães	34,750	8	4,344	3,315	,001

Continuação da tabela 3

	Entre Grupos Pais	51,387	8	6,423	5,043	,000
LV6_10total5	Entre Grupos Mães	100,995	8	12,624	6,279	,000
	Entre Grupos Pais	95,654	8	11,957	5,913	,000
LV6_10total6	Entre Grupos Mães	92,914	8	11,614	8,471	,000
	Entre Grupos Pais	99,587	8	12,448	9,178	,000
LV6_10total7	Entre Grupos Mães	45,630	8	5,704	3,885	,000
	Entre Grupos Pais	65,009	8	8,126	5,700	,000
LV6_10pontuação total	Entre Grupos Mães	2042,055	8	255,257	7,825	,000
	Entre Grupos Pais	78,139	8	9,767	6,186	,000

Através da tabela 3, é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre grupos de mães e entre grupos de pais tendo em conta o grau de dificuldades na LV 6-10.

Tabela 4

Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Condição dos alunos

Secções		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
LV6_10total1	Entre Grupos	58,365	2	29,182	58,319	,000
LV6_10total2	Entre Grupos	124,419	2	62,209	42,673	,000
LV6_10total3	Entre Grupos	147,595	2	73,798	70,674	,000
LV6_10total4	Entre Grupos	131,380	2	65,690	60,649	,000
LV6_10total5	Entre Grupos	94,964	2	47,482	23,773	,000
LV6_10total6	Entre Grupos	58,218	2	29,109	20,376	,000
LV6_10total7	Entre Grupos	134,369	2	67,185	53,484	,000
LV6_10pontuaçãototal	Entre Grupos	5054,259	2	2527,129	98,541	,000

Através da tabela 4, é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre grupos de alunos com NEE e com suspeita, e com desenvolvimento típico.

Tabela 5

Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Escolas

Secções	**Escolas**	**Soma dos Quadrados**	**df**	**Quadrado Médio**	**F**	**Sig.**
LV6_10total1	Entre Grupos	11,159	5	2,232	3,677	,003
LV6_10total2	Entre Grupos	91,534	5	18,307	11,893	,000
LV6_10total3	Entre Grupos	96,469	5	19,293	14,181	,000
LV6_10total4	Entre Grupos	41,860	5	8,372	5,413	,000
LV6_10total5	Entre Grupos	86,746	5	17,349	8,553	,000
LV6_10total6	Entre Grupos	96,182	5	19,236	14,197	,000
LV6_10total7	Entre Grupos	45,988	5	9,198	6,309	,000
LV6_10pontuaçãototal	Entre Grupos	1027,438	5	205,488	5,935	,000

Através da tabela 5, é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre escolas tendo em conta o grau de dificuldades na LV 6-10.

Tabela 6

Teste ANOVA para os Itens LV 6-10 e a Variável Salas das 1.ª classe/2ªclasse

Itens	Salas	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
LV6_101total	Entre Grupos 1ª classe	23,372	5	4,674	7,151	,000
	Entre Grupos 2ª classe	4,648	5	,930	2,053	,073
LV6_102total	Entre Grupos 1ª classe	36,057	5	7,211	5,248	,000
	Entre Grupos 2ª classe	72,135	5	14,427	9,843	,000
LV6_103total	Entre Grupos 1ª classe	25,521	5	5,104	2,877	,015
	Entre Grupos 2ª classe	24,679	5	4,936	3,796	,003
LV6_104total	Entre Grupos 1ª classe	37,816	5	7,563	6,187	,000
	Entre Grupos 2ª classe	21,234	5	4,247	3,413	,005
LV6_105total	Entre Grupos 1ª classe	64,672	5	12,934	7,143	,000
	Entre Grupos 2ª classe	77,756	5	15,551	7,770	,000
LV6_106total	Entre Grupos 1ª classe	43,027	5	8,605	6,196	,000
	Entre Grupos 2ª classe	65,665	5	13,133	10,977	,000
LV6_107total	Entre Grupos 1ª classe	27,810	5	5,562	3,139	,009
	Entre Grupos 2ª classe	35,930	5	7,186	8,419	,000
LV6_10pontuaçãototal	Entre Grupos	750,682	5	150,136	4,562	,001

Através da tabela 6, é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre salas da 1.ª classe e, semelhante para salas da 2.ªclasse.

Discussão dos Resultados

Este estudo avaliou a influencia da idade, género, as habilitações académicas da mãe e do pai, condição do aluno, tipo de escola, salas da 1ª classe e salas da 2ª classe nas dificuldades da fala e da linguagem através da LV 6-10 cujos resultados replicaram estudos realizados por Short et al. (2017), Zambrana et al. (2014), ao referirem que meninas superam os meninos relativamente ao vocabulário enquanto outros estudos não encontraram diferenças de gênero (Jackson et al. 2019) e quanto ao comportamento das crianças e habilidades cognitivas não verbais (Beitchman et al. 2008; Law et al. 2012). Quanto aos fatores envolventes como família e ambientes, de acordo estudos Hoff (2003), anos de escolaridade (Beitchman et al., 2008; Calvo & Bialystok, 2014) exercem influencia sobre a aquisição da fala e linguagem. No que refere as habilitações académicas dos pais, estudos de (Farrant & Zubrick, 2013) confirmam esta variável exerce um forte impacto no vocabulário. O grau de dificuldade nos itens da LV 6-10 incidiu mais em crianças de 11, 6, 7 e 10 anos com menos acertos, numa ordem da média mais alta a mais baixa, comparativamente às crianças de 12, 8, 9 anos, com mais acertos.

Conclusões

Os resultados desta pesquisa sugerem e propõem desenvolver e realizar estudos futuros com ações de prevenção e intervenção que privilegiem melhorias ao nível da resposta ao som, processos cognitivos, alterações do som, o papel jogo e a recreação, do vocabulário e a gramática para o desenvolvimento da linguagem. Há necessidade cada vez mais de se trabalhar e apoiar estas crianças, as famílias e a escola no sentido de traçar respostas viáveis de prevenção e intervenção a partir de estudos com maior número de crianças em idade escolar com perturbações de linguagem e em risco no contexto familiar, comunitário e de ensino e educação em Angola.

Referências

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & The Catalise Consortium (2017). *CATALISE:* A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. Phase 2. Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 58, 1068–1080. http://dx.doi.org/10.1111/jcpp.12721. PMid:28369935

Conti-Ramsden, G., Ullman, M. T., & Lum, J. A. (2015). A relação entre gramática receptiva e memória processual, declarativa e de trabalho em deficiência linguística específica. *Fronteiras da psicologia*, 6,1090. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01090

Dosi, I., & Gavriilidou, Z. (2020). O papel das habilidades cognitivas no desenvolvimento de definições por crianças com e sem transtorno de linguagem do desenvolvimento. *J Psycholinguist. Res* 49, 761–777. https://doi.org/10.1007/s10936-020-09711-w

Hassanati, F., Nilipour, R., Ghoreishi, S., Pourshahbaz, A., & Momenian, M. (2018). Nomenclatura de imagens em crianças com e sem deficiência de linguagem específica: Um estudo de análise de erro. *Iranian Rehabilitation Journal*. 16 (3): 289-296 URL: http://irj.uswr.ac.ir/article-1-830-en.html

Jackson, E., Leitão, S., Claessen, M., & Boyes, M. (2019). The evaluation of word-learning abilities in people with developmental language disorder: A scoping review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(5), 742–755. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12490

Kuiak, A., & Arcibald, L. (2019). Transtorno do desenvolvimento da linguagem: A condição da infância sobre a qual precisamos começar a falar. University of Western Ontario, *Kids. Frontiersin.* https://kids.frontiersin.org/article/10.3389/frym.2019.00094

Leonard, L. B. (2014). Crianças com distúrbios específicos de linguagem e sua contribuição para o estudo do desenvolvimento da linguagem. *Journal of Child Language*. 41 (1): 38-47. [DOI: 10.1017 / S0305000914000130]

Leonard, B., Deevy, P., Karpicke, D., Christ, S., Weber, C., Kueser, B., & Haebig, E. (2019). Aprendizagem de adjetivos em crianças com desenvolvimento típico e crianças com transtorno do desenvolvimento da linguagem: uma abordagem baseada na recuperação. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62 (12), 4433–4449. https://doi.org/10.1044/2019

McGregor, K., Gordon, K., Eden, N., Arbisi-Kelm, T., & Oleson, J. (2017). Os déficits de codificação impedem o aprendizado de palavras e a memória em adultos com transtornos do desenvolvimento da linguagem. Journal of *Speech Language, and Hearing Research*, 60 (10): 2891-2905. doi: 10.1044 / 2017

McGregor, K., Oleson, J., Bahnsen, A., & Duff, D. (2013). Crianças com deficiência de linguagem no desenvolvimento têm déficits de vocabulário caracterizados por amplitude e

profundidade limitadas. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48: 307-319. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12008

Norbury, CF, Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pikles, A. (2016). O impacto da habilidade não verbal na prevalência e apresentação clínica do distúrbio de linguagem: Evidências de um estudo populacional. *J. Child Psychol. Psychiatry.* 57, 1247–57. doi: 10.1111 / jcpp.12573

Sices, L., Taylor, H.G., Freebairn, L., Hansen, A., & Lewis, B. (2007). Relationship between speech-sound disorders and early literacy skills in preschool-age children: Impact of comorbid language impairment. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP*, 28(6), 438-447. https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31811ff8ca

Smith-Lock, K. M., Leitao, S., Lambert, L., & Nickels, L. (2013). Effetive intervention for expressive gramar in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48, 265-282. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12003

Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6),1245–1260. https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Protocolo de avaliação das habilidades comunicativas de crianças e/ou adolescentes: resultados preliminares

Assessment protocol of the communicative skills of children and/or adolescents: preliminary results

Aila Narene Dahwache Criado Rocha (https://orcid.org/0000-0001-6186-875X)*, Mayara de Paiva Santos (https://orcid.org/0000-0002-2233-1500)*, Camila Boarini dos Santos (https://orcid.org/0000-0001-5594-0305)*, Jáima Pinheiro de Oliveira (https://orcid.org/0000-0002-0156-3804)** , Danielle dos Santos Cutrim Garros (https://orcid.org/0000-0003-15250056)*

*Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), ** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/Belo Horizonte)

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – CNPQ e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências -Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Marília

Autor de contato: Aila Narene Dahwache Criado Rocha – aila.rocha@unesp.br

Resumo

O objetivo do estudo foi construir um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de crianças e adolescentes com necessidades complexas de comunicação na área da Terapia Ocupacional. Este estudo seguiu as seguintes etapas metodológicas:1) Estabelecimento da estrutura conceitual; 2) Definição dos objetivos e do público-alvo; 3) Construção dos itens e escalas de resposta; 4) Seleção e organização dos itens; 5) Estruturação do instrumento; 6) Validade de Conteúdo; e 7) Pré-teste. A primeira versão do instrumento foi encaminhada para dois juízes, com experiência na área de Terapia Ocupacional, Educação Especial e Comunicação Alternativa. A partir das sugestões propostas foram realizadas alterações, originando a segunda versão. Seguindo com a validação semântica por profissionais e familiares, adequando-o para a terceira versão do instrumento intitulado "Avaliação das Habilidades Comunicativas de Crianças e/ou Adolescentes na área da Terapia Ocupacional" visando identificar as habilidades comunicativas de crianças com necessidades complexas de comunicação de 3 a 18 anos. O instrumento está estruturado da seguinte maneira: Seção 1- Seção de Identificação; Seção 2- Ocupação; Seção 3- Fatores do Cliente; Seção 4- Habilidades de Desempenho; Seção 5- Contexto e Ambiente. Conclui-se que os procedimentos realizados neste estudo permitiram construir um protocolo sensível a avaliar as habilidades comunicativas de crianças e/ou adolescentes com necessidades complexas de comunicação, a partir do delineamento do perfil ocupacional. Contudo, é necessário a continuidade do estudo, para concluir o pré-teste e finalizar o processo, prejudicado pela necessidade de distanciamento social promovido pela Pandemia da COVID 19.

Palavras-chave: Instrumento de avaliação, Comunicação Alternativa, Necessidades complexas de comunicação, Terapia Ocupacional.

Abstract

The aim of the study was to build a protocol to assess the communication skills of children and adolescents with complex communication needs in the field of Occupational Therapy. This study followed the following methodological steps: 1) Establishment of the conceptual framework; 2) Definition of objectives and target audience; 3) Construction of items and response scales; 4) Selection and organization of items; 5) Structuring the instrument; 6) Content Validity; and 7) Pre-test. The first version of the instrument was sent to two judges, with experience in the area of Occupational Therapy, Special Education and Alternative Communication. From the proposed suggestions, changes were made, originating the second version. Following with semantic validation by professionals and families, adapting it to the third version of the instrument entitled "Assessment of Communicative Skills of Children and/or Adolescents in the area of Occupational Therapy" in order to identify the communicative skills of children with complex communication needs of 3 to 18 years old. The instrument is structured as follows: Section 1- Identification; Section; Section 2- Occupation; Section 3- Customer Factors; Section 4- Performance Skills; Section 5- Context and Environment. It is concluded that the procedures performed in this study allowed the construction able to protocol to assess the communicative skills of children and/or adolescents with complex communication needs, based on the outline of their occupational profile. However, it is necessary to continue the study, to accomplish the pre-test and complete the process, hampered by the need for social distance promoted by the COVID Pandemic 19.

Keywords: Evaluation instrument, Alternative Communication, Complex Communication Needs. Occupational Therapy.

Protocolo de habilidades comunicativas

A comunicação pode ser definida como a capacidade que o ser humano tem de trocar informações aprendidas e pretendidas com diferentes pessoas. Ao se pensar nas habilidades de comunicação da modalidade oral, a fala é a mais utilizada e esperada no desenvolvimento da criança essa habilidade é complexa e necessita de diversas outras funções para que o indivíduo possa se apropriar e transmitir seu pensamento e ideia com intencionalidade (Deliberato, 2017).

A Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) tem como objetivo facilitar e maximizar a comunicação de pessoas que apresentam alguns tipos de distúrbio na comunicação expressiva (fala, gestos, escrita). Caso esta seja implementada precocemente e em diferentes contextos e ambientes seu uso é favorecido, sendo esse um apoio para a oralidade, compreensão, leitura e escrita (Cesa & Mota, 2015).

Ao considerar o uso da CSA como estratégia de intervenção é preciso entender o sujeito como um todo, considerando todos seus contextos e ambientes, habilidades (neuromotoras, cognitivas, sensoriais, psicológicas, processuais, etc) e sua rede de apoio, ou seja, com quem o sujeito utilizará esse sistema de comunicação (Cesa & Mota, 2015).

American Occupational Therapy Association (AOTA) (2015) afirma que os terapeutas ocupacionais são habilitados a avaliar todos os aspectos do domínio dispostos na Estrutura prática da Terapia Ocupacional, dessa forma a atuação da Terapia Ocupacional envolve a avaliação das ocupações que o indivíduo se envolve, seus valores, crenças, espiritualidade, suas estruturas e funções do corpo (fatores do cliente), suas habilidades de desempenho, seus hábitos e rotina (padrões de desempenho); e o contexto e ambiente que o cercam. A comunicação é uma das ocupações descritas nas Atividades Instrumentais de Vida Diárias (AIVD) apresentada como a ação que envolve enviar, receber e interpretar uma informação podendo utilizar também recursos como telefones, teclados, gravador-áudio visual, computadores, tablet, pranchas de comunicação, entre outros. Portanto sendo essa uma área de intervenção da Terapia Ocupacional também faz parte da atuação desses profissionais a avaliação de habilidades comunicativas.

Segundo Manzini, Assis e Martinez (2013; 2019) o trabalho da Terapia Ocupacional na CSA não se restringe apenas á confecção e uso de recurso, este profissional deve propor intervenções abrangentes direcionadas por uma criteriosa avaliação que investigue as habilidades físicas, cognitivas, sensoriais e emocionais do sujeito; o perfil ocupacional do mesmo; os diferentes contextos e ambientes que desenvolve suas ocupações; identificar seus parceiros de comunicação; escolher o recurso de CSA mais adequado; treinar o paciente e seus parceiros de comunicação; e acompanhar todo o processo realizando reavaliações.

Uma avaliação abrangente é essencial para que a intervenção se baseie em informações especificas de cada criança considerando seu contexto e ambiente. Sem essa avaliação a intervenção fica baseada em suposições dos profissionais, o que a torna limitante, podendo resultar em uma intervenção que não contemple suficientemente a criança como um todo (Batorowicz, 2017). É através das informações adquiridas na avaliação, e se embasando em referenciais teóricos, que os profissionais da Terapia Ocupacional conduzem a intervenção centrada na ocupação (AOTA, 2015).

Desta forma, este estudo envolve questionamentos relacionados às possibilidades de se construir um instrumento próprio da Terapia Ocupacional para avaliar as habilidades comunicativas de crianças e adolescentes com necessidades complexas de comunicação, a partir do delineamento do perfil ocupacional dos mesmos, considerando os contextos e ambientes que envolvem a escola, o domicilio e os serviços de saúde.

A partir dessas informações esse estudo teve como objetivo construir um protocolo de avaliação que visa identificar as habilidades comunicativas de crianças e adolescentes considerando o seu desempenho durante suas ocupações, nos contextos e ambientes que o envolvem como a escola, o domicílio e os serviços de saúde.

Método

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - FFC/UNESP/Marília, tendo parecer favorável sob o número 59567516.4.0000.5406 e CAEE: 61258416.8.0000.5406.

Essa pesquisa teve uma abordagem quali-quantitativa, a partir da construção de um instrumento e a validação dele, em relação à sua estrutura e conteúdo, através do uso de juízes especialistas; e da sua linguagem e clareza, através de uma avaliação semântica.

A “Avaliação Das Habilidades Comunicativas De Crianças e/ou Adolescentes na área da Terapia Ocupacional” foi desenvolvida por Terapeutas Ocupacionais, para que profissionais e pesquisadores dessa área a utilizem como roteiro e assim possam identificar as habilidades comunicativas de crianças com necessidades complexas de comunicação de 3 a 18 anos, em idade escolar a partir da educação infantil até o ensino médio.

A avaliação será aplicada pelo profissional de Terapia Ocupacional que estará avaliando a criança e/ou adolescente por meio de uma entrevista com os pais, professores e profissionais da saúde que realizam o atendimento com o mesmo.

A elaboração de um protocolo de avaliação requer alguns cuidados básicos, como a conceituação clara do objetivo, uniformização das condições da avaliação, uso de juízes em determinados processos, desenvolvimento de critérios para interpretação dos resultados, estudo

piloto para a verificação da adequação do instrumento, validade social e adequação à população que fará o seu uso (Danna, 2011).

Este estudo seguiu as seguintes etapas sugeridas na literatura: 1) Estabelecimento da estrutura conceitual; 2) definição dos objetivos do instrumento e da população envolvida; 3) Construção dos itens e das escalas de resposta; 4) Seleção e organização dos itens; 5) Estruturação do instrumento 6) Validade de Conteúdo; e 7) Pré-teste. Ressalta-se que apesar do projeto inicial contemplar a etapa de Pré Teste, não foi possível a execução deste procedimento devido as alterações de rotina provenientes da Pandemia da COVID 19.

Para a construção do protocolo, realizou-se uma busca na literatura sobre temas relacionados à construção de instrumentos de avaliação, com foco em construção de um protocolo, que pudessem embasar a construção da primeira versão desta proposta.

A "Avaliação Das Habilidades Comunicativas De Crianças e/ou Adolescentes na área da Terapia Ocupacional" utilizou do referencial teórico proposto pela AOTA (2015), que explica que os aspectos do domínio da Terapia Ocupacional possuem uma inter-relação dinâmica, em que interagem juntos influenciando a identidade ocupacional, a saúde, o bem-estar e a participação do sujeito na vida, são estes descritos por Ocupações, Fatores dos Clientes, Habilidades de desempenho, Padrões de Desempenho e Contexto e ambiente. Este protocolo foi elaborado considerando os seguintes desses aspectos do domínio: Ocupações, Fatores dos Clientes, Habilidades de desempenho, e Contexto e ambiente.

A partir da elaboração da primeira versão do protocolo, ele foi enviado a dois juízes experts, a fim de que analisassem e sugerissem modificações na primeira versão, para a avaliação do conteúdo.

O critério de elegibilidade dos juízes foi: ser Terapeuta Ocupacional; possuir experiência na área de Educação Especial e Comunicação Suplementar e/ou Alternativa; e ter titulação mínima de doutora.

Posteriormente a avaliação dos juízes, elaborou-se a segunda versão da "Avaliação Das Habilidades Comunicativas De Crianças e/ou Adolescentes na área da Terapia Ocupacional".

A segunda versão passou por uma avaliação semântica, a fim de verificar se todos os itens são claros e compreensíveis para todos os membros do público-alvo do instrumento. Essa etapa se deu a partir da aplicação do instrumento para avaliar uma criança de 12 anos de idade com Paralisia Cerebral, em que os juízes escolhidos foram pessoas que se encaixam dentro desse público-alvo, e em dois contextos diferentes de vida da criança avaliada, sendo elas duas estudantes de Terapia Ocupacional que realizam atendimento supervisionado com essa criança (contexto clínico), e o pai dessa criança (contexto domiciliar).

Resultados e Discussão

Os primeiros anos de vida de uma criança são de extrema importância para o desenvolvimento de sua linguagem (Carvalho et al*.,* 2016), portanto ao realizar uma avaliação nesta faixa etária, favorece a condução precoce de uma intervenção direcionada as habilidades comunicativas.

A AOTA (2015) apresenta uma seção que aborda o processo realizado pela área de Terapia Ocupacional na prestação de serviço voltado ao cliente, em que neste inclui-se o processo de avaliação. Este processo de avaliação compõe-se do perfil ocupacional e da análise do desempenho ocupacional, e se dá através da seleção e aplicação de avaliações garantidas pelo raciocínio clínico do profissional de Terapia Ocupacional.

Após a busca de referenciais, foi iniciada a construção da versão inicial do protocolo, sendo divido em 5 seções:

1) Seção de Identificação: composta por 65 questões, cujo profissional que realizará a avaliação responderá as questões relacionadas aos dados da criança e/ou adolescente avaliada e seus responsáveis, com informações básicas sobre o mesmo; suas preferencias; informações sobre sua rede de apoio e cuidado (pais e/ou responsável); e dados relacionados aos contextos domiciliar, escolar e clinico; com objetivo de identificar a criança/adolescente que será avaliado; 2) Seção de Ocupação: composta por 74 questões, com objetivo de avaliar as habilidades comunicativas da criança e/ou adolescente nas atividades de ocupação em que está se envolve, identificando de que forma ela apresenta comunicação durante a realização dessas atividades; 3) Seção Fatores do Cliente: composta por 26 questões, a fim de identificar os fatores do cliente, ou seja, as capacidades especificas, características ou crenças que consistem na pessoa e que influenciam o desempenho em ocupações; 4) Seção Habilidades de Desempenho: composta por 63 questões, a fim de identificar a presença ou ausência de determinadas habilidades de desempenho demonstradas pela criança e/ou adolescente; 5) Seção Contexto e Ambiente: composta por 13 questões, a fim de identificar e compreender os contextos e ambientes que envolvem a criança e/ou adolescente.

Ao final de cada seção, os entrevistados podem acrescentar informações, caso sintam a necessidade de complementar as perguntas e/ou respostas anteriores.

As respostas no protocolo na seção de Identificação foram na forma dissertativa, e nas seções seguintes na forma de alternativa com 4 opções de respostas apresentadas no quadro 1 . Nas seções com forma de respostas alternativas, as opções de respostas foram elaboradas a fim de avaliar o grau de independência da criança/adolescente através dessa escala de respostas, sendo 1 considerado uma criança/adolescente independente e 4 uma criança/adolescente

totalmente dependente de auxílio para a comunicação. O Quadro 1 apresenta os modelos de respostas das seções.

Quadro 1

Modelo de respostas das seções

Modelo de resposta da seção de Ocupação	Modelo de resposta das seções Fatores do Cliente, Habilidades de Desempenho, Contexto e Ambiente
Instruções: para responder às seguintes perguntas preencha as lacunas com os números de 1 a 4 conforme sua descrição da escala. (1) A criança/adolescente se comunica de forma independente por meio da oralidade. (2) A criança/adolescente se comunica, porém necessita de apoio parcial de outras pessoas e/ou recursos. (3) A criança/adolescente se comunica, porém depende de apoio contínuo (integral) de outras pessoas e/ou recursos A comunicação da criança/adolescente raramente é eficaz, mesmo com apoio de outras pessoas e/ou	Instruções: para responder às seguintes perguntas preencha as lacunas com os números de 1 a 4 conforme sua descrição da escala. (1) Sim – A criança/adolescente apresenta esse comportamento durante todo o tempo (2) Parcialmente – A criança/adolescente apresenta esse comportamento em alguns momentos da sua rotina (3) Não – A criança/adolescente não apresenta esse comportamento desta maneira nunca (4) Não se aplica - Se você não puder responder por que não observou atividades em que a criança/adolescente necessitasse apresentar este comportamento.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após o instrumento ser estruturado e organizado, este precisou ser avaliado em relação a sua pertinência e validade de conteúdo, conferindo assim se seus itens contemplam adequadamente os domínios do constructo (Coluci et al*.,* 2015).

Ao finalizar a construção dessa primeira versão do instrumento, este foi enviado aos juízes, que analisaram e sugeriram adequações (Quadro 2). A partir dessas sugestões foram realizadas algumas modificações e adequações para desenvolver a segunda versão do instrumento "Avaliação Das Habilidades Comunicativas De Crianças e/ou Adolescentes na área da Terapia Ocupacional" (Quadro 3). A sessão que teve menos itens avaliados como "adequados" foi a sessão 4 - Habilidades de desempenho, sendo também a que obteve mais alteração de itens para desenvolver a segunda versão do instrumento.

Quadro 2

Avaliação das juízas dos itens da primeira versão do protocolo.

Avaliação das juízas	**Juiz 1**	**Juiz 2**
Seção 1- Identificação (65 questões)	Adequado: 98.5% (64) Parcialmente Adequado: 1.5% (1) Não tenho certeza: - Inadequado: -	Adequado: 47.7% (31) Parcialmente Adequado: 24.6% (16) Não tenho certeza: 24.6% (16) Inadequado: 3.1% (2)
Seção 2- Ocupação (74 questões)	Adequado: 85.1% (63) Parcialmente Adequado: 14.9% (11) Não tenho certeza: - Inadequado: -	Adequado: 67.6 % (50) Parcialmente Adequado: 20.3% (15) Não tenho certeza: 10.8% (8) Inadequado: 1.3% (1)
Seção 3- Fatores do Cliente (26 questões)	Adequado: 57.7% (15) Parcialmente Adequado: 34.6% (9) Não tenho certeza: 7.7% (2) Inadequado: -	Adequado: 42.3% (11) Parcialmente Adequado: 45.1% (12) Não tenho certeza: 7.7% (2) Inadequado: 3.8% (1)
Seção 4- Habilidades de Desempenho (66 questões)	Adequado: 82.5% (52) Parcialmente Adequado: 12.7% (8) Não tenho certeza: 3.2% (2) Inadequado: 1.6% (1)	Adequado: 55.5% (35) Parcialmente Adequado: 27% (17) Não tenho certeza: 11.1% (7) Inadequado: 6.3% (4)
Seção 5- Contexto e Ambiente (13 questões)	Adequado: 92.3% (12) Parcialmente Adequado: - Não tenho certeza: 7.7% (1) Inadequado: -	Adequado: 76.9% (10) Parcialmente Adequado: 7.7% (1) Não tenho certeza: 15.4% (2) Inadequado: -
Total (244 questões)	Adequado: 84.4% (206) Parcialmente Adequado: 11.8% (29) Não tenho certeza: 2% (5) Inadequado: 0,4% (1)	Adequado: 56.1% (137) Parcialmente Adequado: 25% (61) Não tenho certeza: 14.3% (35) Inadequado: 3.2% (8)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 3

Alterações realizadas no instrumento a partir da avaliação das juízas.

Questões do protocolo	Antes das alterações	Depois das alterações	Alterações
Seção 1- Identificação	65 questões	66 questões	11 questões alteradas 5 questões excluídas
Seção 2- Ocupação	4 questões	71 questões	26 questões alteradas 0 questões excluídas
Seção 3- Fatores do Cliente	26 questões	25 questões	15 questões alteradas 4 questões excluídas
Seção 4- Habilidades de Desempenho	66 questões	57 questões	23 questões alteradas 7 questões excluídas
Seção 5- Contexto e Ambiente	13 questões	12 questões	3 questões alteradas 1 questões excluídas
Total	244	231	Questões alteradas: 78 Questões excluídas: 17 Questões acrescentadas: 1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao estruturar um instrumento deve-se assegurar que os itens comtemplem o objetivo do instrumento. E ao aplicá-lo, isto deve estar claro ao pesquisador, além do conhecimento acerca do que cada item visa avaliar e o que a resposta escolhida pode resultar no estudo (Gunther, 2003).

Protocolo de habilidades comunicativas

Após a construção da segunda versão do instrumento, este passou por avaliação semântica, essa etapa foi realizada primeiro com as estudantes de Terapia Ocupacional, sendo que ambas apontaram como fatores positivos o instrumento ser abrangente, porém citaram que o tempo dispensado para o seu uso era longo o que poderia dificultar sua viabilidade. Ambas também relataram dificuldade em responder algumas questões no quesito de seleção da resposta mais adequada; e algumas questões relacionadas a atividades não observadas por elas.

Posteriormente o instrumento foi aplicado com o pai da criança avaliada. O familiar apresentou-se motivado durante todo o processo de aplicação do questionário, porém apresentou dificuldade de compreensão de alguns itens. Também considerou não ser possível responder questões relacionadas ao contexto escolar.

A partir dessas informações foram realizadas alterações e adequações no instrumento a partir dos apontamentos dos participantes (Quadro 4), desenvolvendo assim a terceira versão do protocolo.

Quadro 4

Alterações realizadas no instrumento a partir da avaliação semântica.

Questões do protocolo	Antes das alterações	Depois das alterações	Alterações
Seção 1- Identificação	66 questões	66 questões	-
Seção 2- Ocupação	71 questões	63 questões	4 questões alteradas 8 questões excluídas
Seção 3- Fatores do Cliente	25 questões	24 questões	1 questões alteradas 1 questões excluídas
Seção 4- Habilidades de Desempenho	57 questões	52 questões	8 questões alteradas 5 questões excluídas
Seção 5- Contexto e Ambiente	12 questões	11 questões	0 questões alteradas 1 questões excluídas
Totais	231	216	Questões alteradas: 13 Questões excluídas: 15 Questões acrescentadas: -

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As principais modificações desta terceira versão atendem as ressalvas de Gunther (2003) que traz a importância de uma estrutura bem pensada para que o respondente mantenha o interesse até o final do instrumento, evitando esforço físico e/ou mental. A linguagem do estudo também tem impacto na aplicação e resposta do instrumento, portando devem estar de acordo com a população-alvo visando à compreensão do instrumento pela mesma.

Para finalizar este estudo foi possível chegar na 3ª versão do instrumento de avaliação proposto, sendo necessárias etapas posteriores em que o instrumento deverá ser aplicado com um número maior de participantes.

Conclusão

Foi elaborado um instrumento de avaliação intitulado “Avaliação Das Habilidades Comunicativas De Crianças e/ou Adolescentes na área da Terapia Ocupacional”, direcionado ao público de crianças e/ou adolescente de idade entre 3 a 18 anos, identificando as habilidades comunicativas durante suas atividades nos seus contextos domiciliar, escolar e clinico.

Devido às alterações de rotina provenientes da Pandemia da COVID 19 não foi possível à execução de todas as etapas do projeto inicial da pesquisa. Fato que causou interferência na fase de validação de conteúdo, e na fase de pré-teste que foi impossibilitada de acontecer.

O desenvolvimento do instrumento foi proposto de forma que o instrumento seja capaz de avaliar as habilidades comunicativas de crianças e/ou adolescentes com necessidades complexas de comunicação, a partir do delineamento do perfil ocupacional deles, considerando os contextos e ambientes. Contudo sugere-se a continuidade do estudo a fim de realizar o pré-teste com um número ampliado de participantes para enfim finalizar o processo de construção do instrumento, que não foi possível realizar neste estudo devido à necessidade de distanciamento social promovido pela Pandemia da COVID 19.

Referências

American Occupational Therapy Association (AOTA). (2015). Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo - Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo, 3ª ed. traduzida. P.1-49. https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26iespp1-49

Batorowicz, B. (2017). Contributions of technology to communication quality: research and practices. In: DELIBERATO, D.; NUNES, R. N.; GONÇALVES, M. J. (Org). Trilhando juntos a comunicação alternativa (P. 31-46). ABPEE, V.1. https://doi.org/10.1590/1982-0216/202022212719

Carvalho, A. J. A.; Lemos, S. M. A.; Goulart, L. M. H. F. (2016). Desenvolvimento da linguagem e sua relação com comportamento social, ambientes familiar e escolar: revisão sistemática. CoDAS, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 470-479. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015193

Cesa, C. C., & Mota, H. B. (2015). Comunicação aumentativa e alternativa: panorama dos periódicos brasileiros. Rev. CEFAC, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 264-269. https://doi.org/10.1590/1982-021620150114

Coluci, M. Z. O., Alexandre, N. M. C., Milani, D. (2015). Construção de instrumentos de medida na área da saúde. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 925-936. https://doi.org/10.1590/1413-81232015203.04332013

Conselho Regional De Enfermagem (COREN). (2014). Guia para a Construção de Protocolos Assistenciais de Enfermagem, p. 1-46.

Danna, M. F. (2011). Aprendendo a observar. 2.ed. - São Paulo: Edicon.

Deliberato, D. (2017). Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. In: Nunes, L. R. O. P., and Schirmer, C. R., orgs. Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais (p. 299-310) [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ.

Gunther, H. (2003). Como elaborar um questionário. Serie Planejamento de pesquisa nas ciências sociais Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia Ambiental. Brasília, DF.

Kudo, A. M., Parreira, F. V., Barros, P. B. M., Zamper, S. S. S. (2012). Construção do instrumento de avaliação de terapia ocupacional em contexto hospitalar pediátrico: sistematizando informações. Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 20, n. 2, p. 173-181. http://dx.doi.org/10.4322/cto.2012.018

Manzini, M. G., Cruz, D. M. C., Almeida, M. A., Martinez, C. M. S. (2019). Programa de Comunicação Alternativa para uma Criança com Paralisia Cerebral e seus Parceiros de Comunicação: um Estudo de Delineamento de Múltiplas Sondagens. Rev. bras. educ. espec., Bauru, v. 25, n. 4, p. 553-570. https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400002

Manzini, M. G., & Martinez, C. M. S. (2019). Terapia ocupacional e comunicação alternativa em contextos de desenvolvimento humano. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 29. https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2057

Manzini, M. G., Assis, C. P., Martinez; C. M. S. (2013). Contribuições da Terapia Ocupacional na área da comunicação suplementar e/ou alternativa: análise de periódicos da Terapia Ocupacional. Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 21, n. 1, p. 59-73. http://dx.doi.org/10.4322/cto.2013.01

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Tradução e adaptação do conteúdo da *Checklist of Cluttering and Associated Features-4* para o Português Europeu

Translation and adaptation of the content of Checklist of Cluttering and Associated Features-4 to European Portuguese

Beatriz Trindade *, Inês Gomes *, Maria Jorge *, Matilde Pimpão *, Inês Lopes (https://orcid.org/0000-001-6141-853X) *, **, Elsa Marta Soares (https://orcid.org/0000-0002-3263-9891)*,**

* Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria, ** *Center for Inovative Care and Health Technology*

Autor de contacto: Elsa Marta Soares, elsa.soares@ipleiria.pt

Resumo

A taquifemia é uma perturbação da fluência caracterizada pela presença de uma velocidade de fala elevada/irregular ou produções de fala abrupta, concomitantes com uma inteligibilidade do discurso reduzida devido aos processos de sobrecoarticulação, pausas desadequadas, perturbações do planeamento da linguagem e/ou número excessivo de disfluências típicas. Atualmente, em Portugal, verifica-se a ausência de ferramentas que permitam ao Terapeuta da Fala avaliar a pessoa com taquifemia. Deste modo, desenvolveu-se um projeto de tradução e adaptação de um instrumento para avaliação desta área, para o Português Europeu, tendo sido selecionada para o mesmo a *Checklist of Cluttering and Associated Features-4*, por ser, segundo a literatura, a mais recente. Esta permite a avaliação das áreas da fluência e velocidade do discurso, articulação, entre outras. A metodologia utilizada foi a tradução, adaptação e validação de instrumentos de avaliação, que garante o respeito pelo instrumento original, com as adaptações linguísticas e culturais necessárias. Após obtenção de autorização por parte do autor original do instrumento e do comité de ética do Politécnico de Leiria, procedeu-se à fase de tradução, da qual resultou a versão preliminar. Seguidamente, realizou-se a retrotradução e o painel de peritos, do qual adveio a versão pré-final do instrumento. Dada a especificidade terminológica da taquifemia, o processo de adaptação foi desafiante. Contudo após todos os processos necessários obteve-se uma versão traduzida e adaptada do instrumento, que respeita todas as equivalências. Ao longo deste projeto, salientou-se a relevância do mesmo para a prática da Terapia da Fala em Portugal.

Palavras-chave: taquifemia, avaliação, tradução adaptação e validação de conteúdo, *Checklist of Cluttering and Associated Features-4*, COCAF-4.

Abstract

Cluttering is a fluency disorder characterized by the presence of a high/irregular speech rate or abrupt speech production, concomitant with reduced speech intelligibility due to overcoarticulation processes, inappropriate pauses, language planning disorders and / or excessive number of typical disfluencies. Currently, in Portugal, there is an absence of tools that allow the Speech Language Therapists to assess the person with cluttering. Thereby, a project for the translation and adaptation of an instrument for the evaluation of this area, into European Portuguese, was developed. The instrument selected was the Checklist of Cluttering and Associated Features-4, because, according to the literature, this is the most recent. This instrument allows the assessment of areas like fluency and rate of speech, articulation, among others. The methodology used was the translation, adaptation and validation of assessment instruments, which guarantees the respect for the original instrument, with the necessary linguistic and cultural adaptations. After obtaining authorization from the original author of the instrument and from the ethics committee of the Polytechnic of Leiria, the translation phase proceeded, from which resulted the preliminary version. Then, back-translation phase and the expert panel were carried out, from which aroused the pre-final version of the instrument. Given the terminological specificity of cluttering, the adaptation process was challenging. However, after all the necessary procedures, a translated and adapted version of the instrument was obtained, which respects all equivalences. Throughout this project, its relevance for the practice of Speech Language Therapy in Portugal was highlighted.

Keywords: cluttering, assessment, translation adaptation and validation of content, Checklist of Cluttering and Associated Features, COCAF-4

A taquifemia é uma perturbação da fluência caracterizada por uma velocidade de discurso percecionada como sendo demasiado rápida e/ou irregular, e/ou com ocorrência de irregularidades fonéticas/fonológicas, contração ou omissão de sílabas, pausas em sítios inapropriados, excesso de sílabas, ritmo do discurso alterado, disfluências típicas em excesso, fala abrupta e inteligibilidade de discurso reduzida, para a qual contribuem os processos de sobrecoarticulação. Estas características causam um discurso desorganizado e, normalmente, afetam a compreensão e inteligibilidade do discurso da pessoa com taquifemia (Neumann *et al*., 2017; Perrotta, 2019; Perrucini *et al*., 2017; Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala, 2020). De acordo com Ward (2018), para que seja atribuído um diagnóstico de taquifemia, é necessário que a pessoa apresente uma velocidade de fala elevada ou produções de fala abrupta, simultaneamente com erros de sobrecoarticulação, pausas desadequadas nos enunciados e/ou um número excessivo de disfluências típicas.

Esta perturbação raramente ocorre como um quadro clínico isolado, uma vez que está frequentemente associada a gaguez, perturbações da comunicação, défice de atenção com hiperatividade, perturbações da linguagem e/ou da fala (Neumann *et al*., 2017; Perrotta, 2019; Perrucini *et al*., 2017). Perrotta (2019) e Góral-Półrola, Zielińska, Jastrzebowska e Tarkowski (2016) acrescentam ainda que as principais dificuldades linguísticas se centram nas áreas da sintaxe, semântica e pragmática.

A natureza da taquifemia é multidimensional e de base neurobiológica. Um estudo realizado por Ward *et al.* (2015) refere que esta perturbação da fluência pode ser explicada pelo desequilíbrio no circuito do córtex cingulado anterior, na área pré-motora suplementar, na área motora suplementar e/ou na entrada dos circuitos dos gânglios da base.

Para a atribuição do diagnóstico de taquifemia é importante proceder a uma avaliação global, sempre que possível com recurso a instrumentos formais, devidamente adaptados e validados à população em causa. Idealmente, um instrumento de avaliação deverá permitir compreender a pessoa como um ser biopsicossocial, nomeadamente no que concerne às funções e estruturas do corpo, à atividade e participação, bem como aos fatores contextuais, seguindo o modelo que é preconizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004).

Neste sentido, na avaliação da pessoa com taquifemia deve também considerar-se a presença de possíveis sentimentos e atitudes, uma vez que esta pode sentir que o seu discurso não é "natural", conduzindo ao aumento de sentimentos de ansiedade, frustração,

tristeza, baixa autoestima e comportamentos de evitamento, devido às dificuldades na clareza do discurso (American Speech-Language-Hearing Association, 2020; Zaalen & Reichel, 2014). A taquifemia tem impacto tanto nas estruturas e funções do corpo, como na atividade e participação da pessoa, uma vez que pode interferir na forma como esta interage com os seus interlocutores e vice-versa, salientando que os sentimentos e atitudes dos mesmos podem interferir diretamente na participação da pessoa com taquifemia.

Da revisão da literatura realizada, pôde verificar-se a existência de vários instrumentos de rastreio/avaliação para a área da taquifemia, entre os quais a *Checklist of Cluttering Behaviours* (Ward, 2006), da qual resultou a *Checklist of Cluttering and Associated Features-4* (COCAF-4) (Ward, 2019). Até ao momento, em Portugal, constata-se a inexistência de instrumentos que permitam ao terapeuta da fala recolher informações acerca da pessoa com taquifemia. Assim, propõe-se a tradução e adaptação do conteúdo da COCAF-4 para o Português Europeu, seguindo a metodologia qualitativa preconizada pela OMS (World Health Organization, 2021). A seleção desta *checklist* foi baseada no facto de esta permitir um rastreio mais abrangente, quando comparada com os restantes instrumentos analisados, bem como no facto de ter sido obtida autorização por parte do autor original para a realização do processo. No entanto, esta ferramenta foca a sua análise ao nível das funções e estruturas do corpo, excluindo os aspetos relativos à atividade e participação da pessoa com taquifemia.

Método

Participantes

De acordo com a literatura, a fase de tradução implica 2 tradutores independentes, com domínio da língua e da cultura do instrumento original, sendo que a língua materna deve ser, preferencialmente, o idioma alvo. Devem ainda ter perfis distintos, pelo que apenas 1 deles terá conhecimento acerca da área em estudo (Oliveira, Kuznier, Souza & Chianca, 2018; Pernambuco, Espelt, Junior & Lima, 2016; Teixeira, Nogueira & Alves, 2016; WHO, 2021). Assim, a primeira tradutora foi uma docente do ensino superior na área de História e a segunda linguista e terapeuta da fala com experiência na área das perturbações da fluência, sendo que ambas apresentam nacionalidade portuguesa.

A retrotradução é realizada por 2 tradutores independentes com as mesmas qualificações e características supramencionadas, embora estes apresentem como língua materna o idioma original do instrumento (Pernambuco *et al.*, 2016; WHO, 2021). Assim, a primeira tradutora é licenciada em Marketing, Comunicação e Negócio internacional, numa universidade do Reino Unido e a segunda licenciada em Terapia da Fala, pela

Universidade de Aveiro, trabalhando e investigando na área da fluência com domínio da língua inglesa.

Relativamente aos elementos pertencentes ao painel de peritos, verificou-se a ausência de critérios de seleção, pelo que o presente estudo integrou 3 terapeutas da fala com experiência na área da fluência, duas das quais há mais de dez anos, e por uma linguista, professora na Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria (Nora, Zoboli & Vieira, 2017; WHO, 2021).

Materiais

O estudo recaiu sobre a COCAF-4 (Ward, 2019), visto ser o instrumento mais recente de todos os explorados e o que apresenta maior abrangência nas áreas analisadas.

Este instrumento é composto por quarenta e três itens divididos em 7 domínios: fluência e velocidade do discurso, articulação, linguagem e fluência da linguagem, pensamento desorganizado, escrita, atenção, assim como outros atributos não verbais. A cotação é realizada através de uma escala de 3 pontos, onde 1 corresponde a característica "dentro dos limites típicos" e 3 corresponde a "característica forte". Podem ainda ser registadas características observadas na sessão, bem como características referidas pela pessoa que não foram observadas pelo terapeuta. Para que possa considerar-se a presença de um diagnóstico de taquifemia, o perfil da pessoa terá de apresentar alterações em pelo menos uma das áreas cinzentas mais escuras e em pelo menos uma das áreas cinzentas mais claras. A COCAF-4 é aplicada por um terapeuta da fala e é direcionada às estruturas e funções do corpo, como demonstram as suas áreas de análise. Assim, a aplicação deste instrumento deve ser complementada com outros que integrem os fatores contextuais da pessoa, bem como a sua atividade e participação (Ward, 2019).

Procedimentos

A metodologia adotada para o presente projeto foi a tradução, adaptação e validação de instrumentos de avaliação, preconizada pela OMS (WHO, 2021), que se divide em 7 fases descritas pelo estado da arte.

A primeira fase contemplou o pedido de autorização ao autor original do instrumento e ao comité de ética, autorização esta que foi concedida com o parecer número CE/IPLEIRIA/35/2020. Posteriormente, sucedeu-se a fase de tradução, que foi caracterizada pela tradução do instrumento original para o idioma alvo (Oliveira *et al.*, 2018; Pernambuco *et al.*, 2016). Posto isto, decorreu a etapa de síntese, onde os tradutores se reuniram com a equipa de investigação e apontaram algumas alterações a realizar, surgindo assim a versão preliminar (Claro, 2010).

De seguida, ocorreu a retrotradução da versão preliminar para a língua original, com o intuito de garantir a qualidade e a consistência da tradução, através da retificação de erros, da revisão de interpretações erradas e da observação de possíveis discrepâncias (Oliveira *et al.*, 2018).

Posteriormente, foi apresentada a última versão do instrumento traduzido a um painel de peritos, responsável pela consolidação de todas as versões do mesmo, tendo-se obtido a versão final linguisticamente adaptada, considerando a pertinência e precisão dos itens apresentados (Oliveira *et al.*, 2018; WHO, 2021). Este painel pode modificar ou remover itens que sejam inadequados, ambíguos ou irrelevantes, bem como sugerir palavras alternativas que se ajustem melhor, mantendo o conceito original do instrumento. Nesta fase priorizou-se as equivalências semântica e concetual entre a versão original e a versão traduzida. Contudo, foi ainda importante ter em conta as equivalências idiomática e cultural. Após garantidas as equivalências, criou-se a versão pré-final, que foi submetida ao pré-teste (Braccialli, Braccialli, Audi, & Scherer, 2019; Nora, Zoboli & Vieira, 2017; Oliveira *et al.*, 2018; WHO, 2021).

Resultados e Discussão

Por forma a obter a versão preliminar da tradução, realizou-se uma reunião com ambas as tradutoras. Nesta reunião foi salientada a dificuldade na tradução de termos técnicos específicos, dado que, para alguns deles, não existem termos que lhes correspondam diretamente. Através da discussão, as tradutoras selecionaram termos de maior consenso, visando a adaptação dos itens à população portuguesa. No começo do momento de reflexão, as tradutoras concordaram manter sem alterações todos os itens traduzidos de igual forma por ambas.

Relativamente à tradução do título do instrumento, foi discutida a melhor opção de tradução para o vocábulo "*cluttering*", visto que este é comummente associado a dificuldades de organização de objetos, na área da Psicologia, tendo sido ainda mencionada a existência de um termo técnico alternativo ao substantivo “taquifemia”, sendo este "discurso titubeante". Assim, considerou-se pertinente a utilização deste último como tradução de “*cluttering*” para o Português Europeu. No decorrer da discussão, as tradutoras concluíram que o termo “*speech*” seria sempre traduzido para “fala”, assim como o termo “*phrase*” traduzir-se-ia como “sintagma”. No *item* “*Reported but not observed*”, foi discutida a aplicabilidade da palavra “relatado” como tradução de “*reported*”, tendo sido estabelecido que o *item* final seria “Descrito mas não observado”, dado que a palavra “relatado” não é comummente utilizada na prática clínica. No *item*

"*Stuttering*", foi debatida qual seria a forma mais correta de traduzir o mesmo, dado que este poderia remeter para a patologia em si ou para alguns momentos no discurso da pessoa. Foi explicado, pela tradutora da área da Terapia da Fala, que é comum existir comorbidade entre os diagnósticos de taquifemia e gaguez (Zaalen & Reichel, 2015), pelo que o *item* final ficou descrito como "Gaguez". Nesta reunião foi ainda discutida a conotação de certos termos propostos ao longo da tradução, visto que estes poderiam referir-se a algo mais positivo do que o pretendido, tal como acontece entre os termos "célere" e "rápido" relacionados com velocidade do discurso. Ao nível dos termos técnicos mais específicos, foi decidido que seriam mantidos na sua língua original, uma vez que na intervenção em Portugal não é comum utilizar a versão traduzida dos mesmos, tal como acontece no termo "*Spooneirisms*". No desenvolvimento da versão preliminar, constatou-se que seria mais adequada a utilização do substantivo "murmúrio" na tradução to termo "*Mumbling*" no *item* "*Mumbling/ low volume indistinct speech output*", dada a inexistência de um termo em Português Europeu que seja correspondente direto ao termo inglês. No ponto "*Empty speech/ maze behaviour*", foi discutida a segunda metade do tópico, dado que a tradução literal do mesmo focava o comportamento não verbal da pessoa. Assim, considerou-se pertinente incluir o termo "discursivo", com o intuito de direcionar a observação durante a recolha de dados, sendo o *item* final "Fala desprovida de conteúdo/ comportamento discursivo confuso".

Numa fase seguinte, submeteu-se a versão preliminar ao processo de retrotradução.

Ao longo dos processos de tradução, constatou-se a necessidade de adaptação de vários termos para que estes fossem concordantes com a realidade cultural portuguesa. De acordo com Squires *et al*. (2013), o processo de tradução de instrumentos deve respeitar regras rigorosas que permitam o estabelecimento de equivalências semânticas, concetuais, culturais e idiomáticas, com vista à adequação contextual do mesmo. O baixo rigor no estabelecimento destas equivalências poderá comprometer a viabilidade do instrumento, nomeadamente no que respeita às equivalências concetual e cultural. A literatura salienta ainda que, na adaptação cultural do conteúdo de instrumentos, devem ser tidas em conta as diferenças linguísticas de cada língua e os contextos em que será aplicado, não realizando uma tradução literal (Nora, Zoboli e Vieira, 2017). A versão obtida através da retrotradução aproximava-se da versão original do instrumento, o que reflete a questão anteriormente referida, uma vez que, dada a adaptação cultural, foi necessário recorrer a termos equivalentes.

Apesar de os processos de tradução e retrotradução terem sido desenvolvidos segundo aquilo que é preconizado pelo estado a arte, este é um processo que implica vários ajustes complexificando o estabelecimento de uma correspondência direta entre os resultados obtidos na retrotradução e a versão original, visto que o processo de tradução pode resultar em perdas semânticas (Júnior, 2016), ressalvando que a participação de um terapeuta da fala no processo se revelou benéfico para o mesmo, dada a especificidade técnica do instrumento.

Posteriormente, foi realizado um momento de reunião com o painel de peritos, onde se analisaram os vários itens, com o objetivo de garantir a presença das equivalências idiomática, semântica, conceptual e cultural, bem como a precisão e pertinência do conteúdo de cada ponto. Com vista a assegurar a coerência dos termos usados na profissão em Portugal, recorreu-se ao Dicionário Terminológico de Terapia da Fala (SPTF, 2020). Já os itens consensuais entre todos os membros, foram mantidos tal como estabelecido na versão preliminar da tradução.

Primeiramente, foi debatida a terminologia presente no título, nomeadamente a aplicação da palavra “taquifemia” ou da expressão “discurso titubeante”, tendo sido unânime a utilização do termo “taquifemia”, visto que este é o mais utilizado em Portugal. No *item* “*Festinant speech (speech becomes faster and more mumbled over a sentence or phrase)*” foi discutida a possibilidade de se utilizar o termo português equivalente a “*festinant*”, por oposição à expressão "discurso por impulso”, como foi sugerido na fase de tradução. Por fim, o painel determinou que seria aplicado o termo “festinação”, dado que “discurso por impulso” não avalia o que é pretendido no *item* em causa, tendo sido confirmada a existência do termo “festinação” no Português Europeu. A aplicação deste termo na COCAF-4- PE foi ainda vista como um contributo para a introdução do mesmo na prática clínica do terapeuta da fala em Portugal. O *item* “*Mispronunciations*” gerou um debate envolto no significado do termo "pronúncia”, incluído na área “Articulação” deste instrumento. Após análise do termo, através de um dicionário tradicional de Português Europeu, verificou-se que este abrange diversas áreas, entre as quais a articulação, a prosódia, os regionalismos, entre outras. Devido a este facto, o vocábulo "pronúncia" não pertence à terminologia utilizada na prática clínica de Terapia da Fala em Portugal, visto ser pouco específico, o que acarreta um elevado nível de subjetividade para o processo de avaliação. Assim, procurou-se compreender, junto do autor da versão original do instrumento, qual o objetivo de avaliação do *item* em causa. Neste momento, procurou-se ainda aferir a definição de alguns conceitos para os quais não existe tradução direta em

português. No *item* "C*onfused wording*" foi referido que esta expressão remete para uma combinação confusa de palavras. Posto isto, o painel de peritos estabeleceu o *item* como "Combinação confusa de palavras", já que aquilo que se observa são erros na sequenciação de palavras, ao invés de erros de concordância.

Surgiu ainda debate relativo ao *item* "*Revised sentences/phrases*", tendo sido substituída a palavra "enunciado" pela palavra "frase", dado que a primeira implica a existência de um contexto quando proferida. A utilização do verbo "rever" foi também discutida por oposição ao verbo "reformular". No entanto, foi mantido o termo inicial, visto ser mais comum na prática clínica. O *item* "*Empty speech/maze behaviour*" foi estabelecido pelo painel de peritos como "Discurso confuso", dado considerar-se mais transparente quanto ao que se pretende avaliar, uma vez que não é adequado associar do termo "comportamentos" ao discurso da pessoa. No *item* "*Goes off-topic/tangential speech*" abordou-se a possibilidade de "sair do tópico", contudo o painel considerou inexequível a entrada e/ou saída de um tópico de conversação. Como tal, a empregabilidade da expressão "não mantém" é mais pertinente. No *item* "*Easily distracted*" a expressão "Distrai-se facilmente" foi considerada mais correta do ponto de vista linguístico, por comparação à expressão "Facilmente distraído". No *item* "*Forgetful*", excluiu-se a possibilidade de utilizar a palavra "Esquecido", porque esta pertence à linguagem utilizada no quotidiano, pelo que não é apropriada do ponto de vista técnico. De modo a uniformizar a tradução, incluiu-se o termo "facilmente", estabelecendo o ponto como "Esquece-se facilmente", tendo em conta o *item* anterior ("Distrai-se facilmente"). Este processo foi reproduzido em vários itens ao longo do instrumento, por forma a garantir a coerência dos termos. Por fim, nos pontos "*Poor gross motor control*" e "*Poor fine motor control*", destacou-se a importância de adaptar o *item* original, substituindo a palavra "pobre" por "dificuldades".

No decorrer de todo o projeto, surgiram dificuldades ao nível da tradução de termos específicos da área da taquifemia, devido ao facto de esta ser ainda uma área pouco desenvolvida cientificamente em Portugal. Polyakova, Yuzakova, Suvorova e Zharova (2019) referem que é frequente emergirem dificuldades ao nível da tradução do vocabulário técnico de instrumentos, respeitando as equivalências entre a língua original e a língua alvo, pelo facto de existirem diferenças entre os sistemas terminológicos de cada língua.

Ao longo da reunião do painel de peritos, salientou-se a importância da utilização do Dicionário Terminológico de Terapia da Fala na determinação de termos específicos

mais ajustados à prática clínica em Portugal. De acordo com Cadete (2016), o estabelecimento de termos técnicos adequados é favorecido pelo uso de dicionários terminológicos, visto serem uma ferramenta de auxílio na garantia da precisão do processo de tradução. Foi também fulcral a participação de um linguista como membro do painel de peritos, pelo seu contributo ativo nos processos de adaptação linguística dos vários termos para o Português Europeu. Analisando o estado da arte, é possível afirmar que, as dificuldades existentes em processos de tradução, adaptação e validação de instrumentos, no que concerne à seleção dos termos a utilizar, são muitas vezes devidas à ambiguidade de significados, a questões gramaticais, à composição das palavras, entre outras variantes (Kalfoss, 2019). Estas serão mais facilmente ultrapassadas recorrendo à presença de um linguista no painel de peritos, pelo facto de este ser conhecedor da língua alvo da tradução, tal como dos procedimentos de tradução (WHO, 2021).

Em suma, no painel de peritos foram discutidos, fundamentalmente, aspetos relativos à precisão do conteúdo, pertinência dos itens e às equivalências semântica e concetual, por contraste às equivalências idiomática e cultural. Este momento de reunião permitiu alcançar a versão pré-final do instrumento. De referir que, todos os itens do instrumento apresentam a melhor transparência possível, já que os termos utilizados parecem permitir avaliar de forma coerente o que é pretendido.

No decorrer de todo este processo, foi salientada a relevância e pertinência da realização do mesmo, sendo este considerado um contributo significativo para o desenvolvimento da área da fluência, especialmente no que concerne à taquifemia, visto que, até este momento, se verifica a inexistência de instrumentos adaptados para a realidade cultural portuguesa, que visem a recolha de dados relativamente à presença de características desta perturbação. Esta análise é indispensável para planear uma intervenção individualizada e direcionada às necessidades da pessoa. Através da análise de projetos semelhantes presentes na literatura, verificou-se que esta é uma questão comum à sua maioria. Os processos de tradução, adaptação e validação de instrumentos são considerados contributos para o desenvolvimento das áreas da saúde no âmbito das quais são desenvolvidos (Chaves, Reis, Pagano & Torres, 2017; Zun, Ibrahim, Mokhtar, Halim & Mansor, 2019).

Referências

American Speech-Language-Hearing. (2020, april 29). Childhood Fluency Disorders.

Braccialli, L., Braccialli, A., Audi, M., & Scherer, M. (2019). Tradução e Adaptação Cultural de Instrumentos para Avaliar a Predisposição do Uso de Tecnologia

Assistiva que Constitui o Modelo Matching, Person & Technology. Revista Brasileira de Educação Especial, 25(2), 189-204.

Cadete, D. (2016). A Linguagem das Ciências Médicas: traduzir para caracterizar. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

Chaves, F., Reis, I., Pagano, A., & Torres, H. (2017). Translation, cross-cultural adaptation and validation of the Diabetes Empowerment Scale – Short Form. Rev Saude Publica, 51(16).

Claro, H. (2010). Tradução e adaptação cultural do instrumento "Global Appraisal od Individual Needs - Initial". Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem.

Góral-Półrola, J., Zielińska, J., Jastrzebowska, G., & Tarkowski, Z. (2016). Cluttering: Specific communication disorder. Acta Neuropsychologica, 14(1), 1–15.

Júnior, J. (2016). Adaptação e Tradução de Escalas de Mensuração para o Contexto Brasileiro: um Método Sistemático como Alternativa a Técnica Back-Translation. Métodos e Pesquisas Em Administração, 1(2), 4–16.

Kalfoss, M. (2019). Translation and Adaption of Questionnaires: A Nursing Challenge. SAGE Open Nursing, 5, 1–13.

Neumann, K., Euler, H., Bosshardt, H., Cook, S., Sandrieser, P., & Sommer, M. (2017). Clinical practice guideline: The pathogenesis, assessment and treatment of speech fluency disorders. Deutsches Arzteblatt International, 114(22–23), 383-390.

Nora, C., Zoboli, E., & Vieira, M. (2017). Validação por peritos: importância na tradução e adaptação de instrumentos. Revista Gaúcha de Enfermagem, 38(3), 1–9.

Oliveira, F., Kuznier, T., Souza, C. & Chianca, T. (2018). Aspectos teóricos e metodológicos para adaptação cutural e validação de instrumentos na enfermagem. Texto & Contexto-Enfermagem, 27(2).

Organização Mundial De Saúde. (2004). CIF-Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

Pernambuco, L., Espelt, A., Junior, H., & Lima, K. (2016). Recomendações para elaboração, tradução, adaptação transcultural e processo de validação de testes em Fonoaudiologia. CoDAS, 29(3), 1-4.

Perrotta, G. (2019). Specific Learning and Language Disorders: Definitions, Differences, Clinical Contexts and Therapeutic Approaches. Journal of Addiction Research and Adolescent Behavior, 1(2), 1-11.

Perrucini, D., Cardoso, A., Moura, R., Lorena, M., Buzzeti, P., & Oliveira, C. (2017). Effect of delayed auditory feedback on clutter's speech and reading. Audiology - Communication Research, 22(0), 1–8.

Polyakova, L., Yuzakova, Y., Suvorova, E. & Zharova, K. (2019). Peculiarities of translation of English technical terms. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 483(1).

Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala. (2020). Dicionário Terminológico de Terapia da Fala (1a). Papa-Letras.

Squires, A., Aiken, L., van den Heede, K., Sermeus, W., Bruyneel, L., Lindqvist, R., … Matthews, A. (2013). A systematic survey instrument translation process for multi-country, comparative health workforce studies. International Journal of Nursing Studies.

Teixeira, A., Nogueira, M & Alves, P. (2016). Empoderamento psicológico em enfermagem – Tradução, Adaptação e Validação do "Psychological Empowerment Instrument". Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental, 16, 27-33.

Ward, D. (2006). Stuttering and cluttering: Frameworks for understanding and treatment. East Sussex, UK: Psychology Press.

Ward, D. (2018). Stuttering and Cluttering (Second Edition): Frameworks for Understanding and treatment.

Ward, D. (2019). Checklist of Cluttering & Associated Features- 4.

Ward, D., Connally, EL., Pliatsikas, C., Bretherton-Furness, J. & Watkins, KE. (2015). The neurological underpinnings of cluttering: some initial findings. Journal of Fluency Disorders, 43, 1-16.

World Health Organization. (2021, Janeiro 20). Process of translation and adaptation of instruments.

Zaalen, Y., & Reichel, I. (2014). Cluttering Treatment: Theoretical Considerations and Intervention Planning.

Zaalen, Y., & Reichel, I. (2015). Cluttering - Current Views on its nature, diagnosis, and treatment.

Zun, A., Ibrahim, M., Mokhtar, A., Halim, A., & Mansor, W. (2019). Translation, Cross-Cultural Adaptation, and Validation of the Hospital Consumer Assessment of Healthcare Providers and Systems (HCAHPS) into the Malay Language. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(2054).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Comunicação SOS CHAMU: a abordagem à vítima emergente com o contributo da terapia da fala

SOS CHAMU - approaching the victim in need of urgent support: contribution of speech language therapy

Adriana Magalhães*, Ana Henriques*, Beatriz Coelho*, Rita Vazão*, Andreia Salvador (https://orcid.org/0000-0002-7466-1069)*,'**, Elsa Soares (https://orcid.org/0000-0002-3263-9891)*,***

* Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria, ** Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, *** *Center for Innovative Care and Health Technology (ciTechCare)*

Autor de contacto: Elsa Marta Soares (elsa.soares@ipleiria.pt)

Resumo

A rapidez e eficácia comunicativa na abordagem inicial à vítima emergente são cruciais para a prestação imediata dos cuidados de saúde necessários o que poderá causar impacto na mortalidade ou morbilidade. A Equipa de Emergência Pré-hospitalar questiona a vítima emergente sobre as informações CHAMU (circunstâncias, história clínica, alergias, medicação e última refeição). Sabendo que a vítima pode apresentar dificuldades comunicativas torna-se pertinente: compreender quais as dificuldades que os profissionais sentem na obtenção das respostas a estas perguntas e identificar as estratégias utilizadas aquando do confronto com desafios comunicativos a este nível. Estudo qualitativo, exploratório e transversal, recorrendo a uma amostra por bola de neve. Recolha de dados através de questionário *online*. O tratamento de dados seguiu os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011). Participaram no estudo 20 pessoas: 3 médicos, 8 enfermeiros, 3 técnicos de ambulância pré-hospitalar, 2 bombeiros, 1 engenheiro, 1 eletricista e 1 oficial de justiça (1 participante não respondeu) com experiência profissional a variar entre 1 e 32 anos. Os profissionais conseguem obter "muitas vezes" as respostas às perguntas CHAMU, no entanto recorrem a estratégias comunicativas que poderão ter impacto na obtenção destas respostas. A obtenção de respostas às perguntas CHAMU é crucial na abordagem à vítima emergente e as dificuldades comunicativas podem comprometer a recolha destas informações. Torna-se pertinente a continuidade desta investigação para desenvolver uma resposta para a necessidade identificada.

Palavras chave: Dificuldades comunicativas, Estratégias comunicativas, Instituto Nacional de Emergência Médica (INEM), CHAMU

Abstract

The communicative speed and efficiency on initial approach to emergency victims are crucial to the instant aid of health necessary that will influence on mortality and morbidity. Considering the procedures to adopt by the pre-hospital emergency team on initial approach to emergency victims, it's important to focus CHAMU questions (circumstances, medical history, allergies, medication and last meal). Knowing that the victim can present communicative difficulties resultant of the occurrence and/or already existing on the pre-morbid, it becomes relevant: understanding which are the main difficulties that medical emergency professional feel on obtaining answers to these questions and finding the used strategies by these professionals when the confront with these communicative challenges on this matter. Qualitative, exploratory and transversal study, resorting from a snow ball sample. Collection of data on an online survey. The managing of data followed the content analyses of principals of Bardin (2011). 20 people participated on this study: 3 doctors, 8 nurses, 3 pre-hospital ambulance technicians, 2 firemen, 1 engineer, 1 electrician and 1 justice officer (1 person didn't answer) with professional experience between 1 and 32 years. The professionals can obtain "most of the times" the answers to the CHAMU questions, however they resort on communicative strategies that may have impact on obtaining answer to these questions. The way of getting answers to CHAMU questions is crucial to approach emergency victims and the communicative difficulties can compromise the collection of these information. It is pertinent to continue this investigation to develop a response to the identified need.

Keywords: Communicative difficulties, Communicative strategies, Instituto Nacional de Emergência Médica (INEM), CHAMU

A eficácia comunicativa no contexto de prestação de cuidados de saúde é cada vez mais valorizada pela sua importância na interação profissional de saúde-doente, com impacto no aumento da qualidade no atendimento (Blackstone et al., 2011).

No que concerne ao contexto de emergência médica, Santos et al. (2012) realçam igualmente a importância da eficácia comunicativa, visto que, neste contexto se preconiza uma abordagem precoce, rápida e adequada às pessoas que estão no local da ocorrência, por forma a reduzir o risco de futuras complicações ou até mesmo a morte. Assim, as equipas de emergência médica devem ser eficazes na realização de uma avaliação precisa à vítima, que contempla uma avaliação física e a recolha de informações (e.g. história da vítima e/ou do incidente), com vista a estabelecer as prioridades de tratamento e a minimizar as condições que desencadeiam risco de vida (Valente et al., 2012a). Considerando os procedimentos inerentes à abordagem inicial à vítima emergente, realça-se a recolha das informações CHAMU (Circunstâncias, História clínica, Alergias, Medicação e Última refeição) (Valente et al., 2012a), visto que é neste momento que urge a necessidade de uma comunicação efetiva entre profissional de emergência médica e vítima.

No estudo desenvolvido por Tomás (2017) com foco na potencialização da comunicação entre crianças com dificuldades comunicativas e profissionais de saúde do INEM em contexto de emergência pediátrica verificou-se que a vítima pediátrica urgente pode apresentar dificuldades ao nível da expressão que comprometem a comunicação profissional de saúde-vítima (Valente et al., 2012b; Tomás, 2017). Concluem que a utilização de facilitadores comunicativos como intérpretes, tabelas de comunicação e/ou outros recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa são uma mais-valia para a eficácia comunicativa neste contexto (Blackstone et al., 2011; Blackstone e Kailes, 2015).

No estudo de Soares et al. (2020) verificou-se a necessidade de desenvolver um produto de apoio à comunicação de forma a aumentar a eficácia comunicativa tendo em consideração as dificuldades sentidas pelos profissionais envolvidos no transporte de doentes não urgentes quando comunicam com as pessoas que necessitam deste tipo de transporte.

Dada a complexidade do processo comunicativo e compreendendo ainda o impacto que as estruturas e funções, os fatores ambientais e pessoais podem ter na eficácia do ato comunicativo, surge a necessidade de dar resposta às dificuldades inerentes a este, e consequentemente potencializar a participação do indivíduo (Edwards, 2019; Money et al., 2016).

Como forma de dar resposta às dificuldades inerentes ao processo comunicativo, surge a comunicação acessível e inclusiva. Segundo Money et al. (2016) para tornar a comunicação inclusiva e acessível é imprescindível atender às necessidades comunicativas de todos os indivíduos e, consequentemente, reduzir/eliminar as barreiras à comunicação e manter/aumentar os facilitadores comunicativos. Segundo Yorkston et al. (2015) os facilitadores comunicativos podem ser estratégias, protocolos e/ou programas de comunicação que auxiliem/facilitem a interação profissional de saúde-doente.

Tendo em conta a reduzida literatura sobre a especificidade da temática em estudo e o impacto que a eficácia comunicativa tem sobre as questões de morbilidade e mortalidade, conclui-se a necessidade de desenvolver esta investigação.

Assim, o presente trabalho resulta de um projeto de investigação mais amplo intitulado "Comunicação Acessível no Transporte de Doentes Urgentes" que visa potencializar a comunicação entre profissional de emergência médica e vítima e que foi desenvolvido junto de profissionais de emergência médica que exercem a sua profissão em Portugal Continental. Da questão de investigação que norteia o estudo que aqui se apresenta e que se foca no momento da recolha das informações CHAMU: "Como se pode potencializar o processo comunicativo no transporte de doentes urgentes na obtenção de respostas às perguntas CHAMU?" surgem os objetivos que se relacionam com: compreender se os profissionais de emergência médica sentem dificuldades na obtenção das respostas às perguntas CHAMU, identificando quais as dificuldades específicas; e identificar as estratégias utilizadas por estes profissionais aquando do confronto com desafios comunicativos a este nível.

Métodos

Amostra

O estudo seguiu uma amostra não probabilística do tipo bola de neve, sendo que participaram 22 profissionais de emergência médica, dos quais 2 foram excluídos por não cumprirem com o seguinte critério de inclusão estabelecido:

1. Experiência no transporte de doentes urgentes.

Deste modo, 9 participantes são do sexo feminino e 11 do sexo masculino, situando-se na faixa etária dos 32 aos 41 anos (35%). Em relação ao grau académico, observou-se que 40% dos participantes são licenciados. 40% dos participantes refere ser enfermeiro, médico (15%), técnico de ambulância pré-hospitalar (15%) ou bombeiro (10%), porém existem

participantes com outras profissões não diretamente ligadas à saúde, sendo elas engenheiro (5%), eletricista (5%) e oficial de justiça (5%). Um dos participantes não respondeu à questão relativa à profissão (5%). Relativamente aos anos de experiência no transporte de doentes urgentes, 7 participantes apresentam entre 1 a 5 anos de experiência (35%), 5 apresentam entre 12 a 16 anos de experiência (25%), 4 apresentam entre 6 a 11 anos de experiência (20%) e 4 apresentam mais de 16 anos de experiência (20%).

Instrumentos

Procedeu-se à realização de um questionário, em formato digital dirigido a profissionais com experiência no transporte de doentes urgentes. Tendo em conta a atual situação pandémica, a sua divulgação foi realizada mediante partilha nas redes sociais (*Facebook*, *Instagram* e *Linkedin*).

O questionário foi dividido em 2 secções: Caracterização Sociodemográfica e Caracterização da comunicação no transporte de doentes urgentes.

A primeira secção composta por 6 questões (4 de resposta fechada e 2 de resposta aberta) aborda os dados sociodemográficos (idade, sexo, profissão, grau académico, experiência no transporte de doentes urgentes e anos de experiência no transporte de doentes urgentes). A segunda secção, com 4 questões de resposta fechada, objetiva a recolha de informações sobre a comunicação no transporte de doentes urgentes (frequência de obtenção de respostas às perguntas CHAMU, dificuldades na obtenção destas respostas e estratégias comunicativas utilizadas).

Procedimentos

O estudo seguiu uma metodologia qualitativa, exploratória e transversal e foi autorizado pela Comissão de Ética do Politécnico de Leiria através do parecer n.º CE/IPLEIRIA/41/2020. De salientar que na folha de rosto do questionário, destinado à recolha dos dados, os participantes foram informados dos objetivos do estudo, da manutenção da confidencialidade bem como do anonimato e da voluntariedade da participação no estudo.

Uma vez recolhidos os dados, foi realizada uma análise de conteúdo baseada nos princípios de Bardin (2011). Desta forma, iniciou-se o processo pela pré-análise (que implica a leitura flutuante), codificação, categorização e, por fim a análise (Bardin, 2011).

Após pesquisa bibliográfica foram definidas categorias *a priori*. O facto de no questionário o participante poder escolher a categoria já existente facilitou o processo de análise de conteúdo. A análise dos dados das perguntas de resposta aberta conduziu à emergência de novas categorias, surgindo assim, também as categorias definidas *a posteriori.*

Resultados

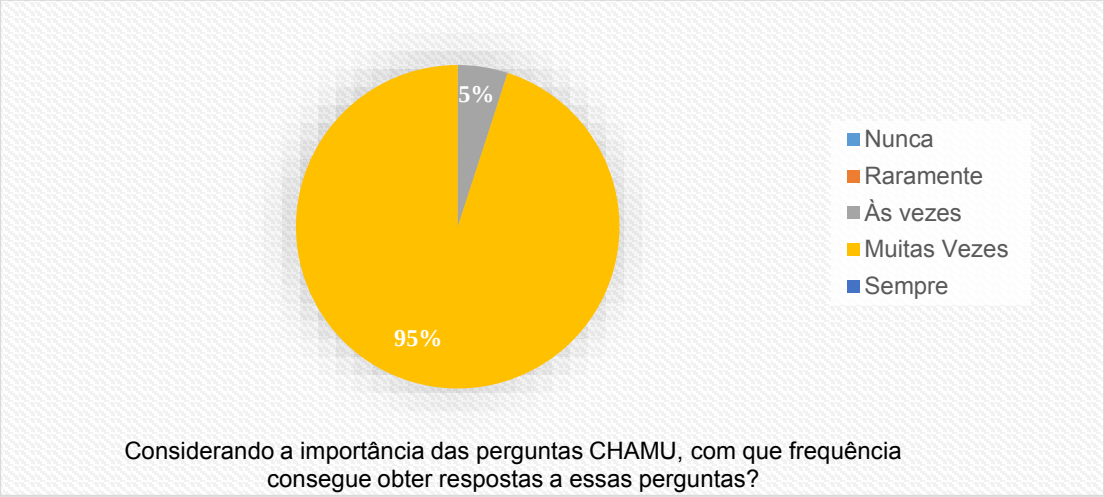
De seguida serão apresentados os resultados obtidos neste estudo, tendo em conta os objetivos delineados.

Compreender se existem dificuldades na obtenção de respostas às perguntas CHAMU

Após análise dos resultados, compreendeu-se que 19 dos participantes (95%) conseguem obter "muitas vezes" as respostas e 1 participante (5%) consegue obter "às vezes".

Figura 1

Frequência da obtenção de respostas às perguntas CHAMU



Identificar as dificuldades na obtenção de respostas às perguntas CHAMU

A maioria da amostra, 18 participantes, referiu que a maior dificuldade na obtenção das respostas às perguntas CHAMU se relaciona com o facto de a vítima estar inconsciente. Por outro lado, 15 participantes indicam que existem situações em que a vítima apresenta dificuldades comunicativas devido ao trauma e 13 participantes associam as dificuldades a situações em que a vítima já apresentava dificuldades comunicativas antes da ocorrência. Alguns profissionais de emergência médica destacaram outras dificuldades na obtenção destas respostas, sendo elas "ausência de colaboração voluntária" referido por 3 participantes, "ausência de informação por parte do doente e/ou acompanhante" referido por 1 participante e o "défice ao nível da compreensão" referido por 1 participante.

Tabela 2

Dificuldades na recolha das informações CHAMU

	Categoria	Respostas
Categorias definidas a *priori*	Vítima inconsciente	Participante 1; Participante 2; Participante 3; Participante 5; Participante 7; Participante 8; Participante 9; Participante 10; Participante 11; Participante 12; Participante 14; Participante 15; Participante 16; Participante 17; Participante 18; Participante 19; Participante 20; Participante 21
	Vítima com dificuldades comunicativas devido ao trauma	Participante 1; Participante 2; Participante 5; Participante 7; Participante 8; Participante 10; Participante 11; Participante 12; Participante 14; Participante 15; Participante 17; Participante 18; Participante 19; Participante 20; Participante 22
	Vítima já apresentava dificuldades comunicativas (e.g. Surdez, Afasia de expressão, Afasia de compreensão, etc.) antes da ocorrência	Participante 2; Participante 3; Participante 5; Participante 9; Participante 10; Participante 11; Participante 12; Participante 14; Participante 15; Participante 16; Participante 17; Participante 18; Participante 19
Categorias definidas *a posteriori*	Ausência de informação por parte do doente e/ou acompanhante	Participante 3;
	Ausência de colaboração voluntária	Participante 10; Participante 11; Participante 19
	Défice ao nível da compreensão	Participante 21

Identificar as estratégias comunicativas utilizadas pelos profissionais de emergência médica

Durante a abordagem inicial à vítima emergente, 19 dos 20 dos participantes da amostra utilizam estratégias comunicativas. Assim, verificou-se que a maioria dos participantes da amostra destaca os "Gestos" como a estratégia mais utilizada tendo sido selecionada por 18 participantes, seguidamente a estratégia "Fala Pausada" foi selecionada por 14 participantes; a estratégia "Escrita" foi selecionada por 12 participantes e a estratégia "Expressões faciais" foi selecionada por 9 participantes. Alguns profissionais de emergência médica destacaram a utilização de outras estratégias, sendo elas uma *"App Mobile"* mencionada por 1 participante e o "Serviço Sistema Nacional de Saúde (SNS) Língua Gestual" mencionado por 1 participante.

Tabela 3

Estratégias comunicativas utilizadas pela amostra

	Categoria	Respostas
Categorias definidas *a priori*	Gestos	Participante 1; Participante 2; Participante 3; Participante 5; Participante 7; Participante 8; Participante 9; Participante 10; Participante 11; Participante 12; Participante 13; Participante 14; Participante 15; Participante 16; Participante 17; Participante 19; Participante 20; Participante 21; Participante 22;
	Expressões faciais	Participante 2; Participante 5; Participante 8; Participante 11; Participante 12; Participante 15; Participante 16; Participante 17; Participante 20; Participante 22
	Fala pausada	Participante 1; Participante 3; Participante 7; Participante 8; Participante 9; Participante 10; Participante 11; Participante 12; Participante 13; Participante 14; Participante 15; Participante 16; Participante 19; Participante 22
	Escrita	Participante 1; Participante 2; Participante 3; Participante 5; Participante 7; Participante 10; Participante 11; Participante 12; Participante 14; Participante 16; Participante 19; Participante 22;
Categorias definidas *a posteriori*	App Mobile	Participante 5
	Serviço SNS Língua Gestual	Participante 17

Discussão e Conclusão

Da convergência dos resultados obtidos com os pressupostos inerentes à abordagem à vítima emergente constatou-se que a falha na obtenção das respostas às perguntas CHAMU poderá estar relacionada com afeções nas estruturas e funções (e.g. Surdez, Afasia), com fatores pessoais (e.g Ausência de colaboração voluntária, ausência de informação por parte da vítima) e contextuais (e.g. Ausência de informação por parte do acompanhante) (Blackstone et al., 2015; Money et al., 2016), pelo que se deve ter uma visão holística sobre este tema.

Segundo o manual de abordagem à vítima emergente, caso a vítima se encontre consciente, orientada e colaborante as informações CHAMU devem ser recolhidas junto da própria pessoa, sendo estas fulcrais para o tratamento intra-hospitalar (Valente et al., 2012a). Neste sentido, torna-se interessante refletir sobre a obtenção da resposta quando a vítima está inconsciente porque ou a informação é obtida através de um acompanhante ou o profissional depara-se com uma situação

muito desafiante, no que concerne à prestação imediata de cuidados (Cooksley et al., 2018). De facto, os profissionais de emergência médica que participaram neste estudo salientam que nem sempre a pessoa que acompanha a vítima no momento da ocorrência domina todas as informações necessárias.

Segundo Valente et al. (2012a) o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência é um atendimento precoce, rápido e adequado às pessoas que estão no local da ocorrência. Contudo, conforme verificado neste estudo nem sempre se consegue obter as respostas às perguntas CHAMU. Perante os desafios comunicativos, os profissionais de emergência médica recorrem a estratégias comunicativas que poderão contribuir para a obtenção destas respostas parecendo contribuir, para isso, o facto destas estratégias serem abordadas na formação especializada (Valente, 2012a). De facto, Money et al. (2016) e Yorkstone et al. (2015) realçam a importância da utilização das expressões faciais, gestos, fala pausada e escrita, bem como o uso de protocolos e programas de comunicação, entre outras estratégias comunicativas. O facto de os profissionais de emergência médica referirem o uso de outras estratégias comunicativas, para além daquelas com que foram instruídos, levou à reflexão sobre a necessidade de aumentar a formação específica destes profissionais no âmbito da acessibilidade comunicativa (Al-Kalaldeh et al., 2020).

Do estudo realizado compreende-se que a complexidade do processo comunicativo reveste-se de características muito específicas no contexto da emergência médica sendo fulcral o estudo desta realidade uma vez que impacta a rapidez e qualidade da prestação de cuidados (Santos et al., 2012). O profissional de emergência médica depara-se com diversos desafios aos quais responde com todas as ferramentas que lhe são disponibilizadas. Assim, o contributo para uma prestação de cuidados ainda mais célere tem repercussões diretas, a curto e longo prazo, no sistema nacional de saúde e na qualidade de vida de cada pessoa que já beneficiou do serviço de emergência médica. Tendo em conta tudo o que foi mencionado, desta investigação ressalta a necessidade de desenvolver um produto de apoio com vista a melhorar a comunicação profissional de emergência médica-vítima.

Como limitações refere-se o facto de se ter questionado apenas os profissionais de emergência médica. Teria sido pertinente o envolvimento das pessoas que já foram atendidas no contexto de emergência médica, compreendendo as suas necessidades e limitações durante a ocorrência.

Referências

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Blackstone, S. & Kailes, J. (2015). Integrating Emergency and Disaster Resilience Into Your Everyday Practice. Blackstone, SW; Beukelman, DR e Yorkston, KM. Patient-Provider Communication-Roles for Speech-Language Pathologists and Other Health Care Professionals. San Diego, Plural Publishing. 103-138.

Blackstone, S., Ruschke, K., Wilson-Stronks, A. & Lee, C. (2011). Converging communication vulnerabilities in health care: An emerging role for speech-language pathologists and audiologists. Perspectives on Communication Disorders and Sciences in Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Populations. https://doi.org/10.1044/cds18.1.3

Cooksley, T., Rose, S., & Holland, M. (2018). A systematic approach to the unconscious patient. Clinical Medicine, 18(1), 88. https://doi.org/10.7861/clinmedicine.18-1-88

Edwards, L. (2019). Communication in People with Intellectual Disability. In Seminars in the Psychiatry of Intellectual Disability (p. 42). Cambridge University Press. inconsciente. Clinical Medicine, 18 (1), 88. Retrieved from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6330912/

Money D., et al. (2016). Inclusive Communication and the Role of Speech and Language Therapy Royal College of Speech and Language Therapists Position Paper. RCSLT: London. Retrieved from: https://www.rcslt.org/-/media/Project/RCSLT/inclusive-communication-position-paper.pdf

Santos, M., Bernardes, A., Gabriel, C., Évora, Y., & Rocha, F. (2012). O processo comunicativo no Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU-192). Revista Gaúcha de Enfermagem. https://doi.org/10.1590/S1983-14472012000100010

Soares, EM, Granjo, T., Monteiro, S., Bemposta, S., & Salvador, A. (2020). Accessible communication in the transport of nonurgent people with communication impairments. European Journal of Public Health, 30 (Supplement_2), ckaa040-014. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaa040.014

Tomás, S. (2017). A comunicação num atendimento de emergência pediátrica com crianças com dificuldades de comunicação e profissionais de emergência médica (INEM) (Doctoral dissertation). Retrieved from: https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/6701

Valente, M.; Catarino, R; Machado, A; Catarino, C; Ribeiro, H.; Martins, A.; Feu, J.; Cintra, C.; Brou, H.; Luz, M. & Viana, R. (2012a). Manual de Abordagem à vítima (para médicos e enfermeiros), 1ª Edição. Retrieved from: http://www.inem.pt/wp-content/uploads/2017/06/Abordagem-%C3%A0-V%C3%ADtima.pdf

Valente, M.; Catarino, R; Machado, A; Catarino, C; Ribeiro, H.; Martins, A.; Feu, J.; Cintra, C.; Brou, H.; Luz, M. & Viana, R. (2012b). Normas, emergências pediátricas e obstétricas - Manual TAS. Retrieved from: http://www.inem.pt/wp-content/uploads/2017/06/Normas-Emerg%C3%AAncias-Pedi%C3%A1tricas-e-Obst%C3%A9tricas.pdf

Yorkston, K., Baylor, C., Burns, M., Morris, M., & McNalley, T. (2015). Medical education: Preparing professionals to enhance communication access in healthcare settings. Patient provider communication: Roles of speech-language pathologists and other health care professionals, 37-72.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O processo criativo e as práticas educativas no campo da educação profissional

The creative process and educational practices in the field of vocational education

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares (https://orcid.org/0000-0001-6857-7947)*, Antonia Dalva França-Carvalho (https://orcid.org/0000-0002-9827-061X)**, Fábio Alexandre Araújo dos Santos*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,

**Universidade Federal do Piauí

Autor de contacto: andrezza.tavares@ifrn.edu.br

Resumo

Este artigo científico centraliza sua discussão sobre a criatividade no campo da Neurociência e da Psicopedagogia por entender que a criatividade se constitui em uma das temáticas na educação mais discutidas, na atualidade, principalmente, pela sociedade compreender novas habilidades ao indivíduo em formação, dentre elas, a habilidade e/ou atividade criativa, sobretudo, quando são inter-relacionadas às áreas da Neurociência e da Psicopedagogia, visto que amplia-se o espectro das discussões sobre a aprendizagem humana e os processos de ensino e, neste sentido, a criatividade pode ser compreendida de forma mais complexa, menos mística e/ou baseada somente em crenças do que ela significa e como se desenvolve. Tem o objetivo de refletir sobre as influências do desenvolvimento do potencial criativo nas práticas educativas desenvolvidas no âmbito da Educação profissional e Tecnológica - EPT. Como questão central de pesquisa elencou-se a seguinte: Como a criatividade é vislumbrada a partir do princípio pedagógico da formação humana integral nas práticas educativas propostas pela EPT? Metodologicamente, fez-se uso de revisão de literatura e documental (PPP, PPC dos cursos técnicos). Dentre as influências destacadas neste trabalho, vislumbra-se de forma emergente a necessidade de se repensar o Modelo Hegemônico de Formação - MHF no intuito de ascender ao Modelo Emergente de Formação - MEF, cuja proposta vincula a criatividade e a inovação como categorias vitais para a formação profissional do docente inspirador e transformador e a EPT com o seu princípio da formação humana integral não deverá negar o potencial criativo dos seus estudantes e professores.

Palavras-chave: Criatividade, Educação Profissional, Neurociência, Psicopedagogia.

Abstract

This scientific article focuses its discussion on creativity in the field of Neuroscience and Psychopedagogy as it understands that creativity is one of the most discussed topics in education today, mainly because society understands new skills for the individual in training, among them, the ability and/or creative activity, especially when they are interrelated to the areas of Neuroscience and Psychopedagogy, since the spectrum of discussions on human learning and teaching processes is widened and, in this sense, creativity can be more complexly understood, less mystical and/or based solely on beliefs of what it means and how it develops. It aims to reflect on the influences of the development of creative potential in educational practices developed in the context of Professional and Technological Education - EPT. As a central research question, the following was listed: How is creativity envisioned from the pedagogical principle of integral human formation in the educational practices proposed by the EPT? Methodologically, literature and document review (PPP, PPC of technical courses) was used. Among the influences highlighted in this work, there is an emerging need to rethink the Hegemonic Training Model - MHF in order to ascend to the Emerging Training Model - MEF, whose proposal links creativity and innovation as vital categories for the professional training of the inspiring and transforming teacher and the EPT, with its principle of integral human training, should not deny the creative potential of its students and teachers.

Keywords: Creativity, Professional Education, Neuroscience, Psychopedagogy.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre as influências do desenvolvimento do potencial criativo nas práticas educativas desenvolvidas no âmbito da Educação profissional e Tecnológica - EPT. Como questão central de pesquisa elencou-se a seguinte: Como a criatividade é vislumbrada a partir do princípio pedagógico da formação humana integral nas práticas educativas propostas pela EPT? Metodologicamente, fez-se uso de revisão de literatura e documental (PPP, PPC dos cursos técnicos).

A abordagem constituiu-se qualitativa, a pesquisa é do tipo exploratória por meio de revisão básica de literatura. Dentre as influências destacadas neste trabalho, vislumbra-se de forma emergente a necessidade de se repensar o Modelo Hegemônico de Formação - MHF no intuito de ascender ao Modelo Emergente de Formação - MEF, cuja proposta vincula a criatividade e a inovação como categorias vitais para a formação profissional do docente inspirador e transformador e a EPT com o seu princípio da formação humana integral não deverá negar o potencial criativo dos seus estudantes e professores.

As crenças docentes como ponto de partida em busca de uma educação mais criativa

O conhecimento pertinente ao campo da formação do professor é resultado das relações e experiências nas dimensões histórica e concreta na produção dos saberes profissionais (saber acadêmico/ teorias implícitas e crenças educacionais, dentre outros saberes). Na verdade, as tomadas de decisões dos docentes, de um modo geral, são concretizadas sem uma devida fundamentação teórica. Neste sentido, Porlán (1989, p. 67) afirma que o professor, em geral, *"actua de acuerdo con rutinas no fundamentadas y poco reflexionadas, se desarrollan principios y creencias de acuerdo con las aparentes evidencias empíricas que aporta la experiencia, se desprecia la teoría pro rechazo al academicismo racionalista y se ignoran los modelos explicativos de la conducta profesional."*

Rokeach (1981) corrobora com o argumento acima quando afirma que o estudo das crenças é essencial para desvelarmos o contexto da atividade profissional docente, principalmente, porque as crenças ou o seu sistema se configura em duas dimensoes, a saber: dimensão central ou periférica. Essa configuração nos faz enxergarmos que é pouco provável pensarmos algo como estanque, estereotipado ou universal, em termos de crenças.

Diante do exposto, os principais obstáculos juntamente com o desconhecimento dos impactos das crenças na atividade docente são justamente tal configuração e a resistência delas em determinadas necessidades de mudança de postura, de atitude a depender de sua localização (periférica ou central).

Essa complexidade inerente ao sistema de crenças resulta em dois pontos essenciais relativos a uma sensação de desconexão entre a teoria e a prática: 1) a crença de que as suas

ações são desconectadas das teorias, isto é, baseadas apenas em evidências empíricas; 2) a negação dos docentes em relação aos modelos explicativos (academicismo) de sua conduta profissional.

Diante do exposto, Freire (2007 p. 79), enfatiza que a teoria "implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente". Para o autor, as críticas feitas à teoria não é a teoria em si, mas sim, o gosto pela "palavra oca", geralmente, desconectada com a realidade. Nesse contexto, "a experiência mostra um isomorfismo entre como aprendem os professores-alunos e suas práticas iniciais na profissão, como uma contradição entre o que pretendem os projetos formativos e a própria prática formativa" (Ramalho, Núñez & Gauthier, 1998, p. 8).

Nesta perspectiva, a relação intrínseca na perspectiva de "isomorfismos" curricular, pedagógico e metodológico (Marcelo, 1999), aponta como crucial a percepção do estabelecimento de um perfil profissional de professor e um perfil de aprendizagens do aluno congruentes entre si (Felício & Silva, 2017). Nesta mesma relaçao, a investigação, a colaboração e a reflexão se constituem como configuradores de uma atividade profissional docente de forma crítica (Alonso, 1998), num movimento refletido *sobre e na ação* (Alarcão, 1996).

Na perspectiva de que a teoria e a prática estão internamente articuladas, faz-se necessário pensar as formações dos professores a partir da relação entre as teorias científicas que fundamentam a educação em consonância com as realidades sociais e culturais vivenciadas diretamente por esses profissionais nas escolas como ressalta Gimeno (2000, p. 276) "esses esquemas mentais simples, na maioria das vezes, não explicitados pelos professores, e em alguns casos compartilhados em algumas situações pedagógicas com seus pares podem ser relacionados às crenças educacionais dos professores. Nesse sentido, percebemos que muitos professores não apresentam clareza conceitual e prática de como lidar com o potencial criativo do estudante, porém, a partir de seus esquemas mentais simplificados e reducionistas, eles já realizam práticas educativas inovadoras o que acarreta uma 'certeza' de estarem auxiliando no desenvolvimento da criatividade do estudante em seu percurso de aprendizagem escolar."

Ao analisar os argumentos do autor entendemos que se continuamos a ignorar o papel incisivo e impactante das crenças docentes, principalmente, no desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar continuaremos a incorrer no erro histórico de atribuirmos culpa somente aos docentes pelo "fracasso" em busca de uma escola mais criativa, quando na verdade, estamos deixando de situar o sistema de crenças que muitas veze impede de que essa escola criativa emerja (Martínez, 2002). Portanto, para nós, é *mister* as crenças como ponto de partida a

respeito da criatividade no contexto escolar. Ainda, neste sentido, “as crenças não têm uma preocupação primordial com a verdade. Diferentemente do conhecimento, não precisam de comprovações empíricas para serem aceitas” afirmam Núñez, Ramalho e Uehara (2009, p. 46).

Esta visão reducionista sobre as crenças de forma isolada e não configurada por um sistema, contribui na centralidade das atividades docentes e, sobretudo, como únicas e absolutas perfazendo modelos de “sucesso” ou “insucesso” segundo parâmetros descolados dessa visão sistêmica e dinâmica como complementa Zabalza (1994, p. 32) com o trecho a seguir: “A atuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas)”.

Ao discorrer sobre esta temática é possível compreender que a “negação” do sistema de crenças profissionais dos docentes, implica, na verdade, em contribuir para o fenômeno da desprofissionalização do professor como afirma Santos (2013, pp. 123-124) ao explicitar que “A tendência-obstáculo relativa à conservação-adaptação e rechaço da evolução-construtiva refere-se à busca por reduzir a prática profissional pelo próprio professor na medida em que consegue apenas enxergar os processos de ensino-aprendizagem a partir de uma visão simplista e reducionista. Essa aparente simplificação da prática profissional pelo professor acontece pelas rotinas e guias de ação escolhidas por ele no seu agir docente.“

Em síntese, percebemos que ao longo de sua trajetória de vida, o professor necessita de espaços formativos que propiciem reflexões sobre sua própria prática profissional, isto é, como ensinar desenvolvendo a sua criatividade e a dos alunos; pensar nas múltiplas dificuldades/oportunidades em seu cotidiano docente; elaborar estratégias para buscar a inovação e o desenvolvimento da criatividade, e essas e outras demandas deveriam fazer parte dos objetivos educacionais, enfim, como elementos essenciais na busca por uma educação humana integral.

Aprendizagem, desenvolvimento e pensamento criativo: concepções integrantes da escola de educação profissional humanizadora

Como refletido na seção anterior, que problematiza sobre os desafios e as perspectivas da educação profissional, a aprendizagem e o desenvolvimento são estruturas cognitivas que se constituem em direitos humanos para os jovens inseridos no contexto escolar do ensino médio integrado. O repertório teórico que dialoga sobre aprendizagem e desenvolvimento (MARTÍNEZ, 2010; SANTOS, 2010; VYGOTSKY, 1990), cada vez mais, vem ressaltando a importância da criatividade como constituição psíquica que deve ser priorizada nas mediações escolares.

Os fatores ou elementos que podem inibir e/ou estimular o desenvolvimento do processo criativo no contexto escolar de educação profissional dependem, necessariamente, de como os

estudantes, os professores e os demais profissionais no contexto educacional compreendem a criatividade, como ela é ou não estimulada e como acontece as suas relações com os contextos de desenvolvimento (SANTOS, 2010), destacadamente nos tempo atuais em que a utilização de ferramentas, como as tecnologias digitais de informação e comunicação, acabam sendo um ponto estratégico para a docência, já que fazem parte do dia a dia dos jovens, possibilitando aulas mais atrativas e estimuladoras da curiosidade e entusiasmo.

Segundo Martínez (2004, p. 88), é pouco provável determinar com objetividade as características ou fatores do desenvolvimento da criatividade porque os sujeitos não são iguais. Para a autora: "Uma determinada postura, comportamento, ou fala do outro pode ser estimuladora da produção criativa para um sujeito e não para outro. As experiências ou características de um espaço social não têm um valor objetivo que se possa considerar em si mesmo como estando associado de forma universal com a criatividade."

O processo criativo poderá ser alargado de formas distintas para cada indivíduo jovem devido a sua singularidade, sendo importante destacar a condição social em que essa singularidade juvenil se constrói. Esse é um ponto sensível quando falamos do acesso às ferramentas tecnológicas para a escola criativa pois a desigualdade social no Brasil é um condicionante perverso para o desenvolvimento de alunos da educação pública considerando os dispositivos eletrônicos. Na perspectiva de Martínez (2003), as mediações docentes podem ser configuradoras da criatividade, mas jamais serão determinantes, nem tampouco, assumem valores objetivos iguais em todos os sujeitos e contextos. É o tipo do pensamento que se desenvolve em fluxo contínuo de estimulações e de interações que devem iniciar o mais cedo possível.

Inspirado na teorização de Vygotsky (1990), Santos (2010) aponta que um dos principais elementos inibidores do desenvolvimento criativo refere-se à falta de interação e de escuta dos professores ao longo das mediações com adolescentes e jovens nos contextos da aprendizagem escolar. Geralmente, os alunos não detêm a voz e a participação interativa nos seus percursos de aprendizagem. O autor critica ainda os discursos da maioria dos professores em relação à concepção do aluno como sujeito promotor de sua própria aprendizagem pois apesar de muitos professores reconhecerem a centralidade do aluno na aprendizagem escolar, na prática muitos não o permitem ser realmente sujeito de sua aprendizagem, e, consequentemente, impedem, o desenvolvimento da criatividade.

Outro fator possivelmente inibidor da criatividade no ensino médio integrado à educação profissional refere-se à desconexão entre as realidades vividas pelos estudantes e as exigências realizadas pela escola. Como afirma Freire (2005), a Pedagogia quanto a escola

conservadora promovem um ensino reprodutivo e opressor em detrimento do ensino produtivo, criativo e libertador.

Ao contrário, as mediações deveriam valorizar muito mais as discussões, os questionamentos, o pensamento relacional entre o que é aprendido e o que é necessário para a formação do aluno (MARTÍNEZ, 2002). As lacunas de interação, de participação e de pensamento autoral no processo de ensino acabam por refletir no processo de aprendizagem, oportunizando, inclusive, pouco uso da imaginação do estudante diante do que está sendo aprendido. Para Vygotsky (2009), a imaginação consiste no terreno fértil e irradiador do desenvolvimento da criatividade humana, neste caso, se ela é "sufocada", a consequência é o seu desestimulo.

Outro elemento inibidor no contexto escolar diz respeito às crenças em que somente as disciplinas de Arte, Educação Física, Português e Literatura, constituem-se nas áreas responsáveis pelo desenvolvimento da criatividade no pensamento dos adolescentes e jovens. Para Vygotsky (1996a, p. 88), "todas os componentes curriculares da oferta de educação básica atuam em movimento espiral para facilitar o aprendizado sintético dos conhecimentos sistematizados; as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo de complexas conexões".

A concepção de Vygotsky (1996b) desmistifica a concepção, bastante comum entre os professores e o próprio sistema educacional, de que as disciplinas citadas são áreas específicas que deverão se encarregar de ativar o pensamento criativo, e para as demais disciplinas o raciocínio lógico é o que deverá prevalecer. Na verdade, todas as áreas, inclusive é muito importante destacar as aulas de informática por meio do uso de ferramentas eletrônicas interativas, são valiosas circunstâncias para o desenvolvimento integral dos estudantes no ensino médio.

Sobre as aulas com ferramentas eletrônicas interativas, o professor deve estar atento para o ponto que a presença da tecnologia não é garantia de aprendizagem. Não bastam laptops à disposição na sala, por exemplo, se eles só são usados para jogos. Os aplicativos certamente chamam a atenção dos jovens, mas poucos proporcionam desafios e reflexões sobre a leitura e a escrita, por exemplo. Com isso, é preciso trazer realmente recursos de caráter pedagógico que sejam atrativos, que despertem o interesse dos alunos para aprender, pois não basta incluir as tecnologias. Os aplicativos e programas devem ser de conteúdo apropriado à idade das crianças, obedecendo as etapas de desenvolvimento em que se encontram (SANTOMAURO, 2013).

Novamente com Vygotsky (2009, p. 109) em relação à pseudoconcepção de que a Arte é a única via de se ensinar de forma criativa, temos a seguinte orientação: "Seria extremamente

incorreto pensar que todas as possibilidades criadoras das crianças se limitam exclusivamente à arte. Por infelicidade, a educação tradicional que manteve as crianças afastadas do trabalho, fez com que aquelas manifestassem e desenvolvessem a sua capacidade criadora preferencialmente na esfera artística."

Assim, como é responsabilidade de todos os componentes do currículo escolar buscar favorecer a criatividade nas crianças, também se torna responsabilidade de todos os profissionais que atuam nesse contexto a criação de clima pedagógico que favoreça o pensamento criativo na escola (ALENCAR e FLEITH, 2010). Sendo assim, um dos principais entraves quanto ao favorecimento desse potencial se refere à escassa organização coletiva desses profissionais.

Nessa mesma linha de raciocínio, e apontando para outros entraves no tocante ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos no contexto escolar, Figueroa (2009) explicita a busca excessiva pelo êxito no percurso da aprendizagem do aluno, principalmente, em relação às avaliações formais; o medo de assumir comportamentos muito divergentes daqueles denominados "padrões" como disciplinados, obedientes e pouco questionadores; a proibição por alguns professores sobre a condição de os alunos questionarem em sala de aula; intolerância em relação à conduta lúdica, mais livre do aluno frente a uma concepção de trabalho escolar sério e que exige muito esforço e disciplina também se apresentam como elementos que poderão dificultar os processos de ensino e de aprendizagem criativos.

Discutem Alencar e Fleith (2003, p. 133-134) sobre o medo e o sistema avaliativo que negligencia a problematização e supervaloriza as respostas personalizadas: "Uma característica do sistema educacional que também tem sido observada por nós é o fato de que, desde os primeiros anos de escola, se aprende que para cada problema ou questão existe apenas uma resposta correta, sendo a dicotomia certo - errado fortalecida a todo tempo, imputando ao aluno a obrigação de dar sempre a resposta correta, de não poder errar, sendo o erro visto como sinônimo de fracasso, devendo ser sempre evitado. O erro gera sentimentos de vergonha e constrangimento. O espaço reservado para questões que possibilitam múltiplas respostas, para a exploração de novas abordagens no processo de resolução de problemas e para o uso de formas divergentes de lidar com o conteúdo programático é muito reduzido, senão inexistente na maioria das escolas."

O problema do sistema avaliativo e pedagógico em sua totalidade também é discutido pela literatura que investiga sobre os processos cognitivos (Vygotsky, 2009; Martinez, 2000, 2003; Llantada, 1986; Nakano e Wechsler, 2006; Amaral, 2006, 2011). Mesmo diante de um

sistema fechado e limitado em relação a uma educação mais criativa, os supracitados autores consideram a escola como um *lócus* privilegiado do desenvolvimento da criatividade do aluno.

A crença em que o comportamento desejável é algo "disciplinado"; a conduta, na maioria das vezes, conformista frente à disciplina e as exigências requeridas do sistema escolar; a predominância de atividades memorísticas devido à pressão do tempo e do currículo fechado; o medo encarado como algo inútil, nocivo à aprendizagem do aluno e não como parte do processo dessa aprendizagem; a educação autoritária e excessivamente diretiva, dentre outros fatores, acabam por inibir do desenvolvimento da criatividade do aluno em seu percurso de formação escolar segundo Nakano e Wechsler (2006).

Para as autoras acima e para Martínez (2008, p. 68), a escola é uma instituição importante no desenvolvimento do potencial criativo do aluno, no entanto, ela precisa oferecer práticas educativas, inclusive tecnológicas, que fomentem o referido potencial. Dentre os elementos bloqueadores da criatividade do aluno na escola a citada autora destaca os seguintes: "A falta de clareza por parte dos educadores acerca do que se configura, de como se forma e como pode ser desenvolvida a criatividade; preferência pela solução de problemas pelos alunos apenas pela via da reprodução do conhecimento; a falta ou escassa capacidade de problematizar os conteúdos vivenciados na escola, certamente, devido a um ensino memorístico e reprodutor que não oportuniza o estudante a problematizar o que está aprendendo; o desinteresse, a desmotivação e a pouca curiosidade do aluno, em geral, na aprendizagem; o professor como pouco favorecedor do espaço criativo escolar."

Nos últimos anos, a palavra criatividade tem estado cada vez mais presente no vocabulário cotidiano das escolas. O termo, bastante utilizado pelos profissionais na escola, não encontra, geralmente, reverberação nas estratégias de ensino e de formação profissional em serviço na própria escola para iniciar e alargar a compreensão sobre a temática e, quiçá, para a realização de práticas educativas efetivamente voltadas para o desenvolvimento do pensar criativo.

Considerações finais

Para Martínez (2002), em relação aos elementos inibidores do trabalho docente criativo por parte dos professores da educação profissional, aponta-se a desmotivação dos professores relativa à sua própria profissão, inclusive, por meio da desfasagem de recursos didáticos para as mediações das aulas, como o caso dos dispositivos eletrônicos; pouca resiliência frente aos obstáculos surgidos na ação docente; as frustrações e comodismos que são cada vez mais frequentes no trabalho docente; e a falta de consciência sobre a problemática da criatividade e sobre as práticas pedagógicas, inclusive por meio de dispositivos eletrônicos.

Além dos citados fatores bloqueadores da criatividade na escola de educação profissional é mister lembrar a falta de autonomia do professor para tomar decisões importantes relativas à aprendizagem da criança diante de pressões temporais e curriculares. Não podemos esquecer também das histórias de vida desses profissionais que, por vezes, não tiveram oportunidades de vivenciar uma educação/formação mais criativa ao longo de sua trajetória estudantil e da própria formação inicial. García (2009) confirma a relevância da história de vida do professor como constitutiva de crenças, valores e experiências que tanto podem facilitar quanto impedir a maturidade de seu pensamento pedagógico.

Santos (2010) destaca que o professor diante de sua capacidade de processar informações, de tomar decisões, de gerar suas próprias rotinas de desenvolvimento profissional pode influenciar positivamente, ou negativamente, no que diz respeito à implementação de um contexto de ensino mais criativo e inovador para adolescentes e jovens.

No tocante à escola, enquanto organização e edificação, alguns elementos bloqueadores da criatividade são sinalizados, tais como: a falta de incentivo da escola em aprofundar-se sobre a criatividade mediante a formação continuada e em serviço dos seus profissionais; incipiente infraestrutura para o acesso à internet e às novas tecnologias de comunicação; normas rígidas do currículo e da gestão em atender as demandas do sistema educacional, que muitas vezes, vão na contramão da educação criativa.

A internet, como recurso pedagógico, pode favorecer de modo profícuo a educação infantil problematizadora. A sua dinâmica permite que vários aspectos e diversas atividades sejam apresentadas para as crianças. No entanto, é preciso que o professor saiba envolvê-las diante do que se espera em desenvolvimento, pois "Aprendemos quando relacionamos e integramos. Uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas, corporais" (MORAN, 2007, p.32).

Apesar de a escola evidenciar entraves no desenvolvimento do potencial criativo doa alunos, é importante assinalar que, ainda assim, ela corrobora para o favorecimento da criatividade, pois conforme Vygotsky (2001, p. 456): "No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechar e se isolar da vida que a cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto à combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital."

Após refletir sobre um conjunto de elementos que precisam ser superados para o alargamento das práxis possibilitadoras do pensamento criativo na escola de educação profissional, apontaremos elementos de práxis consideradas estimuladoras da critividade por meio de ferramentas eletrônicas interativas, a partir de mediações com adolescentes e jovens. É preciso que seja discutido cada vez mais a inclusão das ferramentas digitais na educação profissional. Esta alternativa só vem a contribuir tanto para o aluno, como principalmente para o professor, beneficiando os dois, permitindo a criatividade e o aprender prazeroso aos nativos digitais. As tecnologias estão por toda parte e a sua inclusão na escola deve ser priorizada desde as ofertas escolares iniciais pois uma aula criativa é aquela que exalta as interfaces do conteúdo da aprendizagem com a realidade concreta.

Referências

Alarcão, I. (1996) (org.) *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.

Albers, R., Gottschling, C., Thielicke, R., Kunz, M., Platle, C., Sanides, S. (2009). *Bem preparado para o futuro*. Revista Focus. (pp. 116-123)

Alencar, E., Fleith, D. (2010). Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 24. (pp. 59-65).

Alencar, E., Fleith, D. (2010). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol. 16. (pp. 63-69)

Amaral, A. (2006). *O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília.

Amaral, A. (2011). *A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília.

Figueiroa, D. (2009) *El desarrolho de la creatividad en la escuela*. Coordinación Educativa e Cultural Centroamericana.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa* (36.ª ed.). Paz e Terra.

Garcia, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação*. Vol. 1.

Guilford, J. P. - *The nature of human intelligence*. Nova York : McGraw-Hill, 1967. ISBN 978-0070251359.

Gimeno, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

Kraft, U. (2004). Em busca do génio da lâmpada. *Revista viver mente e cérebro*. São Paulo. ISSN 18071562. No142, ano XIII (pp. 41-51).

Llantata, M. (1986). *Categorias, princípios y métodos de la enseñanza problémica*. Universidade de La Habana.

Martínez, A. (2012). Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: Martínes, A., Scoz, B., Castanho, M. *Ensino e aprendizagem*. Liber livros.

Martínez, A. (2009). Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: Giglio, Z., Wechsler, S., Bragotto, D. *Da criatividade à inovação*. Papirus.

Martínez, A. (2008). *The relevance of Vygotsky's work for the comprehension of creativity: critical refletions and possible unfolds*. Trabalho apresentado na Conferência Internacional do ICAR. San Diego, Califórnia.

Moran, J. (2007) *Desafios na comunicação pessoal*. Paulinas

Moran, J., Massueto, m. Behrens, M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus.

Nakano, T., Wechsler, S. (2006). Teste Brasileiro de Criatividade Figural: proposta de normas. *Avaliação Psicológica*. Vol. 5 (pp. 159-170).

Porlán, A. R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional: las concepciones epistemológicas de los profesores*. (Tesis Doctoral. Doctorado en Didáctica de las Ciências). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Ramalho, B. L., Núñez, I. B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor e profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios* (2.ª ed.). Porto Alegre: Sulinas.

Santomauro, B. (2013). *Alfabetização e tecnologia*. https://novaescola.org.br/conteudo/1980/alfabetizacao-e-tecnologia

Santos, F. (2013). *As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do programa do ensino médio inovador no RN*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Vygotsky, L. (2011). *Psicologia da arte*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Relógio D'Água Editores.

Vygotsky, L. (2008). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

Vygotsky, L., Lauria, A. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: estudos sobre a história do comportamento símios, comem primitivo e criança*. Artes médicas.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Construção e validação do instrumento de avaliação: Inventário de Competências Comunicativas Pré-linguísticas (ICCPl)

Development and validation of instrument assessment: Inventory of Pre-Linguistic Communicative Skills (ICCPl)

Etelvina Lima (https://orcid.org/0000-0003-2925-0874)*,**, Anabela Cruz-Santos (https://orcid.org/0000-0002-9985-8466)*

*CIEd- Instituto de Educação, Universidade do Minho, **CiTechCare, Escola Superior de Saúde, Politécnico Leiria

Resumo

No âmbito de um estudo mais abrangente foi construído e validado o Inventário de Competências Comunicativas Pré-linguísticas (ICCPl) que pretende recolher informações sobre as formas de comunicação utilizadas para veicular diferentes funções comunicativas em crianças no período pré-linguístico durante as suas rotinas. A construção e validação interna deste instrumento foi realizada através de três procedimentos distintos, nomeadamente: a validade do construto através de um painel de especialistas, a análise de validade interna através do coeficiente de correlação corrigido entre os itens e o total do instrumento e a análise das correlações entre os itens. Constituiu-se uma amostra de 41 participantes de crianças com desenvolvimento típico e crianças com surdez. A análise de validade interna através do coeficiente de correlação corrigido entre os itens, indicando os valores de correlação do item com o total do instrumento (*r ITC*), sugeriu a redução para 44 itens dos 53 itens iniciais. A análise do ICCPl indica que os valores de correlação encontrados apresentam uma orientação positiva, com várias correlações perfeitas. Sabendo que correlação não prova causalidade entre as variáveis estudadas, os testes estatísticos ao instrumento apresentaram um conjunto de correlações positivas que evidenciam uma relação linear entre as variáveis estudadas. O ICCPl pretende dar resposta às necessidades dos profissionais portugueses que atuam na área da comunicação e linguagem com crianças em idades precoces e suas famílias. A sua conceção e construção assentaram em premissas de uma atuação colaborativa com as famílias, tendo em consideração a atividade e participação das crianças nos seus contextos naturais.

Palavras-chave: comunicação, crianças, instrumento, avaliação

Abstract

The Inventory of Pre-Linguistic Communicative Skills (ICCPl) was developed and validated, as part of a more comprehensive study. It aims to collect information on the forms of communication used to convey different communicative functions in children in the pre-linguistic period during their routines. The construction and internal validation of this instrument was carried out through three distinct procedures, namely: the construct validity through a panel of experts, the internal validity analysis through the corrected correlation coefficient between the items and the total of the instrument and the analysis correlations between items. A sample of 41 participants of children with typical development and children with hearing impairment was constituted. The analysis of internal validity through the correlation coefficient corrected between items, indicating the correlation values of the item with the total instrument (*r ITC*), suggested a reduction to 44 items out of 53 initial items. The ICCPl analysis indicates that the correlation values found have a positive orientation, with several perfect correlations. Knowing that correlation does not prove causality between the studied variables, the statistical tests of the instrument presented a set of positive correlations that show a linear relationship between the studied variables. ICCPl aims to respond to the needs of Portuguese professionals who work with young children with communication and language disorders and their families. Its design and construction were based on premises of a collaborative family-centered approach, considering the activity and participation of children in their natural contexts.

Keywords: communication, children, tool, assessment

A caracterização precisa de comportamentos comunicativos é uma tarefa complexa relevante em diversos campos científicos. Embora nos últimos anos se tenham verificado importantes contributos para a avaliação de crianças portuguesas em idades precoces com a tradução e aferição de instrumentos de avaliação de competências comunicativas (e.g. Viana et al., 2017; Guimarães & Cruz-Santos, 2020) considera-se que se mantêm relevante instrumentos que respondam à necessidade que os profissionais possuem para avaliar as competências comunicativas de crianças portuguesas no período pré-linguístico.

No âmbito de um estudo mais abrangente foi construído e validado Inventário de Competências Comunicativas Pré-linguísticas (ICCPl, Lima & Cruz-Santos, 2019) que pretende recolher informações sobre as formas de comunicação utilizadas para veicular diferentes funções comunicativas em crianças no período pré-linguístico durante as suas rotinas. O manual deste instrumento, que inclui parte da informação aqui apresentada, pode ser consultado através da publicação em repositório *open acess* (Lima & Cruz-Santos, 2020).

Metodologia

A literatura indica que a construção de instrumentos de medida que deem resposta aos objetivos de uma investigação, só deve ser realizada após uma pesquisa cuidada (Almeida & Freire, 2008). Da pesquisa realizada à data da construção deste instrumento, não foram identificados instrumentos de avaliação que permitissem avaliar as formas de comunicação utilizadas para veicular diferentes funções comunicativas em crianças no período pré-linguístico durante as suas rotinas. Assim, com base na revisão da literatura nacional e internacional, foi concebido o Inventário de Competências Comunicativas Pré-linguísticas (ICCPl, Lima & Cruz-Santos, 2019)

Para o efeito foram realizados os procedimentos para a construção de instrumentos de avaliação, de acordo com as recomendações de Almeida e Freire (2008) nomeadamente, a definição do construto, a elaboração e descrição dos itens, a análise qualitativa por um painel de peritos, estudo piloto e a análise quantitativa do instrumento através de estudos psicométricos. Neste ponto será descrito o processo referente à definição do construto e à elaboração e descrição dos itens, a constituição do painel de peritos, estudo piloto e os procedimentos para o tratamento de dados quantitativos.

Construção do instrumento – definição do construto, elaboração e descrição dos itens

O Inventário de Competências Comunicativas Pré-linguísticas (ICCPl), sendo um relato parental, pretende recolher informações sobre as formas de comunicação utilizadas para veicular diferentes funções comunicativas em crianças no período pré-linguístico durante as suas rotinas.

A construção do ICCPl atendeu a vários estudos que evidenciam a validade e fiabilidade de informações obtidas através do relato dos pais, valorizando o seu conhecimento sobre o nível de desempenho das crianças em várias situações da rotina nos seus contextos naturais (Bishop & Baird, 2001; Feldman et al., 2005; O'Toole & Fletcher, 2010; Sachse & Von Suchodoletz, 2008; Stronach & Wetherby, 2017). Com o intuito de aumentar a validade dos instrumentos baseados nos relatos parentais, Dale, Bates, Reznick e Morisset (1989) recomendam o uso de um formato de reconhecimento dos comportamentos das crianças, que foque comportamentos atuais (comportamentos retrospetivos são menos confiáveis) e comportamentos emergentes, que ocorram com frequência suficiente para serem notados e lembrados pelos pais.

O instrumento foi construído numa estrutura que possibilitasse o preenchimento individual e autónomo, pelos pais, ou por aplicação direta por parte do profissional. Baseado em momentos rotineiros da vida familiar (ver Quadro 1), foram identificados os momentos mais significativos e mais utilizados em questionários aplicados aos pais para descrever as competências dos seus filhos (e.g. *Ages and Stages Questionnaire* de Bricker, Squires, & Clifford, 2010; *Hebrew Parent Questionnaire - Communication and Early Language* [HPQ-CEL] de Dromi, Weisel, & Treitel, 1996).

Foram selecionadas oito rotinas e momentos de interação mais comuns entre pais e filhos na faixa etária entre os 8-18 meses (quatro adaptadas do HPQ-CEL de Dromi, Weisel, & Treitel, 1996) onde são expressas diferentes funções comunicativas.

Quadro 1

Exemplo de uma Tarefa do IAGFC

1. Quando o seu filho(a) quer comer/beber. O que ele(a) faz?	
	Observações:
• Não dá sinal de ter fome ☐ • Se lhe mostro a comida ou pergunto ela dá sinal de ter fome ☐ • Dá sinal de ter fome. espontaneamente ☐	• Chora ☐ • Olha para mim ☐ • Vocaliza ☐ • Usa um gesto ☐ • Usa um gesto e vocaliza ☐ • Usa uma palavra ☐

Para cada rotina/momentos foram atribuídas duas a três respostas que expressam um comportamento adquirido (e.g. dá sinal de ter fome espontaneamente), emergente (e.g. se lhe mostro a comida ou pergunto dá sinal de ter fome) e não adquirido (e.g. não dá sinal de ter fome). Estas respostas foram estruturadas com o comportamento não adquirido apresentado em primeiro lugar, sendo necessário ter o cuidado de apresentar aos pais todas as respostas, antes de procederem à caracterização do comportamento dos seus filhos.

Após a caracterização do nível de competência demonstrado pelos seus filhos, os pais especificam a forma utilizada pelas crianças para demonstrar essas competências. As respostas também foram estruturadas numa hierarquia de complexidade, e.g. chora, olha para mim, vocaliza, usa um gesto, usa um gesto e vocaliza e usa uma palavra.

Condições da aplicação

Ainda que o ICCPl possa ser aplicado aos pais por um profissional ou por preenchimento dos pais, deve sempre ser realizada uma breve explicação dos conteúdos e dos objetivos dos itens do inventário. A aplicação por um profissional pode ter vantagens, pois em caso de dúvida dos pais sobre o comportamento da criança, o profissional pode direcionar a questão para uma situação específica e solicitar que os pais a descrevam, de modo que a resposta sobre o comportamento evidenciado pela criança seja mais objetivo.

Salienta-se que os pais podem assinalar mais do que uma opção de resposta do comportamento observado. Adicionalmente, a folha de registo do ICCPl possui um campo designado de observações, onde podem ser descritos exemplos do comportamento observado pelos pais.

Painel de Especialistas

Almeida e Freire (2008) referem que a análise qualitativa (validação do construto) dos itens pode ser realizada através da consulta de especialistas ou de profissionais com prática no domínio do instrumento.

Para a validação do ICCPl foi realizada uma análise qualitativa relativa ao conteúdo, estrutura e organização dos instrumentos, através de reuniões síncronas e assíncronas com um especialista nacional e um especialista internacional. A validação do construto (ICCPl e outro instrumento) com o especialista nacional, uma Linguista e Investigadora com diversas linhas de investigação direcionadas ao estudo do gesto e Professora na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, decorreu em três momentos distintos, com reuniões síncronas e assíncronas. Inicialmente foi apresentado o instrumento explicitando os seus objetivos.

Da análise qualitativa do ICCPl foi sugerido a introdução da expressão bimodal (gesto e vocalização) dos comportamentos intencionais pesquisados, mas de uma forma geral a versão construída não sofreu alterações significativas.

Estudo Piloto

O objetivo do estudo piloto (amostra de 10 participantes identificada numa creche do centro do país) consistiu em analisar a adequação da estrutura e organização dos itens.

A análise quantitativa dos itens do instrumento construídos demonstrou dispersão das respostas de acordo com as idades, nas funções comunicativas e nas formas de comunicação reportadas pelos pais.

Procedimentos Éticos

O primeiro passo dos procedimentos éticos deste estudo foi submeter o processo à CNPD que, mediante a análise dos instrumentos e procedimentos de recolha de dados emitiu a autorização 7397/2013 para a recolha e tratamento de dados pessoais no âmbito da presente investigação.

O segundo passo foi submeter o projeto de investigação às Direções de Instituições de Ensino (Creches) e Comissões de Ética de acordo com as especificações de cada Centro Hospitalar onde se pretendia recolher a amostra. O projeto de investigação foi considerado de interesse científico e cumpridor de procedimentos éticos por todas as entidades, tendo sido dado prosseguimento à investigação.

Constituição da amostra

Constituiu-se uma amostra de 41 participantes (Tabela 1), em que 37 formaram o Grupo A (crianças com desenvolvimento típico) e 4 formaram o Grupo B (crianças com surdez). A média de idades das crianças que preencheram os critérios de inclusão do estudo foi de 13,1 meses (*DP* = 3.49; mínimo de 8 e máximo de 18).

Tabela 1

Participantes

	Faixa etária	Género	
		n Feminino	*n* Masculino
Grupo A	8-9 M	5	5
	10-12 M	6	4
	13-18 M	9	8
Grupo B	13-18 M	3	1
Total		23	18

Nota: n = Número de casos; M = Meses.

As crianças foram agrupadas em três faixas etárias, de acordo com o período de desenvolvimento de intencionalidade (Bates, 1979; Bates et al., 1975), designadamente: período perlocucionário (faixa etária das crianças dos 8 meses aos 9 meses de idade); período ilocucionário (faixa etária das crianças dos 10 meses aos 12 meses de idade); período locucionário (faixa etária das crianças dos 13 meses aos 18 meses de idade).

Resultados

A construção e validação interna deste instrumento foi realizada através de três procedimentos distintos, nomeadamente: a validade do construto através de um painel de especialistas e a análise de validade interna através do coeficiente de correlação corrigido entre os itens e o total do instrumento (*Corrected Item Total Correlation*).

As conclusões do painel de especialistas, constituído para este estudo, foram que: 1) a linguagem utilizada era adequada para aplicação a pais; 2) a redação das questões permitia recolher as informações pretendidas no estudo; 3) o instrumento tinha sido concebido com rigor científico, tendo por base literatura especializada no construto.

A análise de validade interna através do coeficiente de correlação corrigido entre os itens, indicando os valores de correlação do item com o total do instrumento (*r ITC*) estão apresentados na Tabela 2. Salienta-se que, por não se verificar covariância, nos itens 2, 22, 23, 24 e 28, não foi encontrado o coeficiente de correlação. Assim. de um total de 53 itens, os dados sugerem uma redução do instrumento para 49 itens. Pestana e Gageiro (2005) recomendam que itens com coeficientes inferiores a .30 sejam retirados, pelo que neste âmbito sugere-se a eliminação de 3 itens. A análise dos valores obtidos em 49 itens, resulta na proposta de eliminação do item 3, do item 25 e do item 52, de forma a atribuir um valor estatístico e teórico para a globalidade do instrumento, resultando num instrumento com 45 itens.

Tabela 2

Análise do Coeficiente de Correlação Corrigido entre os Itens e o Total do ICCPl

		r ITC
Item 1	Quando o seu filho quer comer/beber, o que faz?	.30
Item 2	Quando o seu filho quer comer/beber – usa o choro	_
Item 3	Quando o seu filho quer comer/beber – usa o olhar	.15
Item 4	Quando o seu filho quer comer/beber – usa a vocalização	.42
Item 5	Quando o seu filho quer comer/beber - usa o gesto	.62
Item 6	Quando o seu filho quer comer/beber - usa o gesto e a vocalização	.62
Item 7	Quando o seu filho quer comer/beber – usa a palavra	.36
Item 8	Quando o seu filho quer passear, o que faz?	.66
Item 9	Quando o seu filho quer passear – usa o choro	.58
Item 10	Quando o seu filho quer passear - usa o olhar	.58
Item 11	Quando o seu filho quer passear - usa a vocalização	.65
Item 12	Quando o seu filho quer passear - usa o gesto	.48
Item 13	Quando o seu filho quer passear – usa o gesto e a vocalização	.49
Item 14	Quando o seu filho quer passear - usa a palavra	.33
Item 15	Quando o seu filho não quer realizar uma rotina, o que faz?	.50
Item 16	Quando o seu filho não quer realizar uma rotina – usa o choro	.50
Item 17	Quando o seu filho não quer realizar uma rotina – usa o olhar	.50
Item 18	Quando o seu filho não quer realizar uma rotina – usa a vocalização	.48
Item 19	Quando o seu filho não quer realizar uma rotina - usa o gesto	.62
Item 20	Quando o seu filho não quer realizar uma rotina – usa o gesto e a vocalização	.59
Item 21	Quando o seu filho não quer realizar uma rotina – usa a palavra	.49
Item 22	Quando o seu filho fica muito satisfeito e/ou feliz, o que faz?	_
Item 23	Quando o seu filho fica muito satisfeito e/ou feliz – usa o sorriso	_
Item 24	Quando o seu filho fica muito satisfeito e/ou feliz – usa o olhar	_
Item 25	Quando o seu filho fica muito satisfeito e/ou feliz – usa a vocalização	-.00
Item 26	Quando o seu filho fica muito satisfeito e/ou feliz – usa o gesto	.44
Item 27	Quando o seu filho fica muito satisfeito e/ou feliz – usa o gesto e a vocalização	.69
Item 28	Quando o seu filho fica muito satisfeito e/ou feliz – usa a palavra	_
Item 29	Quando o seu filho quer chamar por pessoas fora do alcance visual, o que faz?	.43
Item 30	Quando o seu filho quer chamar por pessoas – usa o choro	.48
Item 31	Quando o seu filho quer chamar por pessoas – usa o olhar	.48
Item 32	Quando o seu filho quer chamar por pessoas – usa a vocalização	.49
Item 33	Quando o seu filho quer chamar por pessoas - usa o gesto	.54
Item 34	Quando o seu filho quer chamar por pessoas - usa o gesto e a vocalização	.53
Item 35	Quando o seu filho quer chamar por pessoas – usa a palavra	.49
Item 36	Quando o seu filho vê um livro/revista/imagem, o que faz?	.75
Item 37	Quando o seu filho vê um livro/revista/imagem – usa o olhar	.60
Item 38	Quando o seu filho vê um livro/revista/imagem – usa a vocalização	.62
Item 39	Quando o seu filho vê um livro/revista/imagem - usa o gesto	.74
Item 40	Quando o seu filho vê um livro/revista/imagem - usa o gesto e a vocalização	.55
Item 41	Quando o seu filho vê um livro/revista/imagem - usa a palavra	.45
Item 42	Quando o seu filho vê alguém chegar ou partir, o que faz?	.58
Item 43	Quando o seu filho vê alguém chegar ou partir – usa o olhar	.34
Item 44	Quando o seu filho vê alguém chegar ou partir – usa a vocalização	.67
Item 45	Quando o seu filho vê alguém chegar ou partir – usa o gesto	.71
Item 46	Quando o seu filho vê alguém chegar ou partir - usa o gesto e vocalização	.53
Item 47	Quando o seu filho vê alguém chegar ou partir – usa a palavra	.29
Item 48	Quando o seu filho lhe quer perguntar/pedir autorização, o que faz?	.33
Item 49	Quando o seu filho lhe quer perguntar/pedir autorização – usa o olhar interrogativo	.33
Item 50	Quando o seu filho lhe quer perguntar/pedir autorização - usa a vocalização	.36
Item 51	Quando o seu filho lhe quer perguntar/pedir autorização - usa o gesto	.40
Item 52	Quando o seu filho lhe quer perguntar/pedir autorização - usa o gesto e a vocalização	.28
Item 53	Quando o seu filho lhe quer perguntar/pedir autorização – usa a palavra	.33

Nota: *r ITC* = Correlação de item total corrigido; _ = Item não analisado.

A análise apresentada deste instrumento evidencia a confiabilidade dos itens que permitem apresentar o instrumento final (constituído por 45 itens). Este instrumento está disponibilizado em *open access* e poderá ser usado por profissionais com experiência e

especializados que intervém na área da validação e intervenção na comunicação em idades precoces.

Discussão e Conclusões

Este instrumento pretende dar resposta às necessidades dos profissionais portugueses que atuam na área da comunicação e linguagem com crianças em idades precoces e suas famílias. A sua conceção e construção assentaram em premissas de uma atuação colaborativa com as famílias, tendo em consideração a atividade e participação das crianças nos seus contextos naturais. No contexto dos serviços de Intervenção Precoce o processo de avaliação é um momento crucial dos serviços prestados à criança e família. Por um lado, é o pilar em que assenta todo o processo de intervenção, onde será determinada a elegibilidade da criança, o planeamento do programa de intervenção e fornece os dados para monitorização do progresso e eficácia das medidas implementadas. Por outro, é um momento ideal para se iniciarem relações de confiança entre os técnicos e a criança e família, bem como para dar indicações das dinâmicas e dos papéis a serem desempenhados pelos intervenientes. É, por excelência, o momento ideal para se iniciar o processo de envolvimento parental implementando um processo de partilha e de colaboração entre os técnicos e família, exigindo uma dinâmica flexível e sensível às idiossincrasias de cada família (Gilliam, Meisels, & Mayes, 2005).

Na especificidade das competências comunicativo-linguísticas em idades precoces, espera-se que o ICCPl possa constituir um contributo para a caracterização da intencionalidade comunicativa e das formas comunicativas utilizadas pelas crianças de idades precoces nos seus contextos naturais, de forma a suportar processos de avaliação e intervenção mais adequados, mais eficientes e eficazes.

Referências

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios.

Bates, E. (1979). Intentions, conventions, and symbols. In E. Bates, & E. A. Hammel (Eds.), *The emergence of symbols* (pp. 33–68). New York: Academic Press.

Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The aquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, *21*(3), 205–226.

Bishop, D. V. M., & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: Use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology, 43*(12), 809-818. https://doi.org/10.1017/S0012162201001475

Bricker, D., Squires, J., & Clifford, J. (2010). Developmental screening measures: Stretching

the use of the ASQ for other assessment purposes. *Infants and Young Children*, *23*(1), 14–22. doi:10.1097/IYC.0b013e3181c816cc

Dale, P. S., Bates, E., Steven Reznick, J., & Morisset, C. (1989). The validity of a parent report instrument of child language at twenty months. *Journal of Child Language, 16*(2), 239–249.

Dromi, E., Weisel, A., & Treitel, H. (1996). A parent report instrument for the assessment of prelinguistic communication in hearing impaired children. In S. Harel, & J. P. Shonkoff (Eds.), *Early childhood intervention and support programs* (pp. 29-45). Jerusalem: JDC, Brookdale Institute of Gerontology and Human Development.

Feldman, H. M., Campbell, T. F., Kurs-Lasky, M., Rockette, H. E., Dale, P. S., Colborn, D. K., & Paradise, J. L. (2005). Concurrent and predictive validity of parent reports of child language at ages 2 and 3 years. *Child Development, 76*(4), 856-868. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00882.x

Gilliam, W., Meisels, S., & Mayes, L. (2005). Screening and surveillance in early intervention systems. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 73–97). Baltimore: Brookes Publishing.

Guimarães, C., & Cruz-Santos, A. (2020). *LUI – Português (Portugal)*. Waterloo, ON: Knowledge in Development.

Lima, E. & Cruz-Santos, A. (2019). *Inventário de Competências Comunicativas Pré-linguísticas.* Material não publicado. Universidade do Minho.

Lima, E., & Cruz-Santos, A. (2020). *Manual do Inventário de Competências Comunicativas Pré-linguísticas (ICCP).* Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.8/5225

O'Toole, C., & Fletcher, P. (2010). Validity of a parent report instrument for Irish-speaking toddlers. *First Language, 30*(2), 199–217. https://doi.org/10.1177/0142723709359237

Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais a complementaridade do SPSS* (4ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Sachse, S., & Von Suchodoletz, W. (2008). Early identification of language delay by direct language assessment or parent report?. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 29*(1), 34–41. https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318146902a

Stronach, S. T., & Wetherby, A. M. (2017). Observed and parent-report measures of social communication in toddlers with and without autism spectrum disorder across race/ethnicity. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *26*(2), 355–368. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0089

Viana, F., Cadime, I., Silva, C., Santos, A., Ribeiro, I., Santos, S., Lima, R., Costa, J., Acosta, V., Meira, A., Santos, A., Lucas, M., & Monteiro, J. (2017). *Manual Técnico – MacArthur-Bates inventários de desenvolvimento comunicativo*. Porto: Editora Lusoinfo Multimédia.

Agradecimentos: Este trabalho foi financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Construção e validação: instrumento de avaliação - gestos e funções comunicativas – 8 aos 18 meses (IAGFC)

Development and validation: assessment instrument – gesture and communicative functions – 8 to 18 months (IAGFC)

Etelvina Lima (https://orcid.org/0000-0003-2925-0874)*,**, Anabela Cruz-Santos (https://orcid.org/0000-0002-9985-8466)*

*CIEd- Instituto de Educação, Universidade do Minho, **CiTechCare, Escola Superior de Saúde, Politécnico Leiria

Resumo

No âmbito de um estudo mais abrangente foi construído e validado o Instrumento de Avaliação - Gestos e Funções Comunicativas: 8 aos 18 meses (IAGFC) o objetivo observar os gestos e as funções comunicativas de crianças no período pré-linguístico. A construção e validação interna deste instrumento foi realizada através de três procedimentos distintos, nomeadamente: a validade do construto através de um painel de especialistas, a análise de validade interna através do coeficiente de correlação corrigido entre os itens e o total do instrumento e a análise das correlações entre os itens. Constituiu-se uma amostra de 41 participantes de crianças com desenvolvimento típico e crianças com surdez. A análise de validade interna através do coeficiente de correlação corrigido entre os itens, indicando os valores de correlação do item com o total do instrumento (r ITC), sugeriu a redução para 4 itens dos 9 itens iniciais, salientando-se que os itens referentes ao construto principal do IAGFC (funções comunicativas e gesto comunicativo) apresentam valores considerados entre razoáveis e bons. Estabelecem-se valores de correlação bons entre o número de funções comunicativas e o número de gestos realizados (r = .84) e entre o uso do gesto comunicativo e o uso do gesto manual (r = .82). Considera-se que o IAGFC é um instrumento com utilidade no âmbito da investigação das competências comunicativas no período pré-linguístico, tendo em conta a lacuna de instrumentos para as idades precoces validadas para a população portuguesa.

Palavras-chave: comunicação, crianças, instrumento, avaliação

Abstract

In the scope of a more comprehensive study, the Assessment Instrument - Gestures and Communicative Functions: 8 to 18 months (IAGFC) was constructed and validated, with the goal to observe the gestures and communicative functions of children in the pre-linguistic period. The construction and internal validation of this instrument was carried out through three distinct procedures, namely: the construct validity through a panel of experts, the internal validity analysis through the corrected correlation coefficient between the items and the total of the instrument and the analysis correlations between items. This study comprised 41 participant's children with typical development and children with hearing impairment. The analysis of internal validity through the corrected correlation coefficient between the items, indicating the correlation values of the item with the total of the instrument (r ITC), suggested the reduction to 4 items of the 9 initial items, noting that the related items the main construct of the IAGFC (communicative functions and communicative gesture) present values considered between reasonable and good. Good correlation values are established between the number of communicative functions and the number of gestures performed (r = .84) and between the use of the communicative gesture and the use of the manual gesture (r = .82). It is considered that the IAGFC can be a useful instrument in the research of communicative skills in the pre-linguistic period, considering the lack of instruments for children of early ages validated for the Portuguese population.

Keywords: communication, children, tool, assessment

Durante os primeiros anos de vida, a criança demonstra maior sensibilidade aos estímulos que advém do exterior pelo que, a qualidade e a quantidade de *input* a que a criança estará sujeita terá fortes implicações nas características biopsicossociais do adulto que será no futuro.

Sendo, uma das prioridades assumidas pelos serviços de intervenção precoce, a identificação das crianças com alterações no desenvolvimento ou em risco de virem a apresentar alterações no desenvolvimento, torna-se fundamental a organização de um sistema que seja eficaz na identificação das crianças que necessitem dos serviços (Guralnick, 2017). É, por excelência, o momento ideal para se iniciar o processo de envolvimento parental implementando um processo de partilha e de colaboração entre os técnicos e família, exigindo uma dinâmica flexível e sensível às idiossincrasias de cada família (Gilliam, Meisels, & Mayes, 2005). Assim sendo, é imperativo que os procedimentos, instrumentos utilizados no processo de avaliação demonstrem evidências de qualidades psicométricas, de forma a fornecer dados relevantes e significativos (Ringwalt, 2008).

No âmbito de um estudo mais abrangente foi construído e validado o Instrumento de Avaliação - Gestos e Funções Comunicativas: 8 aos 18 meses (IAGFC) o objetivo observar os gestos e as funções comunicativas de crianças no período pré-linguístico.

Metodologia

As recomendações da literatura indicam que, só após uma exaustiva pesquisa, se deverão construir instrumentos de medida para alcançar os objetivos de uma investigação (Almeida & Freire, 2008). Após a pesquisa bibliográfica não foram identificados instrumentos que avaliassem os gestos e as funções comunicativas em crianças com idades precoces. Assim, com base na revisão da literatura nacional e internacional, foi concebido o Instrumento de Avaliação: Gestos e Funções Comunicativas – 8 aos 18 meses (IAGFC) (Lima & Cruz-Santos, 2019).

Para o efeito foram realizados os procedimentos para a construção de instrumentos de avaliação, de acordo com as recomendações de Almeida e Freire (2008) nomeadamente, a definição do construto, a elaboração e descrição dos itens, a análise qualitativa por um painel de peritos, estudo piloto e a análise quantitativa do instrumento através de estudos psicométricos. Neste ponto será descrito o processo referente à definição do construto e à elaboração e descrição dos itens, a constituição do painel de peritos, estudo piloto e os procedimentos para o tratamento de dados quantitativos.

Construção do instrumento – definição do construto, elaboração e descrição dos itens

Após a revisão da revisão da literatura, dada variedade de classificações e definições encontradas, tornou-se clara, a necessidade de definir os conceitos subjacentes aos gestos e

funções comunicativas selecionados para incluir nos instrumentos justificando as razões equacionadas.

A escolha da taxonomia do linguista Micael Halliday ([1975]1986) para este estudo, decorre sobretudo da familiaridade desta taxonomia na comunidade profissional dos Terapeutas da Fala e de outros profissionais com que estes colaboram. Refere-se a título de exemplo que o instrumento de avaliação formal, aferido para a população portuguesa, que inclui a avaliação das funções comunicativas, designadamente o Teste de Avaliação de Linguagem na Criança (Sua-Kay & Tavares, 2009) utiliza a referida taxonomia. Adicionalmente, são patentes semelhanças com o presente objeto de estudo, já que Halliday ([1975]1986) tentou classificar e relacionar as funções comunicativas e o uso pragmático dos gestos e vocalizações observadas, bem como o seu efeito catalisador no desenvolvimento da linguagem. A proposta deste autor é reconhecida e descrita por vários autores quando abordam o tópico da intencionalidade comunicativa (e.g., Hoff, 2014; McLaughlin, 2006).

Das três fases de desenvolvimento identificadas por Halliday ([1975]1986), foram abordados nos dois instrumentos a fase correspondente ao período pré-linguístico, tendo-se incluído sete das funções identificadas pelo autor, nomeadamente: (1) a interativa, (2) a informativa, (3) a instrumental, (4) a reguladora, (5) a pessoal, (6) a ritual e a (7) heurística.

A literatura indica que, no período pré-linguístico, as crianças veiculam as funções comunicativas recorrendo a diversas formas de comunicação, nomeadamente, através do choro, das vocalizações e do gesto. Sendo que ainda está emergente o uso da palavra. A classificação dos tipos de gestos é complexa e existem uma diversidade de classificações (ver Rodrigues, 2007), pelo que se considera importante destacar os aspetos que fundamentam a escolha do tipo de gestos, a serem analisados na especificidade do IAGFC. Conforme o referencial teórico vários autores observam os gestos deíticos e os gestos representacionais como os primeiros gestos a emergir em crianças no período pré-linguístico. Assim, incluiu-se no instrumento os gestos deíticos como gestos que são usados para indicar objetos, pessoas e locais no contexto imediato e com significados ligados ao contexto. Dentro dos gestos representacionais, alguns estudos distinguem os gestos convencionais e os gestos icónicos. Dado que quando se realiza esta distinção, as idades em que emergem os dois tipos de gestos também são distintas, optou-se por os diferenciar. Assim, considerou-se os gestos convencionais, definidos como gestos do corpo e das mãos convencionados pelo grupo linguístico (e.g. acenar com a cabeça para anuir, acenar adeus). Contemplou-se os gestos icónicos como gestos que expressam ações ou atributos de referências concretas, através de movimentos corporais ou manuais (e.g. mão fechada com

movimento circular sob os olhos para indicar a ação de chorar, colocar duas palmas vertical sobre a cabeça para indicar a forma das orelhas de um coelho).

Foram elaboradas oito tarefas lúdicas para as crianças desenvolverem apoiadas na interação com os pais. As tarefas foram desenhadas e estruturadas segundo dois critérios específicos. Por um lado, serem tarefas lúdicas para promover a motivação e o envolvimento das crianças, e por outro lado serem tarefas familiares para os pais e para as crianças, de forma a fomentar a espontaneidade e uma experiência positiva para ambos. Cada tarefa (ver Quadro 1) foi desenhada para promover a necessidade de veicular uma função comunicativa por parte da criança. Estruturada em diferentes passos os pais são instruídos a utilizar gestos/palavras e três estratégias promotoras de comunicação, nomeadamente, o contacto ocular, a espera estruturada e expressão facial de expectativa.

Quadro 1

Exemplo de uma Tarefa do IAGFC

Tarefa 1
Função Instrumental (usada para satisfazer necessidades e/ou atingir objetivos)
Momento #1 – O cuidador brinca com a criança utilizando um brinquedo (telemóvel) com sons e luzes. A criança deve ficar envolvida durante um minuto ou menos.
Passo 1 – O brinquedo é colocado fora do alcance da criança, mas dentro do seu campo de visão. O cuidador alterna o olhar entre a criança e o brinquedo usando a estratégia de espera estruturada com uma expressão de expectativa.
Passo 2 – Se a criança não reagir ou não se mostrar interessada, o cuidador usa o gesto deítico de apontar para mostrar a localização do objeto à criança e realiza o gesto convencional de pedir (mão aberta e flexão dos dedos significando "dá").
Passo 3 – A atividade é repetida duas vezes, conforme descrita a partir do Passo 1.

Assim, todas as tarefas estão estruturadas em três passos distintos: no primeiro passo espera-se que a criança manifeste o comportamento espontaneamente, no segundo passo o cuidador fornece o modelo do comportamento esperado, e no terceiro passo são dadas mais duas oportunidades de a criança demonstrar o comportamento sem o modelo contingente do cuidador. As tarefas foram desenhadas para promover a expressão das funções instrumental (Tarefa 1), reguladora (Tarefa 2), pessoal (Tarefa 3), informativa (Tarefa 4 e 6), ritual (Tarefa 5 e 8) e heurística (Tarefa 7). Dado que a realização das tarefas implica, naturalmente, um grau de envolvimento com o outro não foi criada nenhuma tarefa em específico para a função interativa, apesar de ela ser observada e codificada para a análise dos resultados.

Durante a realização das tarefas são codificadas a presença e ausência das funções comunicativas e as formas de comunicação utilizadas para as veicular, nomeadamente o gesto

comunicativo. Também são registadas outras formas de comunicação como o uso de ações corporais, o uso do choro, o uso de vocalizações e o uso da palavra com valor comunicativo.

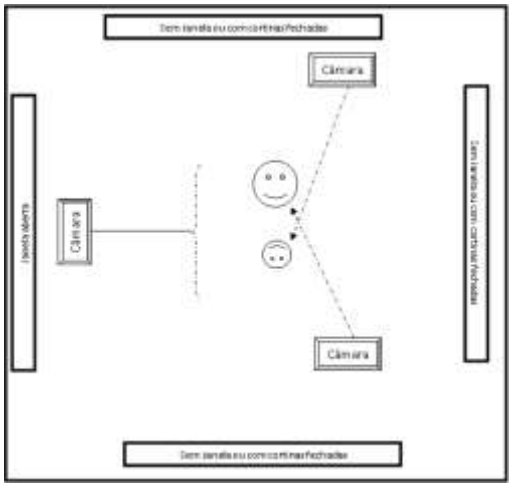
Condições da aplicação

Para a aplicação do IAGFC a sala foi preparada e organizada para receber os participantes assegurando as melhores condições de organização espacial e de luminosidade para a gravação audiovisual, tendo-se recorrido a um profissional de multimédia para a tomada de decisão sobre o equipamento de recolha audiovisual e o seu posicionamento de acordo com as características da sala (ver Figura 1).

Com base num guião com a lista de tarefas e possíveis gestos, todas as tarefas foram explicadas aos pais, antes do momento de interação. Durante a interação, o investigador apenas interveio quando solicitado pelo cuidador e/ou pela criança. Note-se que, durante a explicação das tarefas, todos os gestos comunicativos a serem utilizados foram exemplificados.

Figura 1

Esquema da Sala para a Captação Audiovisual



Para a recolha audiovisual foram utilizadas três câmaras de alta-definição, tendo sido utilizado um sinal sonoro e visual para posterior sincronização dos três registos audiovisuais.

Materiais

Os materiais constituintes do instrumento foram estudados mediante as características das crianças das faixas etárias em questão. Assim, materiais lúdicos foram concebidos, tendo em conta quatro critérios, nomeadamente, serem promotores dos comportamentos a serem observados, serem objetos apelativos, serem adequados ao manuseamento por crianças entre os 8 e os 18 meses e não colocarem em risco a segurança das crianças.

Foi realizada uma listagem de materiais, necessários para a aplicação das tarefas e que cumprissem os critérios definidos, sendo que a constituição dos materiais finais incluídos no IAGFC, foram adquiridos e confecionados ao longo de aproximadamente 3 meses. A pesquisa no mercado permitiu adquirir os seguintes materiais: caderno branco; saco branco de pano; brinquedo de som e luzes (telemóvel); brinquedos em miniatura de material suave de pano (almofada, banheira e carro); brinquedos em miniatura de plástico (cavalo, copo e prato); caixa transparente de abertura difícil. Não se tendo encontrado no mercado materiais que cumprissem os critérios definidos, foi solicitada a confeção dos bonecos de pano, mediante as seguintes características: três bonecos de pano com mãos sem dedos, i.e., mão de forma redonda; bonecos representativos do pai e da mãe com medidas de aproximadamente 20 centímetros de comprimento; boneco representativo do bebé com medidas de aproximadamente 10 centímetros.

O livro de imagens que integrou o IAGFC foi concebido pelos investigadores em diversas fases. Elaborou-se um livro em formato A5 constituído por 30 imagens fotográficas em fundo branco organizadas em categorias: animais, objetos do quotidiano, alimentos, ações e adjetivos. Cada categoria possui seis imagens, sendo que a primeira é marcada por um rebordo amarelo para indicar aos pais a necessidade de realizar um gesto exemplificador. Os estímulos direcionados para as crianças foram selecionados, de forma a promoverem a realização de gestos comunicativos e que representassem conceitos familiares às crianças de idades precoces. Inicialmente, as imagens fotográficas das categorias foram pesquisadas em *sites Open Access*. No entanto, não foram encontradas imagens fotográficas em fundo branco que se enquadrassem nas categorias definidas. Foram adquiridas 30 imagens numa empresa de venda de imagens digitais e após edição, o livro foi impresso (copyright de ©2014, Etelvina Lima e Anabela Cruz-Santos).

Painel de Peritos

Almeida e Freire (2008) referem que a análise qualitativa (validação do construto) dos itens pode ser realizada através da consulta de especialistas ou de profissionais com prática no domínio do instrumento. Para a validação do IAGFC foi realizada uma análise qualitativa relativa ao conteúdo, estrutura e organização dos instrumentos, através de reuniões síncronas e assíncronas com um especialista nacional e um especialista internacional.

Estudo Piloto

O objetivo do estudo piloto (amostra de 10 participantes identificada numa creche do centro do país) consistiu em analisar se o IAGFC, desenhado numa fase preliminar, promovia atos comunicativos em que as crianças veiculavam funções comunicativas expressas através de

gestos. Assim, analisaram-se os dados relativos às formas de comunicação observadas para veicular diferentes funções comunicativas, inclusive os gestos comunicativos.

A análise indicou que durante a realização das tarefas do IAGFC as crianças expressaram todas as funções comunicativas que o instrumento pretendia fazer emergir durante os atos comunicativos expressas por diferentes formas comunicativas.

Durante a análise e cotação dos registos audiovisuais verificou-se a necessidade de codificar a função interativa e de incluir as ações corporais como uma forma comunicativa a codificar no estudo final.

Procedimentos Éticos

Para a realização deste estudo o mesmo foi submetido à aprovação da CNPD que, mediante a análise dos instrumentos e procedimentos de recolha de dados emitiu a autorização 7397/2013 para a recolha e tratamento de dados pessoais no âmbito da presente investigação. Ainda, o projeto de investigação foi considerado de interesse científico e cumpridor de procedimentos éticos por todas as entidades (instituições de ensino (Creches) e comissões de ética dos Centros Hospitalares) tendo sido dado prosseguimento à investigação.

Constituição da amostra

Constituiu-se uma amostra de 41 participantes (Tabela 1), em que 37 formaram o Grupo A (crianças com desenvolvimento típico) e 4 formaram o Grupo B (crianças com surdez). A média de idades das crianças que preencheram os critérios de inclusão do estudo foi de 13,1 meses (*DP* = 3.49; mínimo de 8 e máximo de 18).

Tabela 1

Participantes

	Faixa etária	Género	
		n Feminino	*n* Masculino
Grupo A	8-9 M	5	5
	10-12 M	6	4
	13-18 M	9	8
Grupo B	13-18 M	3	1
Total		23	18

Nota: n = Número de casos; M = Meses.

Tratamento dos dados

Para o tratamento de dados provenientes do IAGFC foi utilizado o programa informático ELAN – versão 4.9.3.

Manteve-se a codificação dos gestos identificados na adaptação da proposta de David McNeill (McNeill, 1995), com algumas alterações relativamente ao estudo piloto. Assim, foram estabelecidos os seguintes critérios de codificação: tipo de gesto, fases do gesto, articulador do gesto, forma do gesto, movimento do articulador e localização no espaço corporal. Ainda foram codificadas as funções comunicativas veiculadas pelas crianças.

Através do ELAN realizou-se a codificação destes parâmetros mediante o comportamento exibido pela criança (ver Figura 2).

Figura 2

Exemplos de Codificações no Programa ELAN

Note-se que, também foram codificadas neste programa, as outras formas comunicativas observadas para veicular funções comunicativas durante a interação, nomeadamente, o uso do choro, das vocalizações, de palavras e de ações corporais.

Medição do acordo entre observadores

Para aferir a fidelidade da cotação dos dados audiovisuais obtidos foi constituído um grupo de dois observadores (Observador B e C) externos independentes com experiência profissional na população infantil com idades precoces. O investigador principal (Observador A) formou os observadores relativamente aos objetivos do estudo, às condições de codificação, aos critérios de codificação e no uso do programa ELAN. A Tabela 2 apresenta os valores de acordo entre observadores expressos pelo *Kappa de Cohen* relativos à codificação do tipo de gestos e do tipo de funções comunicativas. Riffe, Lacy e Fico (1998 citados por Coutinho, 2014) consideram que "os valores de *Kappa de Cohen* que excedem .75 sugerem acordo forte, valores entre os .40 e .75 acordo razoável e valores abaixo de .40 sejam indicadores de acordo pobre"(p.227).

Tabela 2

Medição de Acordo entre Observadores para o Tipo de Gestos e Tipo de Funções Comunicativas

	Tipos de Gestos Comunicativos	Tipos de Funções Comunicativas
Observadores A_B	*K*= .935 *p<.001*	*K*= .822 *p<.001*
Observadores A_C	*K*= .797 *p<.001*	*K*= .768 *p<.001*
Observadores B_C	*K*= .738 *p<.001*	*K*= .639 *p<.001*

Nota: K = Kappa; *p* = Nível de significância.

O investigador principal (Observador A) obteve valores de acordo forte com os dois Observadores, tanto quanto à codificação do tipo de gestos como quanto à codificação das funções comunicativas, pelo que considerou-se haver fiabilidade para a codificação dos registos audiovisuais da restante amostra.

Resultados

Neste ponto apresenta-se os resultados relativos à validação do construto realizado pelo painel de peritos, a estatística descritiva relacionada com a análise das tarefas e, posteriormente, os procedimentos adotados para o estudo da validade interna do referido instrumento.

Relativamente aos resultados obtidos relativos à análise qualitativa realizada pelo painel de especialistas, os mesmos indicaram que: 1) o instrumento estava concebido de forma a obter informações sobre o gesto e as funções comunicativas; 2) as tarefas eram adequadas para as crianças das faixas etárias alvo; 3) o instrumento tinha sido construído com base na literatura de referência na área temática.

A análise de validade interna através do coeficiente de correlação corrigido entre os itens com o total do instrumento (*r ITC*) são estão apresentados na Tabela 3. Pestana e Gageiro (2005) recomendam que itens com coeficientes inferiores a .30 sejam retirados. Assim, pela análise dos valores obtidos em 9 itens, com base nestas recomendações, propõe-se a eliminação dos itens 5, 6, 7, 8 e 9, de forma a atribuir um valor estatístico e teórico para a globalidade do instrumento. Salienta-se que, os itens referentes ao construto principal do IAGFC (funções comunicativas e gesto comunicativo) apresentam valores considerados entre razoáveis e bons (Pestana & Gageiro, 2005).

Tabela 3

Análise do coeficiente de correlação corrigido entre os itens e o total do IAGFC

		r ITC
Item 1	Uso do gesto	.69
Item 2	Número de gestos realizados	.84
Item 3	Número de Função comunicativas veiculadas	.84
Item 4	Gesto Manual	.62
Item 5	Gesto Corporal	.13
Item 6	Uso de vocalização	-.30
Item 7	Uso do choro	-.11
Item 8	Uso da palavra	-.14
Item 9	Uso de ação corporal	-.33

Nota: r ITC = Correlação de item total corrigido.

Para dar continuidade ao processo de validação do IAGFC, também foram utilizadas técnicas associadas à análise de correlação dos itens do instrumento (ver Tabela 4), medindo o grau de relacionamento entre os itens, com o coeficiente de correlação.

Tabela 4

Análise das Correlações entre os Itens do IAGFC

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9
Item 1	1								
Item 2	.67	1							
Item 3	.64	**.84**	1						
Item 4	**.82**	.61	.57	1					
Item 5	.28	.10	.13	-.22	1				
Item 6	-.35	-.24	-.30	-.30	-.08	1			
Item 7	-.19	-.10	-.10	-.14	-.07	-.14	1		
Item 8	-.26	-.16	-.11	-.20	-.09	-.15	-.07	1	
Item 9	-.52	-.34	-.27	-.43	-.14	-.08	-.04	-.06	1

Nota: Item 1 = Uso do gesto; Item 2 = Número de gestos realizados; Item 3 = Número de Função comunicativas veiculadas; Item 4 = Gesto Manual; Item 5 = Gesto Corporal; Item 6 = Uso de vocalização; Item 7 = Uso do choro; Item 8 = Uso da palavra; Item 9 = Uso de ação corporal.

A análise da matriz de correlações entre os itens do IAGFC permite-nos verificar itens positivamente correlacionados. Estabelecem-se valores de correlação bons (Pestana & Gageiro, 2005) entre o número de funções comunicativas e o número de gestos realizados (r = .84) e entre o uso do gesto comunicativo e o uso do gesto manual (r = .82).

Discussão e Conclusões

Após uma vasta pesquisa na literatura nacional e internacional, não foram identificados instrumentos que avaliassem o construto dos gestos e funções comunicativas. Decorreu a necessidade de construção e validação de instrumentos neste âmbito, seguindo os procedimentos metodológicos recomendados (Almeida & Freire, 2008). Através da análise dos resultados da caracterização psicométrica do IAGFC, sugere-se a eliminação dos itens relativos às outras formas de comunicação, nomeadamente do uso do choro, da vocalização, da palavra

e das ações corporais. No entanto, considera-se que esta análise deverá ser realizada com reservas, tendo em conta, o tamanho da amostra e especificidade dos participantes, bem como a complexidade de avaliação do construto centrado numa díade (criança e cuidador). Salienta-se, ainda que as correlações negativas encontradas corroboram o referencial teórico, que sustenta que em idades precoces as crianças tendencialmente não usam o gesto comunicativo em simultâneo a outras formas de comunicação (Sansavini et al., 2011). Se é verdade que as competências comunicativas devem ser observadas em contexto, nem sempre é possível, pelo que se considera este instrumento, um bom recurso para a investigação e para a avaliação dos gestos e funções comunicativas em crianças no período pré-linguístico.

Referências

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Gilliam, W., Meisels, S., & Mayes, L. (2005). Screening and surveillance in early intervention systems. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 73–97). Baltimore: Brookes Publishing.

Guralnick, M. (2017). Early intervention for young children with developmental delays: Contributions of the developmental systems approach. In H. Sukkar, & C. Dunst (Eds.), *Early intervention for young children with developmental delays* (pp. 17–35). Oxon: Routledge.

Halliday, M. A. (1986). *Learning how to mean: Explorations in the development of language* (2ª ed.). London: Edward Arnold.

Hoff, E. (2014). *Language development* (5ª ed.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Lima, E., & Cruz-Santos, A. (2019). *Instrumento de Avaliação - Gestos e Funções Comunicativas: 8 aos 18 meses.* Material não publicado. Universidade do Minho.

McLaughlin, S. (2006). *Introduction to language development* (2ª ed.). New York: Thomson Delmar Learning.

McNeill, D. (1995). *Hands and mind: What gestures reveal about thought*. London: The University Chicago Press.

Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais a complementaridade do SPSS* (4ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Ringwalt, S. (2008). *Developmental screening and assessment instruments with an emphasis on social and emotional development for young children ages birth through five*.

Chapel Hill: National Early Childhood Technical Assistance Center.

Rodrigues, I. G. (2007). *O corpo e a fala: Comunicação verbal e não-verbal na interacção face a face*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sansavini, A., Guarini, A., Savini, S., Broccoli, S., Justice, L., Alessandroni, R., & Faldella, G. (2011). Longitudinal trajectories of gestural and linguistic abilities in very preterm infants in the second year of life. *Neuropsychologia*, *49*(13), 3677–3688. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2011.09.023

Sua-Kay, E., & Tavares, M. (2009). *Teste de avaliação da linguagem na criança* (2ª ed.). Lisboa: Oficina Didáctica.

Agradecimentos: Este trabalho foi financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Intervención en las habilidades pragmáticas y de comunicación social: un estudio de caso

Intervention in pragmatic and social communication skills: a case study

Lorena Pena Carballo* (https://orcid.org/0000-0003-3440-468X, Montserrat Durán Bouza* (https://orcid.org/0000-0001-9253-0719), Juan Brenlla Blanco* (https://orcid.org/0000-0003-0686-3934)

*Universidade da Coruña

Autor de contacto: Lorena Pena Carballo, Lorena.pena1@udc.es

Resumen

El objetivo principal del presente trabajo fue el diseño de un programa de intervención para una niña con dificultades pragmáticas y de comunicación social, así como dificultades en el manejo de las habilidades narrativas y el empleo correcto de las reglas morfosintácticas. En el estudio participó una niña de 5 años de edad diagnosticada a los 4 de un retraso en el desarrollo del lenguaje y de la comunicación social. El trabajo tuvo lugar a lo largo de 2 fases: una primera de evaluación previa al tratamiento y una segunda en que se aplicó una terapia centrada en la estimulación de las habilidades sociales y conversacionales. Los resultados obtenidos muestran una mejora en las variables que fueron objeto de intervención, así como en la atención y motivación de la niña por la realización de las tareas propuestas. En consecuencia, las mejoras indican que la intervención está bien dirigida y es necesaria una terapia a largo plazo para reforzar y generalizar los contenidos ya aprendidos, así como para avanzar en relación tanto a los logros conseguidos como a los objetivos propuestos tras la evaluación inicial.

Palabras clave: pragmática, comunicación, desarrollo del lenguaje, habilidades pragmáticas.

Abstract

The main objective of this work was designing an intervention program for a child with difficulties pragmatic and social media, as well as difficulties in the handling of narrative skills and the correct use of the morphosyntactic rules. The study involved a girl of five years old diagnosed at four a delay in language development and social communication. From this moment goes to a speech therapy clinic two days a week for rehabilitation. The work took place over two phases: an initial assessment prior to treatment and a second in which an applied stimulation therapy focused on social skills and conversational. The results show an improvement in the variables that were the subject of intervention, as well as the attention and motivation of the child by carrying out the proposed tasks. Consequently, the improvements indicate that the intervention is well directed and it needs a long-term therapy to strengthen and generalize the contents already learned, as well as to advance in relation to achievements both as the proposed objectives after the initial evaluation.

Keywords: pragmatics, communication, language development, pragmatic skills.

El objetivo principal del presente trabajo fue el diseño de un programa de intervención para una niña con dificultades pragmáticas y de comunicación social, así como dificultades en el manejo de las habilidades narrativas y en el empleo correcto de las reglas morfosintácticas.

Por ello, empezamos haciendo una revisión acerca del concepto de pragmática y del estado actual de la investigación en este campo. El término pragmática hace referencia al uso del lenguaje en un contexto interacional real por parte de interlocutores reales (hablante a oyentes). Así, desde la pragmática se considera que el lenguaje posee una función especialmente comunicativa, es decir, se emplea con la intención de obtener un cambio en el comportamiento de los interlocutores, y se correlaciona, a su vez, con la función de representación del pensamiento (Acuña y Sentis, 2004).

En este sentido, las dificultades pragmáticas son encuadradas, en la mayoría de los estudios recientes, como sintomatología de otras patologías como el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Sin embargo, el trastorno pragmático del lenguaje o Trastorno de la Comunicación Social (TCS), es un trastorno diferente del autismo por la ausencia de intereses y comportamientos repetitivos y por la presencia de dificultades lingüístico – expresivas.

Un estudio llevado a cabo por Gibson, Adams, Lockton y Green (2013) refiere que existe un grupo de niños cuyo perfil no cumple con los criterios diagnósticos convencionales para el autismo, pero que presenta dificultades persistentes con el lenguaje pragmático y con los aspectos sociales de la comunicación.

Por otro lado, la presencia de comportamientos estereotipados y repetitivos marca la diferencia entre el TCS y el TEL con respectos al espectro autista. En el primero no se observan dichos síntomas o se manifiestan en una minoría de situaciones, mientras que en el espectro autista son mayoritarios. Además, los niños con TCS presentan déficits en las estructuras lingüísticas menos definidos y más uniformes que en los casos de niños con TEL, donde estas alteraciones son más variadas (González, Rivas y López, 2015).

Así, en el DSM-5 (2013), se propone el grupo de Trastornos de la Comunicación Social como un subgrupo dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo, compartiendo estos la existencia de una discapacidad esencial en aspectos pragmáticos de formulación y comprensión de la comunicación social.

En cuanto a su evaluación, la primera alusión a este tipo de trastornos sociales en relación con los trastornos del lenguaje no aparece hasta la década de los 70, por lo que en la actualidad, el número de herramientas tanto teóricas como prácticas para su identificación y detección es limitado, existiendo algunas trabas importantes tal y como señalan Mendoza y Garzón (2012): es compleja, ya que requiere comprobar y analizar conductas manifiestas que deberán inferirse, y conductas que representan distintos niveles de procesamiento; la falta de un índice fiable de desarrollo normativo que impide establecer comparaciones entre grupos o sujetos; la existencia de influencias cognitivas, sociales y culturales en el uso del lenguaje, es decir, la influencia del contexto y el solapamiento entre conductas lingüísticas y comunicativas propias de los trastornos específicos del lenguaje y de otros trastornos del desarrollo como el Trastorno del Espectro Autista.

En este sentido, la línea de investigación sobre las dificultades pragmáticas se inició con Rapin y Allen (1987), quien descubre la existencia de un grupo de niños con buen dominio de las habilidades lingüísticas formales, pero que experimentaban dificultades en el uso del lenguaje en los escenarios comunicativos. Estas autoras aplicaron el término de trastorno semántico – pragmático a niños que presentaban las siguientes características clínicas: verborrea, déficit para la comprensión del discurso, dificultades en el acceso al léxico, elección atípica de términos y destrezas conversacionales inadecuadas.

De todos modos, es conveniente tener en cuenta que desde esta primera propuesta se produjo una evolución en relación a la terminología tras la constatación de dificultades pragmáticas sin la presencia de problemas semánticos; así, se dio paso a otros términos como trastorno o dificultad pragmática, siento este el más generalizado en la actualidad en la investigación (Baixauli-Fortea et al., 2004).

Por consiguiente, el desarrollo del niño desde el punto de vista pragmático se caracteriza como un proceso en el que se manifiestan una cantidad de actividades sociales y comunicativas (Acuña y Sentis, 2004).

Otra cuestión de interés hace referencia al diagnóstico diferencial del trastorno pragmático con otros, dadas sus similitudes con el perfil comunicativo en el espectro autista (en particular, con el autismo de alto funcionamiento y con el síndrome de Ásperger).

Y, finalmente, en cuanto a la intervención en la comprensión verbal con niños que presentan dificultades pragmáticas del lenguaje, no basta con hacerles entender el significado de

las palabras y de las frases, sino que es necesario explicar también el uso social de las mismas y para ello se debe recurrir a situaciones tipo, simplificadas, mediante su representación en sesiones o mediante imágenes que visualizan en que contextos una persona recurre a una determinada forma expresiva.

Metodología

Participantes

En este trabajo participó una niña de 5 años de edad (M. de aquí en adelante) que cursaba Educación Infantil en un colegio público ordinario.

El trabajo se llevó a cabo a lo largo de dos fases: una primera que consistió en una evaluación previa a la intervención y una segunda fase en la cual se diseñó y se puso en práctica un adiestramiento para estimular las dificultades lingüísticas y de comunicación social.

De este modo, en la primera fase, consistiendo ésta en una evaluación logopédica, se valoró principalmente la comprensión de fragmentos breves, y, aunque los avances fueron lentos, M. mejoró mucho desde el inicio a pesar de presentar una falta de atención pronunciada.

Además, se llevó a cabo también el empleo de actividades de carácter semántico en las cuales M. alcanza resultados muy buenos, presentando un elevado nivel de vocabulario en relación al esperado para su edad cronológica.

Por consiguiente, una vez revisados los resultados obtenidos en ambas evaluaciones, se decide empezar un programa de trabajo destinado a mejorar tanto las habilidades pragmáticas, sociales y conversacionales como aspectos fonológicos para tratar las dislalias que M. presenta.

Instrumentos

Durante la evaluación previa a la intervención fueron varios los instrumentos empleados para recoger información y poder conocer las dificultades que M. presenta: el Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT) (Kaufman y Kaufman, 1997), la Escala de Desarrollo del lenguaje Reynell (Reynell, 1983), la prueba Clinical Evaluation of Languaje Fundamentals – Fouth Edition (CELF – 4) (Semel, Wiig y Secord, 2004), el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA IV) (Kirk, 1986), y, finalmente, el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ-Cas) (Goodman, 2005). Por otro lado, mediante registros de observación de tipo narrativo, se evaluó a la niña empleando el cuento “Rana, ¿dónde estás?” (Mayer, 2009). Además se evaluó su lenguaje espontáneo en situaciones de juego con juegos populares, juegos con una casita de juguete y enigmas.

Procedimiento

Este trabajo se realizó a lo largo de 2 meses y medio. Durante este tiempo, M. acudía al servicio de logopedia dos sesiones semanales, durante 30 minutos cada una.

En un inicio, se empezaron a aplicar las pruebas pertenecientes a la valoración previa a la intervención. Esta fase se llevó a cabo a lo largo de 8 sesiones de 30 minutos de duración.

La primera prueba que se aplicó fue el Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT) (Kaufman y Kaufman, 1997) para evaluar el nivel de coeficiente intelectual de M. y así saber de qué punto partíamos. Se completó la aplicación de dicha prueba en una sesión.

La segunda prueba de evaluación empelada fue el cuento *"Rana, ¿dónde estás?"* (Mayer, 2009) para evaluar las habilidades narrativas. Durante la aplicación de esta prueba M. se mostró poco atenta presentando bastantes dificultades a la hora de dar respuesta a las preguntas planteadas en relación al tema tratado en el cuento, así como en relación a la manipulación de este.

Seguidamente, otra de las pruebas a través de las cuales se llevó a cabo la evaluación fue la Escala de Desarrollo del lenguaje Reynell (Reynell, 1983). En esta, la atención también estuvo bastante dispersa, tratando de jugar con los materiales de la prueba sin mostrar interés por lo que se le preguntaba.

Se aplicó también la prueba Clinical Evaluation of Languaje Fundamentals – Fouth Edition (CELF – 4) (Semel et al., 2004) cuya aplicación se completó a lo largo de 5 sesiones debido a que se trata de una prueba larga y la poca colaboración de la paciente en ocasiones.

La última de las pruebas aplicadas fue el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA IV) (Kirk, 1986), de la cual solo se emplearon las subpruebas de memoria secuencial auditiva, memoria visomotora y comprensión visual, tratando de complementar así la evaluación en su totalidad.

Además, fueron también cubiertos mediante la observación de M., el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ-Cas) (Goodman, 2005) por parte de su madre y de su profesora. Su lenguaje espontáneo se valoró en situaciones de juego.

Así, una vez revisados los resultados obtenidos en las pruebas anteriormente expuestas, se decidieron trabajar de forma específica con la niña los siguientes objetivos centrados en sus dificultades del lenguaje y de la comunicación social que esta presenta, y, proponiendo además otros, con el fin de llevar a cabo una terapia a largo plazo en la clínica logopédica: desarrollar el

discurso narrativo, comprender y asimilar la estructura de la frase (S+V+C), adquirir conductas empáticas, mejorar las habilidades conversacionales, fomentar la memoria de secuencias y desenvolver la conciencia fonológica.

Para lograr los objetivos propuestos se diseñó un programa de intervención en el que las tareas seguían una complejidad creciente para favorecer el aprendizaje de los contenidos:

Para desarrollar el discurso narrativo se empleó la secuenciación de sucesos y lectura de relatos breves.

Cuando el objetivo era comprender y asimilar la estructura de la frase (S+V+C), se llevaron a cabo construcciones sintácticas simples, la reflexión acerca de los componentes de la frase, el empleo de la lámina con dibujos del PLON y órdenes simples de complejidad creciente.

Para adquirir conductas empáticas, estados emocionales básicos y el empleo de verbos mentales.

La mejora de las habilidades conversacionales mediante el estilo y el contenido del lenguaje.

Y finalmente, para trabajar la memoria secuencial y alcanzar conciencia fonológica, se emplearon series de sonidos y discriminación de pares de fonemas, sílabas y palabras.

Durante todas las sesiones de intervención, además de trabajar los objetivos propuestos, se intentó reforzar en todas ellas la capacidad de atención. Para ello, se empleó apoyo visual mediante tarjetas con imágenes representativas, explicándole a M. al inicio de cada sesión las actividades que debía realizar.

Resultados

En las variables que fueron objeto de estudio, se compara el nivel de rendimiento en las pruebas aplicadas y en las tareas llevadas a cabo durante la intervención, para comprobar si hubo o no una evolución positiva después de llevar a cabo las actividades llegando a conseguir así los objetivos propuestos.

En la primera prueba empleada en la evaluación inicial, el *Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)* (Kaufman e Kaufman, 1997), muestra puntuaciones dentro de la normalidad en relación a su edad cronológica. En este sentido, la niña obtuvo una puntuación típica de 100 – 119 puntos encontrándose esta en un percentil de 75/90 y por lo tanto considerando así que posee un CI medio alto.

Con respecto a la segunda prueba empleadas en la evaluación, el cuento *"Rana, ¿dónde estás?* (Mayer, 2009), cuyo objetivo era la evaluación de las habilidades narrativas, M. presentó complicaciones a nivel gramatical y de comprensión de la narración.

En cuanto a la *Escala de Desarrollo del Lenguaje Reynell* (Reynell, 1983), destinada a llevar a cabo una evaluación del desarrollo del lenguaje a través de los procesos comprensivo y expresivo, M. obtuvo las siguientes puntuaciones: un nivel de comprensióin relacionada con la edad de 4 años y 4 meses y un nivel expresivo relacionado con la edad de 3 años y 10 meses; es decir, se obtuvieron en ambas áreas evaluadas puntuaciones típicas inferiores a las esperadas en relación a la edad cronológica de M.

En relación a la prueba *Clinical Evaluation of Languaje Fundamentals – Fouth Edition (CELF – 4)* (Semel et al., 2004) se pudo comprobar que la niña presenta mayores dificultades en los índices del lenguaje receptivo y en los relacionados con el contenido.

En el *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA IV)* (Kirk, 1986), del cual solo se emplearon las subpruebas de memoria secuencial auditiva, memoria visomotora y comprensión visual, M. obtiene resultados considerados dentro de la normalidad en relación a su edad cronológica: memoria secuencial visomotora (5 años y 5 meses), memoria secuencial auditiva (5 años y 6 meses) y comprensión visual (9 años y 7 meses).

Y, finalmente, en el cuestionario *SDQ-Cas de capacidades y dificultades*, los resultados obtenidos por parte de la maestra de M. muestran que la niña presenta en gran medida problemas con iguales, no estando tan afectada la capacidad emocional y la conducta prosocial.

Por consiguiente, es necesario hacer referencia también a las sesiones de intervención que, si bien durante las primeras la atención de estaba dispersa y en ocasiones M. mostraba poca colaboración, a medida que avanzamos en el tiempo y estableciendo vínculo con ella, sus niveles atencionales y su colaboración mejoraron en gran medida consiguiente llevar a cabo las tareas que requerían un mayor grado de atención/concentración sin distracción de ningún tipo. Su motivación también mejoró a lo largo de todo el proceso, mostrándose al final, muy cooperativa y con ganas de acudir a la sesión de logopedia para llevarla a cabo (al inicio la progenitora de M. comentaba que le costaba que acudiera por voluntad propia).

En cuanto a la adquisición de habilidades pragmáticas y sociales se observó cierta mejoría, consiguiendo que la niña comprendiese estados emocionales propios y de otros.

En relación a la evaluación de las habilidades narrativas partiendo del análisis de la muestra de habla espontánea obtenida mediante el manejo sin ayuda del cuento, se pudo concluír que la niña emplea una gran variedad de elemnteos lingüísticos encontrándose afectada en mayor medida la coherencia y cohesión del discurso y la relación de este con imágenes propuestas con anterioridad aunque una vez llevada a cabo la intervención, se llegó a conseguir cierta mejoría consiguiente que M. llevara a cabo un discurso mas fluido que al inicio de la terpia, asi como una construcción sintáctica más precisa de los elementos que los conformaban.

Discusión y conclusiones

Una vez analizados los resultados finales, se pudo comprobar que la intervención realizada ayudó a mejorar la motivación y la atención de la niña de cara a las tareas propuestas; no obstante, no se aprecia la misma evolución en todos los objetivos propuestos.

En relación a la evaluación del rendimeinto intelectural de la niña, los resultados mostraron que M. presentaba unos niveles de coeficiente intelectual (CI) dentro de la normalidad en relación a su edad cronológica.

Respecto a la evaluación de las habilidades narrativas, los resultados mostraron una mejoría una vez llevada a cabo la intervención, pero si se pudieron observar de nuevo ciertas complicaciones a nivel gramatical y comprensivo.

Por otro lado, en cuanto a la puntuación obtenida en la escala Reynell (Reynell, 1983), M. obtuvo puntuaciones que indican dificultades en el área de comprensión y que, como señalan González et al. (2015), la presencia de dificultades pragmáticas puede estar presente y relacionada con otros trastornos que afectan a las áreas del lenguaje y de la comunicación.

En relación a la prueba Clinical Evaluation of Languaje Fundamentals – Fouth Edition (CELF – 4) (Semel et al., 2004), las mayores dificultades presentadas por la niña se encontraron de nuevo en el ámbito comprensivo.

Por otro lado, en el test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA IV) ((Kirk, 1986), al contrario que en el resto de pruebas, M. alcanzó resultados positivos tratándose, las subpruebas empleadas, de contenidos prácticos y no relacionados directamente con el ámbito comprensivo.

Seguidamente, en relación a los resultados obtenidos en las demás pruebas llevadas a cabo mediante la observación y a los contenidos en el cuestionario de capacidades e dificultades SDQ-CAS manifiestan lo expuesto por Holguín (2013). Estos resultados revelan patrones de contacto social atípicos; en estas pruebas M. mostró la habilidad para atribuír estados emocionales a

verbos mentales a otros, pero relacionando estos con acontecimientos poco propios y relacionados con la normalidad presentando, además, un lenguaje incoherente en la mayoría de ocasiones.

En consecuencia, de acuerdo con los manifestado por Rapin y Allen (1987), la paciente estudiada presentaba verborrea, déficits para la comprensión del discurso, elección atípica de términos y destrezas conversacionales inadecuadas: habla en voz alta sin interlocutor, dificultades para mantener el tópico y respuestas irrelevantes en el contexto del discurso y en la conversación; por lo contrario a los expuesto por dichos autores, M. no mostraba dificultades léxicas, presentando un elevado número de vocabulario, incluso mayor al esperado para su edad.

Referencias

Acuña, X., y Sentis, F. (2004). "Desarrollo pragmático en el habla infantil". *Onomázein*, *10*(2), 33-56.

American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales*. DSM 5, APA Washington.

Baixauli-Fortea, I., Roselló, B., y Miranda-Casas, A. (2004). "Evaluación de las dificultades pragmáticas. Estudio de casos". *Revista de Neurología*, 38(1), 69-79.

Gibson, J., Adams, C., Lockton, E., y Green, J. (2013). "Social communication disorder outside autism? A diagnostic classification approach to delineating pragmatic language impairment, high functioning autism and specific language impairment". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*(11), 1186-1197. http://dx.doi.org/10.1111/jcpp.12079

González, M., Rivas, R. M., y López, S. (2015). "Trastorno de la comunicación social (pragmático): ¿síndrome o síntoma?". *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (09), 012-014. http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.09.134

Goodman, R. (2005). *Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas)*.

Holguín, J. A. (2003). "El autismo de etiología desconocida". *Revista de neurología*, *37* (3), 259-266.

Kaufman, A. S., y Kaufman, N. L. (1997). *K-BIT. Test breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid: TEA Ediciones.

Kirk, S. A. (1986). *Test Illinois de aptitudes psicolingüisticas, ITPA: manual*. TEA Ediciones.

Mayer, M. (2009). *Rana, ¿ dónde estás?* Madrid: Cuatro Azules.

Mendoza, E., y Garzón, M. (2012). "¿Puede el CCC-2 diferenciar perfiles pragmáticos?". *Revista Chilena de Fonoaudiología*, (*11)*, 37-56.

Rapin, I., y Allen, D. A. (1987). Developmental dysphasia and autism in preschool children: Characteristics and subtypes. In *Proceedings of the first international symposium on specific speech and language disorders in children* (20-35). Brentford: Association for All Speech Impaired Children.

Semel, E. M., Wiig, E. H., y Secord, W. (2004). *CELF 4: Clinical Evaluation of Language Fundamentals 4 Screening Test*. Pearson, PsyhCorp.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Material de conciencia fonolóxica en galego

Phonological awareness resources in Galician

Lucía Domenech Valentí (https://orcid.org/0000-0002-7241-8372), Diego Fernández Carballeira (https://orcid.org/0000-0002-5168-6781), Marcos Daniel García Ares (https://orcid.org/0000-0002-5964-1457)

Conselheria de Educação da Galiza

Projeto financiado pelo CFR da Corunha da Conselheria de Educação da Galiza

Autor de contacto: Marcos Daniel García Ares, marcos.garcia.ares@gmail.com

Resumo

Ante a escasseza de material existente em galego em relação à consciência fonológica, vimos a necessidade de criar este material e solucionar carências como a de não contemplar os fonemas que se diferenciam do castelhano. Muitos estudos concluem que o trabalho das habilidades fonológicas resulta chave para a posterior aprendizagem da lecto-escritura. Este é o principal motivo que justifica a elaboração deste material, o qual trata de oferecer ferramentas que facilitem o trabalho da consciência fonológica como passo prévio para a aprendizagem da lecto-escritura em língua galega. O material está pensado para inicializar-se na consciência fonológica desde a etapa de infantil, mais também para intervir as necessidades que poda presentar o alunado com dificuldades neste âmbito da linguagem. Estabelecem-se dez tipos diferentes de atividades nos que se trabalham as habilidades de ilhar, identificar/categorizar, eliminar, adicionar, substituir, segmentar e sintetizar; e de cada atividade presentamos, polo menos, um exercício por fonema. As atividades elaboradas estão sequenciadas em função da particular perceção do seu nível de complexidade e nela emprega-se um vocabulário maioritariamente presente em todas as zonas dialetais da Galiza.

Palavras-chave: atividades, consciência fonológica, educação infantil, língua galega, material

Abstract

Due to the lack of materials in Galician related to phonological awareness, we found the necessity of creating these resources in order to solve the deficiencies like not taking into account those phonemes that are different from Spanish. Many studies conclude that the work in phonological abilities is crucial for later writing and reading learning. This is the main reason that justifies the elaboration of these materials, the ones which try to offer tools that help working on the phonological awareness as a previous step of learning how to read and write in Galician.This material is thought to introduce kids into phonological awareness from kindergarten, and also to intervene with those students who might have difficulties in this area of the language.We establish ten different activity categories where these abilities are worked: isolate, identify/categorize, eliminate, add, substitute, segment and synthesize; and in each activity we introduce, at least, one activity for each phoneme.These activities are sequenced by our perception of their difficulty for the students and we mainly use vocabulary that is used in every single dialectal zone.

Keywords: activities, phonological awareness, kindergarten, Galician, resources

Uma vez pesquisado o material elaborado em língua galega para trabalhar a consciência fonológica, entre o que destacamos exceções como González Seijas, R.M. e Sánchez Vázquez, I. (2018) ou López Viso, M. et al. (2010), comprovou-se a quase nula existência deste e viu-se a necessidade de criar este material e solucionar carências como a de não contemplar os fonemas que se diferenciam do castelhano. Estudos de Suárez-Coalla et al. (2013) sinalizam que a consciência fonológica é o melhor preditor da leitura aos 4 anos. Ademais, trabalhos experimentais aportaram dados de que seu trabalho em idades precoces facilita a aquisição da leitura (Defior, 2008). Este é o primeiro motivo que justifica a elaboração deste material, o qual trata de oferecer umas ferramentas que facilitem aos docentes o trabalho da consciência fonológica como passo prévio para a aprendizagem da leitura e a escritura em língua galega. O material está pensado para inicializar-se na consciência fonológica desde a etapa de infantil, mais também para intervir as necessidades que poda presentar o alunado com dificuldades neste âmbito da linguagem.

Enquadramento teórico

A consciência fonológica é, a modo breve, a capacidade de representar e manipular mentalmente as unidades que compõem a linguagem oral, independentemente do seu significado (Jiménez et al., 2019).

Como se sabe, as palavras escritas estão formadas por letras ou grafias e estas se devem associar-se a um ou vários sons, ou vice versa. Quando estamos a ler as grafias devem ser transformadas em sons (transcrição grafema-fonema) e quando estamos a escrever há que percorrer o caminho oposto, isto é, transformar os sons em grafias, é dizer, o principio alfabético.

A consciência fonológica forma parte dum dos 5 pilares básicos da leitura (NRP, 2000) e recomenda-se a sua inclusão em programas multi-componente, sempre que estes incorporem a instrução das regras de conversão grafema-fonema, para a abordagem da dislexia (Galuschka et al., 2014).

À hora da elaboração e utilização do material cabe aclarar que é necessário que o docente que o utilize tenha em conta certos aspetos básicos que em muitas ocasiões permanecem ocultos por trabalharem-se desde o mesmo ponto de vista da língua castelhana:

- A língua galega está composta polos seguintes fonemas: /a/ /e/ /ɛ/ /i/ /o/ /ɔ/ /u/ (vocálicos) e /b/ /θ/ /k/ /d/ /f/ /g/ /x/ /l/ /m/ /n/ /ɲ/ /p/ /k/ /r/ /ɾ/ /s/ /t/ /w/ /ʃ/ /ks/ /tʃ/ /ʎ/ /ŋ/ (consonânticos).

- É preciso ter em conta todos os sons que compõem a língua galega. Tradicionalmente e em discriminação dela, ignoravam-se os que se diferenciam do castelhano. Para afrontar a aquisição duma ajeitada competência em leitura e em escritura do alunado, devem-se solucionar estas carências do passado.
- Para a criação do material, deve selecionar-se vocabulário presente em todas as zonas dialetais com a intenção de que se adaptar-se a todas elas. Contudo, pode haver alguns casos nos que não se encontrara um termo válido para todas as zonas, quer por existir pouco léxico quer por desconhecimento.
- Assim mesmo deverá ter-se em conta a variedade dialetal de cada lugar que provoque mudanças na expressão do vocabulário, como no caso de "pantalóns" - pantalós – pantalois".
- Apesar de existirem sete fonemas vocálicos, é preciso reflexionar sobre se diferenciar ou não entre os sons vocálicos "e" mais "o" (abertos e fechados) pela dificuldade que poderia ocasionar sua discriminação e porque convergem no mesmo grafema (lembremos que a finalidade destas habilidades, entre outras, é facilitar os processos de leitura e escritura). Neste caso particular decidiu-se não diferencia-los.
- Seguindo a Defior (1996) é importante tomar como referencia aspetos linguísticos como a posição da unidade na palavra (inicial>final>medial), a complexidade das sílabas (CV/VC/CVC...), a longitude das palavras, entre outros.

Uma vez revisadas as propostas de *Jiménez et al. (2019)* e *Defior (1996)* para subdividir em ordem de dificuldade as diferentes tarefas de consciência fonológica, decidiu-se estabelece-la da seguinte maneira (sem que esta coincida totalmente com o proposto por eles): ilhar, identificar/categorizar, eliminar, adicionar, substituir, segmentar e sintetizar.

Procedimientos metodológicos

Para a elaboração deste recurso didático foi criado um grupo de trabalho de 5 mestres do ensino público da Galiza. O atual contexto da pandemia COVID-19 fez que todas as comunicações realizadas entre os membros do grupo se realizaram a través de ferramentas on-line. Os materiais estão elaborados com o programa Canva, utilizando pictogramas ARASAAC, com licença Creative Commons BY-NC-SA. Acabada a pesquisa de material elaborado em galego e do marco teórico, os passos foram os seguintes: seleção de apoios visuais e gestuais para cada fonema, seleção de

atividades a realizar, sequenciação das mesmas, pesquisa de vocabulário para sua elaboração, elaboração das atividades e edição do material elaborado.

Uma vez feitas estas aclarações metodológicas considera-se necessário dar umas instruções sobre como está organizado o material. Para lograr uma ajeitada consciência fonológica estabelecem-se dez tipos diferentes de atividades nos que se trabalham as habilidades de ilhar, identificar/categorizar, eliminar, adicionar, substituir, segmentar e sintetizar. No caso dalguns fonemas pode não haver o léxico preciso para elaborar os exercícios, pero será mais eficaz se cada atividade apresenta, pelo menos, um exercício por fonema.

O material está pensado para iniciar-se na consciência fonológica desde a etapa de infantil, mas também para intervir as necessidades que possa presentar o alunado com dificuldades neste âmbito da linguagem. As atividades estão sequenciadas, como já se comentou, em função da particular perceção do grau de complexidade das mesmas, pero não tem por que ser a ordem que se deva seguir estritamente.

Para a realização das atividades propostas é necessário trabalhar primeiramente a relação "som-imagem-gesto". Para isso, o alunado deverá associar um som a um cartão e gesto determinados. Uma vez conseguido isto, já se poderiam realizar as atividades propostas. A continuação oferece-se uma breve explicação para cada um dos distintos modelos de atividades:

- "Que palavras começam por": o aluno deve selecionar todas as imagens de vocabulário (de entre seis opções) que comecem pelo som que representa a imagem superior da folha. Trabalha-se a habilidade de ilhar. Ver fig. 1.
- "Que palavras acabam por": o aluno deve selecionar todas as imagens inferiores de vocabulário (de entre seis opções) que acabem pelo som que representa a imagem superior da folha. Trabalha-se a habilidade de ilhar. Ver fig. 2.
- "Que palavras contêm": o aluno deve selecionar na folha todas as imagens inferiores de vocabulário (de entre seis opções) que contêm o som que representa a imagem superior da folha. Trabalha-se a habilidade de ilhar. Ver fig. 3.
- "Que palavras começam pelo mesmo som que a palavra": o aluno deve identificar o som pelo que começa a imagem de vocabulário que aparece no centro do disco e selecionar as que começam pelo mesmo som que ela. Trabalha-se a habilidade de identificar/categorizar. Ver fig. 4.

- “Que palavras acabam pelo mesmo som que a palavra”: o aluno deve selecionar na folha todas imagens inferiores de vocabulário (de entre seis opções) que contêm o mesmo som polo que acaba a imagem de vocabulário situada na parte superior da folha. Trabalha-se a habilidade de identificar/categorizar. Ver fig. 5.
- “Quitar um som a uma palavra”: o quadro principal apresenta a imagem do vocabulário selecionado; o quadro do meio, o som que se quer quitar (deve-se indicar em que parte da palavra) e das três opções finais, o aluno selecionará qual é a palavra de vocabulário que resulta após de sacar o som que se lhe indica. Trabalha-se a habilidade de eliminar. Ver fig. 6.
- “Adicionar um som a uma palavra: o quadro principal apresenta a palavra do vocabulário selecionado, o quadro do meio o som que se quer adicionar (deve-se indicar em que parte da palavra) e das três opções finais, o aluno selecionará qual é a palavra que resulta depois de adicionar o som que se lhe indica. Trabalha-se a habilidade de adição. Ver fig. 7.
- “Substituir um som por outro para obter outra palavra”: o quadro superior presenta a palavra do vocabulário selecionado e no meio aparecem as imagens que representam aos fonemas que há que cambiar na palavra superior. Das três opções situadas na parte inferior, o aluno deve selecionar qual é a palavra que resulta. Trabalha-se a habilidade de substituição. Ver fig. 8.
- “Segmentar os sons que compõem uma palavra”: com a folha em posição horizontal, apresenta--se na parte superior uma imagem de vocabulário e o aluno deve encher os ocos da parte inferior, correspondentes com os fonemas que a compõem. Será necessário o uso das folhas de material que contêm todos os fonemas da língua galega previamente trabalhados. Trabalha-se a habilidade de segmentar. Ver fig. 9.
- “Unir sons para formar unha palavra”: com a folha em horizontal, apresenta-se na parte superior as imagens que representam a cada um dos sons que compõem uma palavra, ordenados de esquerda a direita. Na parte inferior deve pegar o cartão que corresponde com a palavra formada. Trabalha-se a habilidade de sintetizar. Ver fig. 10.

Ademais, decide-se adicionar três tipos de atividades que servem para trabalhar a consciência silábica, que complementa, junto com a consciência fonológica e a consciência léxica, o conjunto das habilidades metafonológicas:

- "Quantas sílabas tem a palavra?": apresenta-se uma imagem na parte superior que representa uma palavra do vocabulário. Devem palmear-se as sílabas que tem e selecionar-se abaixo o número correspondente. Trabalha-se a consciência silábica. Ver fig. 11.
- "Assinalar o número de sílabas": apresentam-se em cada folha seis palavras de vocabulário. Abaixo, o aluno deve selecionar os quadradinhos correspondentes ao número de sílabas que tem cada uma das palavras. Trabalha-se a consciência silábica. Ver fig. 12.
- "Selecionar as palavras que tenham as mesmas sílabas que o número do centro": apresenta-se num disco uma mão no meio com tantos dedos levantados como o número que a acompanha (o 1 representa uma sílaba; o 2, duas; e o 3, três sílabas). Em cada folha, o aluno deve selecionar as palavras que há ao redor dele que tenham tantas sílabas como dedos levantados. Trabalha-se a consciência silábica. Ver fig. 13.

Seguindo a Wendling e Mather (2009) deve manter-se a percentagem de acertos superior ao 80% para incrementar a dificuldade e passar duma atividade a outra. Em alunos que se estão a iniciar aprendizagem da leitura, deve-se combinar tarefas de síntese e segmentação coa escritura e a leitura de palavras.

Principais resultados (conseguidos ou esperados)

O seguinte passo deve ser a observação do impacto do material elaborado dentro da aula e comprovar se resulta eficaz para a aprendizagem da consciência fonológica e para paliar as dificuldades do alunado com aprendizagens já iniciadas. Com este material pretende-se oferecer um método sequenciado além de motivador para o alunado. Espera-se facilitar e impulsionar o trabalho dos mestres de Educação Infantil em relação à consciência fonológica e, por tanto, prevenir dificuldades ligadas aos processos de alfabetização. Reduzindo estas dificuldades espera-se que aumentem os níveis de competência em leitura e escritura em galego.

Referências

Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. Infancia y aprendizaje, 31 (3), 333-345.

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. Infancia y aprendizaje, 19(73), 49-63.

Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: a meta-analysis of randomized controlled trials. PloS one, 9(2), e89900.

González Seijas, R.M., & Sánchez Vázquez, I. (2018). Xavitor o castor lector: Nivel 1. Actividades de procesamento da conciencia fonolóxica para a aprendizaxe da lectoescritura (4 anos).

González Seijas, R.M., & Sánchez Vázquez, I. (2018). Xavitor o castor lector: Nivel 2. Actividades de procesamento da conciencia fonolóxica para a aprendizaxe da lectoescritura (5 anos).

González Seijas, R.M., & Sánchez Vázquez, I. (2018). Xavitor o castor lector: Nivel 3. Actividades de procesamento da conciencia fonolóxica para a aprendizaxe da lectoescritura (6 anos).

Jiménez, J. E. (2019). Modelo de respuesta a la intervención. Ediciones Pirámide. Madrid: España.

López Viso, M., Rodríguez Pérez, R., & Yáñez Calviño, M. (2010). Xogando cos sons. Material para o profesorado. Programa para a prevención e intervención das dificultades articulatorias. Edición Xerais de Galicia.

National Reading Panel (US), (2000). Report of the National Reading Panel: teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading..

Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. Infancia y aprendizaje, 36(1), 77-89.

Wendling, B. J., & Mather, N. (2008). Essentials of evidence-based academic interventions (Vol. 57). John Wiley.

Agradecimentos: Ao CFR de A Coruña (Consellería de Educación da Xunta de Galicia), pelo financiamento do projeto; A Marta Dopico Vázquez (assessora do CFR), pelo apoio, assessoria e seguimento durante a realização do projeto; A Raquel Rodríguez Costa, pela sua participação ativa no Grupo de Trabalho no que se realizou o material; A Esther Vázquez Pardo, pela sua participação ativa no Grupo de Trabalho no que se realizou o material; A Dina Fiorella García Vázquez, pelas ajudas nas tarefas de tradução à língua inglesa.

Apêndices

Figura 1

Ilhar (a)

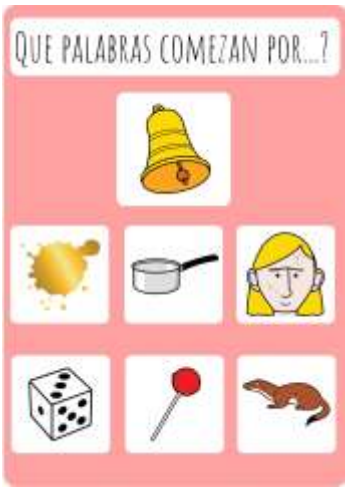


Figura 2

Ilhar (b)

Figura 3

Ilhar (c)

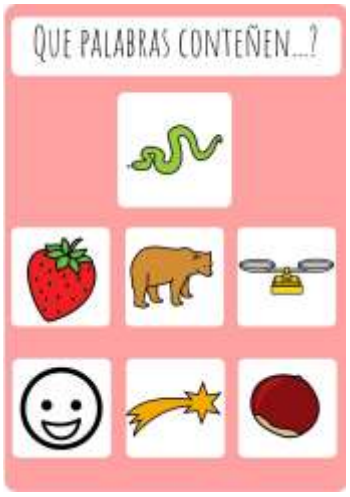


Figura 4

Identificar/Categorizar

Figura 5

Identificar/Categorizar

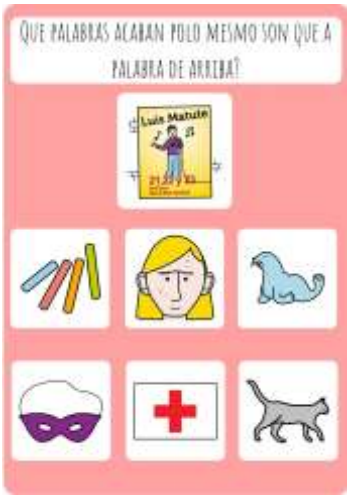


Figura 6

Eliminar

Figura 7

Adição

Figura 8

Substituição

Figura 9

Segmentar

Figura 10

Síntizar

Figura 11

C. Silábica

Figura 12

C. Silábica

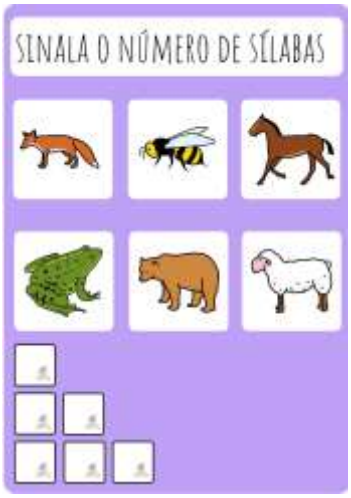


Figura 13

C. Silábica

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 11

Modelos e Práticas de Avaliação

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A articulação curricular na Escola Portuguesa de Cabo Verde: a transição para a escolaridade obrigatória

Curriculum articulation in the Portuguese School of Cape Verde: the transition to compulsory education

Teresa Santos (https://orcid.org/0000-0002-7165-9051); Rute Paulino (https://orcid.org/0000-0002-2510-3650)
Universidade do Minho Portugal, Universidade de Cabo Verde

Resumo

Tendo em conta a legislação em vigor e a vasta literatura existente, o currículo abarca aprendizagens interligadas e integradas provenientes de distintos campos de conhecimento, instituído por um currículo nacional que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a desenvolver. O desenvolvimento do currículo envolve práticas colaborativas, articuladas entre os vários docentes que têm a preocupação em adequar o currículo às necessidades e características dos alunos. Apresentamos alguns resultados de um estudo, de natureza qualitativa, realizado na Escola Portuguesa de Cabo Verde – Centro de Ensino e da Língua Portuguesa, cujo objetivo é analisar a perspetiva dos professores sobre o currículo e articulação curricular entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico na transição para escolaridade obrigatória. O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, tendo sido realizada a 7 professores que lecionam no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico e desempenham cargos de coordenação e de direção. Para a análise dos dados, utilizámos o software webQDA, com recurso à análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que os professores consideram importante haver articulação curricular entre ciclos, mas a extensão dos programas e a pressão institucional em cumpri-los articula-se só pontualmente, e nem sempre se verifica um resultado global e integrado. Consideram o desempenho dos alunos numa escala de progresso e revelam uma evolução clara na proficiência da língua portuguesa. A língua é, por excelência, o veículo facilitador na internacionalização, na integração num mundo cada vez mais globalizante.

Palavras-chave: Escola Portuguesa de Cabo Verde, Articulação Curricular, Sequencialidade, Transição.

Abstract

Taking into account the current legislation and the vast existing literature, the curriculum encompasses interconnected and integrated learning from different fields of knowledge, instituted by a national curriculum that establishes the matrix of principles, values and areas of competence to be developed. The development of the curriculum involves collaborative practices, articulated between the various teachers who are concerned with adapting the curriculum to the needs and characteristics of students. We present some results of a study, of a qualitative nature, carried out at the Portuguese School of Cape Verde – Center for Teaching and Portuguese Language, whose objective is to analyze the perspective of teachers on the curriculum and curricular articulation between pre-school and 1. º cycle of basic education in the transition to compulsory education. The instrument for data collection was a semi-structured interview, which was carried out with 7 teachers who teach in pre-school and in the 1st cycle of basic education and who play in coordinating and directing positions. For data analysis, we used the webQDA software, using content analysis. The results show that teachers consider it important to have a curricular articulation between cycles, but the extension of programs and the institutional pressure to comply with them are articulated only occasionally, and there is not always a global and integrated result. They consider student performance on a scale of progress and reveal a clear evolution in Portuguese language proficiency. Language is, par excellence, the facilitating vehicle for internationalization, for integration in an increasingly globalizing world.

Keywords: Portuguese School of Cape Verde, Curricular Articulation, Sequentiality, Transition.

Envolto em ambiguidade, o conceito de currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações no que se refere ao seu conteúdo e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento (Ribeiro, 1990; Roldão, 1999; Pacheco, 2001; Alves,2004). Pacheco (2001, p.20) define o currículo "como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem". O autor acrescenta, "o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas". Na perspetiva de Goodson (1997, p.17), o currículo é concebido e encarado como "um artefacto social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos". Já Apple (1997, p.131), defende que o currículo "é sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém da visão de um grupo do conhecimento legítimo". Roldão (1999) "refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver" (Roldão, 1999, p.43). Neste quadro de análise remete-nos para a influência das correntes pedagógicas. As teorias, são classificações ou sínteses das várias conceções do currículo, facilitando o entendimento da complexidade curricular, "sendo apresentadas quer sob a forma de orientações, ideologias, conceções, quer sob a forma de processos de legitimação e de modelos de conhecimento" (Pacheco, 2001, p.33). Kemmis (1988) estrutura o campo curricular procedendo a uma sistematização das diferentes teorias curriculares, faz emergir três teorias curriculares (**teoria técnica, teoria prática e teoria crítica**). A teoria técnica, é definida por Pacheco (2001, p.37), "como um produto, uma sequência de experiências de aprendizagem dos alunos, preparadas pela escola segundo um plano previamente estabelecido". A lógica burocrática é sustentada numa mentalidade técnica legitima-se na normatividade da construção e desenvolvimento curricular. O autor refere a construção e a definição do currículo articulam-se em quatro elementos: alunos, professores, meio e conteúdos que se conjugam através da prática. A teoria crítica distingue-se, ainda, da teoria prática pelo "conceito de práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela ação reflexão" (Pacheco, 2001, p.41). Esta teoria oferece visões críticas do currículo e, "conduz, por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, à crítica da ideologia, que enforma todo o projeto curricular, tornando-se só possível pela reflexibilidade e pela ação autónoma" (Pacheco, 2001, p. 41). Assim, "decidir o que ensinar ~~e~~ porquê, como, quando, com que

prioridades, é gerir o currículo como nos refere Roldão (2017,p.9). Sendo a gestão curricular um "processo contínuo de tomada de decisão que ocorre em diversos níveis, articulados entre si: o nível central (macro); o nível institucional (meso) adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas;(…) o nível individual (micro)" (Roldão, 2017, p.19). À semelhança da evolução do conceito de currículo, a articulação curricular assume-se como fundamental num currículo aberto, participado, flexível, situado num paradigma crítico-reflexivo. Numa escola assente em novas formas de conduzir o ensino, "o que varia é a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos atores envolvidos" (Roldão, 1999, p.13) Esta conceção de currículo abandona o ensino estandardizado e remete-nos necessariamente para a construção articulada do saber, para a necessidade de integrar um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando propostas de experiências de aprendizagem. Assim, a articulação curricular horizontal refere-se à "conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem". Quanto à articulação curricular vertical "referimos a uma interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes" (Morgado & Tomás, 2010, p.3). A articulação vertical vai ao encontro do estabelecido na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, no seu ponto nº 5 - Articulação entre Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico - onde se assegura que "o processo educativo dos alunos seja sequencial e progressivo". Assumida como inerente a um processo de transição entre ciclos, mais especificamente neste caso, Educação Pré-Escolar (EPE) para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), esta pressupõe por parte dos docentes, o conhecimento dos ciclos antecedentes e subsequentes de forma a poder incorporar uma gestão curricular flexível que valorize as competências adquiridas e prepare a criança para as competências a desenvolver no ciclo seguinte. O Decreto-Lei n.º 55/2018 menciona que, "tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória." (Decreto-Lei n.º 55/2018, p.13). Os Projetos Educativos das Escolas configuram-se como os documentos essenciais no processo de negociação e articulação das diferentes perspetivas subjacentes aos níveis educativos representados, facilitando a comunicação entre os professores.

Método

A metodologia utilizada neste estudo insere-se numa perspetiva qualitativa, porque "enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais" (Bodgan & Biklen, 1994, p.11). Para a sua consecução, optámos por um estudo de caso que, tal como salienta Bell (2002, p.23), "permite ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação", justificando uma abordagem metodológica qualitativa.

Com base nesta perspetiva analisamos a perspetiva dos professores sobre o currículo e articulação curricular entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico na transição para escolaridade obrigatória e, para isso, formulámos os seguintes objetivos: analisar a perspetiva dos professores sobre o currículo e articulação curricular; conhecer as práticas de articulação curricular desenvolvidas entre docentes nos dois níveis de educação e compreender o papel da Escola Portuguesa de Cabo Verde - Centro de Ensino e da Língua Portuguesa.

O estudo foi realizado na Escola Portuguesa de Cabo Verde - Centro de Ensino e da Língua Portuguesa (EPCV-CELP), localizada na Cidade da Praia, Ilha de Santiago, Cabo Verde. A escola entrou em funcionamento em novembro de 2016 com 56 crianças/alunos e neste último ano letivo a população escolar perfez um total de 600 alunos desde o pré-escolar ao início do 3.º ciclo (7.º e 8.º anos).

Caracterização dos intervenientes no estudo

No presente estudo, participaram 7 professores que lecionam no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico e desempenham cargos de coordenação e direção. Na tabela 1, apresentamos o perfil dos professores entrevistados.

Tabela 1

Perfil dos entrevistados

Código	Género	Anos docência	Cargo desempenhado
P1	F	16	Professora do 1º Ciclo (1.ºano)
P2	F	38	Educadora de Infância
P3	F	19	Professora do 1º Ciclo (1.ºano)
P4	F	30	Educadora de Infância
P5	F	30	Educadora de Infância/Coordenadora do Pré-Escolar
P6	F	20	Professora do 1º Ciclo (2.º ano) Coordenadora do 1.º CEB
P7	M	27	Diretor Pedagógico e Subdiretor da EPCV-CELP

Os professores entrevistados têm entre 16 e 38 anos de serviço; 86% são do sexo feminino, 14% são do sexo masculino. Três professores lecionam no primeiro ciclo (uma professora do 1.º ciclo desempenha o cargo de coordenadora do 1.º ciclo) e três lecionam no pré-escolar (uma professora do pré-escolar desempenha o cargo de coordenadora do Pré-Escolar.) O diretor pedagógico exerce funções também de subdiretor na EPCV-CELP.

Instrumento de recolha de dados: inquérito por entrevista

A realização de entrevistas é um dos métodos apropriados para utilizar num estudo de caso sobre as instituições educativas, pois proporciona ao longo da entrevista um pacto que é negociável, possibilitando a redefinição do sentido do discurso que integra, inicialmente, "um conjunto de parâmetros integradores dos saberes mínimos partilhados pelos sujeitos que dialogam" (Aires, 2015, p.32). Assim, a entrevista foi um instrumento de trabalho que privilegiámos neste estudo "o investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos" (Esteves, 2008, p.96). A utilização da entrevista, permitiu a recolha e a perceção das opiniões dos entrevistados essencialmente na questão do currículo e da articulação no âmbito educativo. Estas, depois de observadas todas as normas éticas, foram gravadas, transcritas e, posteriormente, inseridas no software webQDA - Qualitative Data Analysis Software para análise de dados. A análise dos dados realizados pelo webQDA é semelhante à estrutura básica da análise de conteúdo (Bardin, 2010): a) pré-análise, com a organização do material a ser analisado; b) exploração do material, com codificação e categorização; e c) tratamento dos resultados, com interpretações inferenciais. Na fase do tratamento dos resultados, através da análise de conteúdo ou análise temática (Bardin, 2010), inferência e interpretação. Esta etapa iniciou "[...] a partir das significações que a mensagem fornece [...])" (Bardin, 2010, p. 135) tentando relacionar com a revisão da literatura. Foi assegurada a proteção da identidade dos sujeitos, tendo sido atribuído o código (P) para professor, seguido de número (de 1 a 7).

Resultados

Assim, a partir do tratamento dos dados foram definidas três categorias de análise: currículo, articulação curricular e a Escola Portuguesa de Cabo Verde - Centro de Ensino e da Língua Portuguesa. Cada categoria foi dividida em subcategorias, de acordo com a frequência, conforme podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2

Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias	Frequência
Currículo	Normativos	36
	Professor	27
	Constrangimentos	21
	Flexibilidade curricular	9
	Práticas pedagógicas	21
	Organização curricular	11
Articulação curricular	Atividades	11
	Trabalho colaborativo	17
	Articulação vertical	29
	Operacionalização	9
	Transição e sequencialidade	19
A Escola Portuguesa de Cabo Verde – Centro de Ensino e da Língua Portuguesa	Orientação e planeamento educativo	8
	Referência	7
	Acreditar no projeto	9
	Envolvimento dos Encarregados Educação	10
	Integração aspeto linguístico	14

Fonte: Elementos retirados do software webQDA pelas autoras.

Iniciamos a nossa análise na primeira categoria o currículo, na análise desta categoria encontramos 6 códigos que foram elencados em subcategorias, a saber: normativos; professores; constrangimentos; flexibilidade curricular; práticas pedagógicas; organização curricular.

Os "normativos" apontados pelos participantes, referem "As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas." (P.7); (P.2); assinalam também as áreas da Educação Pré-escolar "Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e de Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo" (P.1); Os professores consideram que as Orientações Curriculares não são só, para o desenvolvimento das atividades educativas, "mas essencialmente, para o desenvolvimento das competências necessárias a uma boa integração das crianças no ensino formal" (P.2). Realçam ainda, "é fundamental que todos os educadores conheçam o currículo dos ciclos anteriores e subsequentes, ou seja o que já foi desenvolvido e o que falta desenvolver em cada uma das áreas de competências" (P.6); Embora," não sei se todos os Educadores conhecem o currículo do 1.ºano de escolaridade (assim como não sei se os professores do 1.ºCiclo conhecem as OCEPE)"

(P.6). Analisamos a subcategoria "Professor o gestor do currículo", na perspetiva dos nossos entrevistados "o educador é o construtor e o gestor do currículo (ME/DEB, 1997), deve procurar fazê-lo em equipa e escutando os saberes das crianças, das suas famílias e da comunidade educativa" (P.5). Cabe aos professores, "de ajudar cada criança a desenvolver-se de forma global e a desenvolver capacidades, competências e a gostar de aprender" (P.2), de forma a "garantir índices de maior eficácia educativa para gerarem transformações curriculares de natureza diversa" (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p.3). Na subcategoria "constrangimentos sentidos pelos professores", os professores mencionam os seus constrangimentos, "o número excessivo de alunos por turma, permitido por lei (na educação pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade, essencialmente)" (P.6); "A extensão dos programas e a pressão institucional em cumpri-los, o que raramente permite desenvolver atividades significativas e integradas" (P.4); "dificuldades em dar resposta à heterogeneidade por falta de recursos humanos (técnicos especializados)" (P.1). Sobre a subcategoria "flexibilidade curricular" salientamos, "as adaptações curriculares, que são estratégias educativas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem em alunos com necessidades educativas específicas" (P.7); assim, "muitas vezes devido ao extenso currículo os docentes do 1.º ciclo, não tem muita flexibilidade na sua gestão" (P.4). Quanto à subcategoria "práticas pedagógicas", os nossos entrevistados referem "diariamente os professores tentam operacionalizar o currículo da forma mais abrangente possível, permitindo que todos os alunos realizem aprendizagens significativas e essenciais ao seu pleno desenvolvimento" (P.6); também, "a articulação feita de forma sistemática leva a que a criança do pré-escolar perceba (de acordo com o seu desenvolvimento) como funciona o 1º ciclo e o que a espera no ano letivo seguinte" (P.2). Na subcategoria "organização e gestão" o educador, com a sua mestria, necessita de distinguir o essencial do acessório de um currículo bastante extenso e exigente." (P.6). Relativamente à segunda categoria "Articulação curricular" na análise desta categoria encontramos 5 códigos que foram elencados em subcategorias, a saber: atividades; trabalho colaborativo; articulação vertical; operacionalização e sequencialidade. Nesta subcategoria "atividades", os nossos inquiridos responderam: "Esta vertente pressupõe a realização de projetos comuns onde participem docentes e crianças de ambos os ciclos" (P.7); "nas atividades que desenvolvi com duas educadoras e os grupos de crianças que iniciam o 1.º ano no próximo ano letivo, foi feita uma calendarização dos momentos em que iriam participar nas atividades da turma." (P.3). Passamos para a subcategoria "trabalho colaborativo" na perspetiva dos professores "a execução das ações podem ou não ser

conjuntas, mas estão preparadas pelos dois docentes" (P.2). Referem algumas atividades "o dia da escola", a festa de natal, o desfile de carnaval, mas também, através de projetos: "É Bom Partilhar" e "A Arte vem à Escola" (P.5). Quanto à "articulação vertical" os nossos inquiridos manifestam as seguintes opiniões: "os momentos de prática em articulação foram planificados em conjuntos, assim como monitorizados" (P.1); foi "deixado completamente ao livre arbítrio dos docentes. Não há reuniões de articulação, que facilitariam a partilha" (P.2);"há alguma articulação, mas pouco estruturada. Acredito que a articulação é fundamental para favorecer a transição das crianças para o 1.º Ciclo." (P.3). Estas situações de articulação são fundamentais, embora "quase sempre, a articulação entre estes dois ciclos reduz-se a planificações de atividades conjuntas e não à planificação do currículo. (P.6). Na "operacionalização do currículo" mencionam,"é necessário que se envolvam na ação, que estabeleçam relações e que estejam dispostas para a mudança e inovação" (P.7); " tem que ser preparado, para se minimizar os constrangimentos que advém em situações de trabalho de equipa" (P.4). Sobre a subcategoria "sequencialidade", os discursos dos inquiridos, "uma criança que termine a Educação Pré-Escolar, ao nível dos conhecimentos e capacidades está preparada para iniciar o 1.º ciclo" (P.3); mas "Ao transitar para o 1º ciclo, a situação e percurso das crianças que transitam podem ser muito diversos" (P.7). "As diferenças entre a organização da sala, a dinâmica das atividades, o ritmo de trabalho e o tempo de cada bloco letivo são muito grandes e é muito importante tornar esta transição mais suave". (P.3).

Na terceira categoria a Escola Portuguesa de Cabo Verde, encontramos 5 códigos que elencamos em subcategorias a saber: orientação e planeamento educativo, escola de referência; acreditar no projeto; envolvimento dos Encarregados Educação e a integração o aspeto linguístico. Na subcategoria "orientação e planeamento educativo", salientam os documentos oficiais, "escola plasmada nos três documentos estratégicos da instituição (Regulamento Interno, Plano Educativo e Projeto de Escola) (P.7)". É valorizado o "Saber Ser, Saber Estar e Saber fazer" (P.7). Os professores mencionam que esta é uma escola de "referência", "A escola também é um centro de formação para adultos; tanto para adultos que queiram aprender Língua Portuguesa, como formação contínua de professores." (P.5). Em virtude de "servir como polo unificador pois todos falarão "a mesma língua", o que facilitará a cooperação e aproximação curricular entre os sistemas educativos da CPLP" (P.6). Continuando a análise os entrevistados referem "acreditar no projeto", "definitivamente sim, pois não podemos esquecer que se a língua materna em Cabo Verde é o crioulo, a sua língua oficial é o Português. (P.6). Temos a consciência da importância da

Educação/Ensino no desenvolvimento de um país." (P.5). Na subcategoria "envolvimento dos Encarregados de Educação" existe na classe docente uma visão pessimista das relações escola/encarregados de educação e que criam obstáculos ao envolvimento desejado." (P7). "São realizadas reuniões periódicas com os professores e os respetivos Encarregados de Educação, com o objetivo de serem avaliados os Projetos e o desenvolvimento dos grupos/turmas, assim como reuniões individuais de avaliação." (P.5). Na subcategoria a integração tendo em conta o aspeto linguístico, os professores referem que a integração tem sido muito positiva. Os alunos "conhecem a escola, já estão familiarizados com o espaço, com a dinâmica diária, o que facilita a integração" (P.6.). Tendo em atenção que a população cabo-verdiana é uma população de emigrantes, que muitos possuem dupla nacionalidade e que se ausentam, com muita regularidade, para qualquer parte do mundo, o domínio da língua portuguesa é uma importante ferramenta de integração além-fronteiras" (P.6.). A escola "veio preencher uma série de lacunas, a "língua é, por excelência, o veículo facilitador na internacionalização, na integração num mundo cada vez mais globalizante. (P.6.). Consideram positivo o desempenho dos alunos "é fantástica a capacidade que eles têm de se apropriarem de uma língua "nova" (para alguns) e do modo como a utilizam para comunicarem, no contexto da escola" (P.3).

Conclusão

Na perspetiva dos professores o currículo ajuda cada criança a desenvolver capacidades, competências e a gostar de aprender. Existem várias restrições no desenvolvimento do currículo, a extensão do programa do 1.º ciclo, a pressão institucional, a dificuldade em dar resposta à heterogeneidade por falta de técnicos especializados. Embora, a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é evidenciada nos documentos legais como uma dimensão importante no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, os professores consideram fundamental haver articulação curricular entre ciclos. Os resultados evidenciam que existiu alguma articulação curricular vertical a nível de planificação, calendarização, algumas atividades e no desenvolvimento de projetos. Os professores referem que não existem reuniões de articulação, que facilitariam a partilha. Articula-se só pontualmente, e nem sempre se verifica um resultado global e integrado. Relativamente à Escola Portuguesa de Cabo Verde os professores consideram-na uma escola de referência, a integração tem sido muito positiva e valorizada pelos Encarregados de Educação, tendo se verificado um aumento exponencial de matrículas. O desempenho dos alunos situa-se numa escala de progresso, revelam uma evolução clara na

proficiência da língua portuguesa. Numa perspetiva integrada do currículo, a língua é, por excelência, o veículo facilitador na internacionalização que favorece a transição das crianças para o 1.º Ciclo, carece da articulação de saberes que possam contemplar o crescimento intelectual de cada aluno de forma contextualizada, ocupando os alunos a centralidade de todo processo.

Referências

Aires, L. (2015) *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. E-book: Universidade Aberta.

Apple, M. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa. Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Alves, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada. Porto*: Porto Editora.

Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70: Edições Loyola, 2010

Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Bogdan, R.C. & Biklen, S.P. (1994*). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Costa, A. P., Neri de Sousa, F., Moreira, A., Neri de Souza, D.: webQDA — Qualitative data analysis software: Usability assessment. In 2016 11th Iberian Conference on In-formation Systems and Technologies (CISTI), pp.1–6. Las Palmas, IEEE. http://doi.org/10.1109/CISTI.2016.7521477 (2016).

Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoria de la reproducción*. Madrid: Morata.

Morgado, J. & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: parceria de investigação. *In* A. Estrela et al. (Org.), A escola e o mundo do trabalho. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: http://www.afirse.com/archives/cd2/Ateli%C3%AAs/6a%20feira_14h30/Ateli%C3%AA%205/Morgado%20&%20Tomaz.pdf

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: M.E. - D.E.B.

Roldão, M., Helena P. & Martins, I., (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa. Disponível emhttp://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Proposta de uma genealogia de análise da avaliação das escolas: o contributo das teorias organizacionais

Proposal of a genealogy for analyzing school evaluation: the contribution of organizational theories

Henrique Ramalho (https://orcid.org/0000-0002-5512-1278)*
*Politécnico de Viseu, Escola de Educação, Portugal

Trabalho financiado pelo Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)
Autor de contacto: Henrique Ramalho, hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

O presente ensaio, suportado pela metodologia do círculo hermenêutico, visa a formulação de uma proposta genealógica para a análise e compreensão dos pressupostos da avaliação institucional da escola pública portuguesa, tendo por base as seguintes questões metodológicas orientadoras: que interpretação é suscetível fazer dos processos de institucionalização dos sistemas de avaliação das organizações escolares, em função da linha de planificação social instituída? Como pode ser compreendido o vulto ideológico da avaliação das escolas, analisando e interpretando eventuais conexões da atual agenda da avaliação das escolas com o espectro sociocultural dominante associado? Apontamos para a conexão forte da agenda explícita da avaliação das escolas aos espectros socioculturais de teorias e conceções de escola de feição mais conservadora e instrumental, em linha com as expectativas de uma planificação social racionalizada em feição com os paradigmas socioculturais que operam com uma dialética entre sociedade e escola na base de uma relação econométrica, face a determinadas expectativas acostadas a "vontades exteriores", com fortes interferências na determinação das finalidades das organizações escolares.

Palavras-chave: genealogia da avaliação de escolas, teorias organizacionais, vulto ideológico da avaliação

Abstract

The present essay, supported by the methodology of the hermeneutic circle, aims at the constitution of a genealogical proposal for the analysis and understanding of the presuppositions of the institutional evaluation of the Portuguese public school, around the following methodological issues: What interpretation is it likely to make of the institutionalization processes of the evaluation systems of school organizations, in terms of the established social planning line? How can the ideological importance of school evaluation be understood, analyzing and interpreting possible connections between the current school evaluation agenda and the associated dominant sociocultural spectrum? We point to the strong connection of the explicit agenda of the evaluation of schools to the sociocultural spectrum of theories and conceptions of a more conservative and instrumental school, in line with the expectations of a rationalized social planning in line with the sociocultural paradigms that operate with a dialectic between society and school on the basis of an econometric relationship, in view of certain expectations based on "external wills", with strong interferences in the determination of the purposes of school organizations.

Keywords: genealogy of school assessment, organizational theories, ideological figure of evaluation.

Neste ensaio são mobilizadas perspetivas básicas da genealogia da avaliação de escolas, implicando, desde logo, uma atenção particular sobre os pressupostos que caracterizam o corpo teórico das abordagens administrativas, em que o fator humano e o espectro organizacional em que atua sempre se mostraram dimensões de análise e compreensão dos sistemas de controlo das organizações. Portanto, desde os clássicos argumentos tecnocêntricos, centro burocráticos, até às considerações intersubjetivas, a compreensão da avaliação de escolas acarreta, no mínimo, o objetivo de desenvolver uma mobilização hermenêutica de posições teóricas e concetuais, suscetível de oferecer uma interpretação crítica sobre a utilidade, o interesse e os efeitos com que, hoje, se tem vindo a instituir a avaliação de escolas. Em termos de problemática geral, opera-se com a desconstrução da alegada neutralidade axiológica com que a avaliação de escolas tem vindo a ser racionalizada, formalizada e instituída por via de equipas especializadas de avaliação, das respetivas agendas de intervenção pré-elaboradas e dos consequentes relatórios oficiais de escala micro, meso e macro institucional. Suscita-se a compreensão crítica do vulto ideológico da avaliação das escolas, analisando e interpretando eventuais conexões da atual agenda da avaliação das escolas com o espectro sociocultural dominante associado, mais proeminentemente, a determinadas teorias organizacionais e administrativas aplicadas à leitura, análise e compreensão do funcionamento das escolas.

Breve alusão ao método do círculo hermenêutico

As incursões interpretativas e compreensivas que a seguir faremos alinham-se pela metodologia do círculo hermenêutico (Taylor, 1971; Mantzavinos, 2014), assim concretizado:

> O que se tenta estabelecer é uma certa leitura de textos ou de expressões e as bases a que se recorre para essa leitura só podem ser outras leituras. O círculo também pode ser formulado mediante as relações entre a parte e o todo: tentamos estabelecer a leitura do texto como um todo e para isso recorremos a leituras de suas expressões parciais; mas como estamos lidando com significado e com atribuição de sentido, em que as expressões fazem ou não sentido apenas em relação a outras, a leitura das expressões parciais depende da leitura das outras e, em última análise, da leitura do todo (Taylor, 1971, p. 6).

Adotamos procedimentos analíticos que procuram fazer a confrontação, convergente ou divergente, de discursos teóricos e concetuais sobre a organização e métodos institucionais,

radicados em teorias organizacionais de referência e aplicando-os à análise e interpretação das organizações escolares, operando com círculos discursivos passados e atuais, asseverando que as "[…] nossas reflexões sempre nos levaram a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido à situação atual do intérprete" (Gadamer, 2005, p. 407), considerando a função metodológica medial do texto, enquanto mensagem do discurso mobilizado, cujo contexto social e cultural passa a ser

> […] o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como alienação. O universo das significações se dá num contexto concreto, mas como captar o discurso (enquanto modo de dizer e interpretar o mundo) do ser-aí? (Ghedin, 2004, p. 5).

Congruentemente, orientamos as nossas incursões hermenêuticas, operadas por uma lógica dialética do método da compreensão cíclica, em torno das seguintes questões metodológicas: que interpretação é suscetível fazer dos processos de institucionalização dos sistemas de avaliação das organizações escolares, em função da linha de planificação social instituída? Como pode ser compreendido o vulto ideológico da avaliação das escolas, analisando e interpretando eventuais conexões da atual agenda da avaliação das escolas com o espectro sociocultural dominante associado?

Para uma pré-compreensão da genealogia de análise da avaliação de escolas

Frederick W. Taylor (1982) foi muito claro nas suas pretensões, ao propor um sistema laboral baseado na abordagem científica da organização do trabalho, procurando a tradução fiel de um dia-padrão de trabalho operado por um dado trabalhador, segundo o princípio *the one best way*, radicado no pressuposto de que cada trabalhador conhecia, de antemão, o *que* e *quanto* seria expetável que fizesse. Ou seja, a eficiência e a eficácia organizacional dependeriam, grandemente, de uma rotineira hiperespecialização de cada trabalhador, dependente de um processo de controlo de desempenho, também, especializado e focalizado por meio de supervisores treinados para exercerem um controlo e registo do rendimento laboral de cada trabalhador, sendo o rendimento considerado mais eficaz transformado no padrão de produtividade (Lodi, 1971).

Abreviadamente, sinalizam-se os alvores e os vaticínios da ambição de controlar, de forma sistemática e enquanto novíssima configuração da gestão de pessoas, a ação humana no interior das organizações, recorrendo à nova figura-chave do contramestre, simbolizando uma importante

transformação na hierarquia organizacional do capitalismo moderno, tal como nos é apresentada por Leonor Torres (2004, p. 50):

> A este grupo profissional, situado hierarquicamente entre a direção da organização e a sua base executiva, representada pelos operários, estava reservada uma grande diversidade de tarefas ligadas ao planeamento, ao controlo, ao acompanhamento, à vigilância, à instrução dos operários. […] com o seu progressivo afastamento político, ideológico e profissional relativamente à classe operária.

Neste caso, a avaliação organizacional ocorre por referência imediata a objetivos de produtividade pré-enunciados, em que a prerrogativa insipiente da avaliação da ação organizacional surge acoplada aos processos de controlo da execução das tarefas, insurgindo-se como verdadeiras práticas de gestão organizacional e, até mesmo, como "[…] instrumentos administrativos […]" (Andrade, 1979, p. 213). Neste caso, os objetivos de produtividade passam a assumir a preponderante "[…] expressão da visão global da prática administrativa […]" (Andrade, 1979, p. 85), suscitando-se-lhe, aqui, o estatuto de referencial original dos sistemas modernos e contemporâneos de avaliação organizacional. Foi a pretexto que Henri Fayol (1984) propôs a consolidação das funções administrativas, sintetizadas na previsão, organização, comando e controlo (Lodi, 1971, p. 46). De forma explícita, a ideia de comando e de controlo emergem personificadas na pele do chefe tecnocrata (Kast e Rosenzweig, 1976; Ferreira, 2001), enquanto guardião do padrão de eficiência e eficácia pré-definido no quadro de objetivos organizacionais, permitindo-nos aferir à sua função de referencial da ação organizacional. É, aliás, percetível o propósito da submissão dos atores organizacionais a uma orientação performativa na base de um engajamento benévolo na estrutura organizacional, acreditando-se que esse engajamento traduz-se numa atitude convergente (Cunha, 1999).

No encalço da linha teórica e concetual que é convocada, a realização otimizada dos padrões laborais formalmente instituídos começava a depender, grandemente, de um esforço de socialização integradora dos trabalhadores face ao nível de performance que a administração lhes afetava em termos de um ainda implícito perfil de desempenho laboral. Daqui decorre uma interpretação normativa inscrita, de forma mais vincada, nas teorias da dominação legal técnico burocráticas, aludindo à institucionalização de "[...] um sistema de administração executado numa

base de continuidade por profissionais treinados de acordo com regras prescritas" (Beetham, 1987, p. 11, 14), ou, nas palavras de Max Weber (1971, p. 27),

> A administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseado no saber. Esse é o traço que a torna especificamente racional. Consiste, de um lado, em conhecimento técnico que, por si só, é suficiente para garantir uma posição de extraordinário poder para a burocracia.

A preceito, a ambição pelo controlo da ação organizacional torna-se mais evidente, ambiciosa e sofisticada, pelo que os processos de institucionalização de padrões produtivos organizacionais passam a operar com o poder da regra pré-racionalizadora de tudo o que deve acontecer no interior da organização. Com a compreensão suscitada pela teoria burocrática weberiana, a administração e gestão das organizações são operadas com base no princípio do controlo da ação, recorrendo a aparelhos normativos legalistas sofisticados, dotados de uma pretensa suscetibilidade técnica de perfeição, tipicamente monocrática, ta como Max Weber (1993, p. 707) observou:

> Obedece-se, não à pessoa em virtude do seu direito próprio, mas sim à regra instituída, a qual estabelece ao mesmo tempo a quem e em que medida se deve obedecer. Também o que ordena obedece, ao emitir uma ordem, a uma regra: à "lei" ou ao "regulamento" de uma norma formalmente abstrata. O sujeito que ordena é o "superior", cujo direito de comando está legitimado por uma regra instituída […].

Então, percebe-se a partir daqui que o ator organizacional passa a estar engajado numa cooperação regulamentada, subjugado à dominação legal, passando a administração e gestão a dispor de um sistema de controlo exclusivamente normativo e, consequentemente, criterial. Neste caso, os processos de controlo da ação organizacional e os sistemas de avaliação institucional de que são subsidiários passam a estar inscritos no padrão burocrático que, definitivamente, assume a prerrogativa de prescrever tudo o que é admissível e passível de contemplar nos comportamentos e desempenho organizacionais, centralizados em referenciais produzidos pelo aparelho administrativo do Estado (Motta, 1986). O contributo da teoria da burocracia weberiana acentua-se pelo interesse em formalizar a ação organizacional em termos de suscetibilidade técnica da perfeição (Weber, 1993), assente na conjetura da "[…] previsibilidade dos comportamentos"

(Estêvão, 1998, p. 179) com efeitos decisivos na estandardização do trabalho ou do *output* da ação organizacional.

As nossas ilações em jeito de pós-compreensão da avaliação de escolas

Fazendo evoluir a discussão desde os tempos da emergência do capitalismo moderno teorizado pelas abordagens clássicas da administração até hoje, é incontornável que as considerações em torno do vulto ideológico da avaliação das escolas sejam ponderadas no quadro da agenda mercadológica da União Europeia, assim apresentada:

> O reforço da qualidade da educação é central aos nossos esforços para restabelecer o crescimento económico a longo prazo e a criação de empregos na Europa. […]. Uma educação de elevada qualidade é vital para a empregabilidade, coesão social e sucesso global a nível económico e societal na Europa. Todavia, a qualidade deve ser submetida a um processo de acompanhamento e melhoria contínuos, que exige sistemas eficazes de garantia da qualidade que cubram todos os níveis de ensino (Comissão Europeia, 2015, p. 3).

Além disso, é inevitável a associação dos sistemas de avaliação de escolas ao vulto ideológico da *New Public Management* (Lessard, 2002) que tem vindo a ser imposto pelas agendas de outros organismos supranacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e Organização Mundial do Comércio), com um claro interesse numa planificação econométrica da educação (Laval, 2002). Algo a que subjaz uma linguagem discursiva mercantilista de alta intensidade, impondo-se, portanto, uma interpelação hermenêutica sobre os respetivos sentidos ideológicos que lhes subjazem. Tomando como referência a noção de ideologia de Louis Althusser ([1969] 1985), considerando-a como um imaginário cultural que intercede a relação dos atores sociais com as condições da sua existência. Ganha sentido a alegação de que é através da ideologia que interpelamos os sujeitos e a sua ação social e organizacional, concretizando, neste ensaio, o que o autor chama de "reconhecimento ideológico" (p. 65) dos sistemas de controlo e avaliação que inscrevem os atores e as escolas no substrato ideológico do sujeito e da organização escolar avaliados. Desse reconhecimento ideológico, sobressai o substrato cultural da qualidade, suportado pela tecnologia da avaliação, remetendo-nos para o estatuto da avaliação como processo de garantia

da qualidade das escolas, "[…] controlada pelo externo […]" (Pacheco, 2014, p. 366), precisamente porque, também, na perspetiva da Comissão Europeia (2015, p. 13),

> A garantia da qualidade na educação pode ser entendida como as políticas, procedimentos e práticas concebidas para obter, manter ou melhorar a qualidade em áreas específicas, e que dependem de um processo de avaliação. Por "avaliação", entendemos um processo geral de análise sistemática e crítica de um objeto definido que inclui a recolha de dados relevantes e conduz à elaboração de juízos e/ou recomendações para melhoria. A avaliação pode centrar-se em várias vertentes: escolas, diretores de escolas, professores e outro pessoal educativo, programas de educação, autoridades locais ou no desempenho do conjunto do sistema educativo.

O ímpeto da avaliocracia (Correia, 2010) instala-se de forma simbólica, cultural, institucional e instrumental, em prol de determinadas expetativas decorrentes da planificação social dominante que

> […] nasceu e tem-se desenvolvido à sombra da planificação económica e por tentativas, que se sucedem no tempo, para fazer face às lacunas da planificação económica que se vão tornando evidentes. É assim que, progressivamente, a planificação social se tem ocupado da interdependência dos factores económicos e sociais do desenvolvimento, das consequências sociais do crescimento económico, das resistências socioculturais à mudança, da valorização dos investimentos humanos, etc. (Silva, 1976, p. 177).

Neste caso, a avaliação de escolas pode ser sintetizada numa burocracia de Estado que é organizada, planeada e instituída para dar resposta às expetativas e lacunas do crescimento económico, emergindo como política de interdependência entre uma esfera social e a agenda do crescimento económico que se lhe sobrepõe (Oliveira, 2018). E isto tem implicado, particularmente em Portugal, processos administrativos e gestionários das escolas arquitetados entre as expetativas decorrentes das agendas reguladoras supranacionais e esquemas de implementação dessas expetativas, em que o Estado, pela mão da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, continua a ter um papel preponderante de comando regulatório (Lei n.º 30/2002; Fonseca e Costa, 2018, p. 216), com recurso a uma tecnocracia explícita (e.g. Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março e Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro) da

qual emana um pensamento educacional à feição do princípio taylorista *the one best way*. Ou seja, o poder de avaliar encontra a sua tradução no

> […] pressuposto da indiscutível necessidade da avaliação e, em particular, de um determinado tipo de avaliação: aquela que se interessa exclusivamente por produtos comparáveis e mensuráveis por meio de procedimentos objetivos e descontextualizados. Contudo, é minha convicção que a avaliação deve ser discutida — nas suas razões de ser, em seus modos de se fazer, em suas finalidades e nas consequências que ela desencadeia. (Terrasêca, 2016, p. 157).

Outras consequências ocorrem no quadro meso estrutural da avaliação de escolas, pelo que sendo os referenciais definidos a nível do mando central, todo o corpo de operações é desenvolvido com referência à eficiência e eficácia com que as periferias se apresentam no processo de implementação daqueles referenciais, em que a escola, estando refém da rédea normativista central, passa a ser o "[...] foco principal das políticas, em que se confunde autonomia da escola com culpabilização pelos resultados" (Rothen, 2018, p. 33). É dessa forma que a retórica da autonomia de escolas contém, em si mesma, um fundo ideológico que compromete, ainda que tacitamente, a escola e os seus atores a cumprirem um fluxograma de procedimentos inerente ao referencial de avaliação centralmente decretado, ocorrendo

> [...] um deslocamento do protagonismo da instituição na definição do trabalho escolar para o protagonismo do processo, isto é, o trabalho da escola passa a ser definido por especialistas em instâncias superiores, cabendo a esta o papel de mera executora. O tecnicismo pedagógico promoveu a supressão da autonomia dos estabelecimentos educacionais ao afixar previamente como devia se dar o processo de ensino e definindo o que professores e alunos deviam fazer. (Bego, 2016, p. 11).

É por esta via que os resultados, entendendo-os como sedimentos culturais da ideologia de mercado, emergem como argumentos pretensamente neutros, rápida e definitivamente apropriados e utilizados como instrumentos político-ideológicos legitimadores da ideia constante de reforma (Sousa e Soares, 2020), inserindo-os na tradição do eficientismo e da empresarialização da sociedade, em que, propriamente, a avaliação surge, com grande destaque utilitário, na "[...] caixa de ferramentas da gestão [...]" (Rodrigues, 2011, p. 237) das escolas. Retoma-se, de alguma forma,

a noção, ainda que circunstanciada aos limites hermenêuticos do nosso ensaio, de aparelho ideológico do Estado, de Louis Althusser ([1969] 1985), em que as escolas ou, no seu todo, o sistema educativo, funcionam no alinhamento por uma ideologia dominante de forma a assegurar a reprodução de valores que projetam para a sociedade, de modo que "[...] a[s] escola [s] 'educam' por métodos apropriados de sansões, de exclusões, de seleção, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas" (Althusser, [1969] 1985, p. 47). Então, estando conectada a uma matriz ideológica com intentos reprodutivistas de determinados axiomas, a forma ideológica da avaliação de escolas cumpre com as funções de padronizar os processos escolares (Silva, et al., 2019) e de conformar (Valle, 2014) para uma única ideia-chave:

> A educação, em seu aspecto reprodutor, põe e repõe a formação constante de possíveis vendedores e compradores de força de trabalho, além de inúmeras atividades mediadoras de relação fundamental no capitalismo. Faz isso, em sentido amplo, na reprodução das condições ideológicas existentes e, em sentido restrito, por meio da organização escolar, do currículo, da formação docente, das práticas didáticas, da estrutura de avaliação, dos programas de livros didáticos, das políticas educacionais e do tipo de gestão, que tem em vista um modelo de ser humano necessário à sociedade atual. Mas, não é só isso. O capitalismo como sistema totalizante imprime sua forma de ser em cada detalhe dos complexos sociais que compõem cada formação social específica em cada país e nação. (Costa, 2020, p. 95).

Eis que os Estado avaliador, enquanto aparelho ideológico é reinstituído no sentido de prescrever uma planificação educacional como "momento de reprodução social" (Costa, 2020, p. 91) com recurso à avaliação de escolas. Ainda que genérica e consensualmente, se possa conceber a educação como um processo que "consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado" (Lukás, 2013, p. 178), certo é que a avaliação de escolas parece corresponder a um modo socialmente intencionado que se procura autoperpetuar na base de uma ontologia conservadora e liberal da ideia de avaliar submetida, quase exclusivamente, às expectativas de uma planificação social mercantilista.

Referências

Althusser, L. ([1969] 1985). *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado.* Graal.

Andrade, N. (1979). *Administração em Educação*. Livros Técnicos e Científicos.

Beetham, D. (1987). *Burocracia*. Lisboa: Editorial Estampa.

Bego, A. (2016). Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa: da ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional. *Educação & Formação. Vol. 1*(2), 3-24, 2016. https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/98.

Comissão Europeia (2015). Garantia da Qualidade na Educação: políticas e abordagens à avaliação das escolas na Europa. Serviço de Publicações da União Europeia.

Correia, J. (2010). La "evaluocracia": el papel de la evaluación en la legitimación y reconstrucción institucional de la educación. *Avances en Supervisión Educativa*. (13), 1-9.

Costa, F. (2020). Fundamentos ontológicos do ato de avaliar no contexto do capitalismo em crise. *Revista Dialectus*. *Vol.* 9(16), 82-99.

Cunha, M. (1999). Ciência Organizacional: passado, presente, futuro ou uma viagem dos clássicos aos pós-modernos. In M. P. Cunha (Coord.). *Teoria Organizacional: perspetivas e prospetivas* (pp. 47-68). Dom Quixote.

Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio *do Ministério da Educação e Ministério das Finanças e da Administração Pública.* Diário da República: 2.ª série, N.º 85 (2006).

Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março do Ministério da Educação e Ministério das Finanças e da Administração Pública. Diário da República: 2.ª série, N.º 45 (2011).

Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro – Educação, Gabinete do Ministro. Diário da República: 2.ª série, N.º 215 (2016).

Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Universidade do Minho.

Fayol, H. (1984). *Administração Industrial e Geral*. Ed. Atlas.

Ferreira, J. (2001). Abordagens Clássicas. In J. M. Ferreira, J. Neves & A. Caetano (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 3-28). McGrew-Hill.

Fonseca, D. & Costa, J. (2018). Avaliação de escolas e regulação político-normativa: uma análise de discursos. *Movimento-Revista de Educação. Vol. 5*(8), 210-243.

Gadamer, H. (2005). *Verdade e método I. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Universitária São Francisco.

Ghedin, E. (2004). Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa (Ed.), *Anais do seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos* (pp. 1-14). SE&PQ.

Kast, F. & Rosenzweig, J. (1976). *Organização e Administração: um enfoque sistémico*. Livraria Pioneira Editora.

Laval, C. (2002). *Le Nouvel ordre éducativ mondial. OMC, Banque Mondiale, OCDE, Comission Européenne. Nouveaux Regards*. Regards/Syllepse.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro - Assembleia da República. Diário da República: I Série-A N.º 294 (2002).

Lessard, C. (2002). Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade. Vol. 27*(94), 201-227.

Lodi, J. (1978). *Administração por Objetivos*. *Uma crítica*. Pioneira Editora.

Lukás, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social. Vol. I.* Boitempo.

Mantzavinos, C. (2014). O círculo hermenêutico. Que problema é este? *Tempo Social. Vol. 26*(2), 57-69.

Motta, F. (1986). *Organização & Poder*. Editora Altas.

Oliveira, J. (2018). Prefácio. In J. C. Rothen, & A. C. Santana (Orgs.). *Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa* (pp. 11-15). UFSCar.

Pacheco, J. (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação. Vol. 19*(2), 363-371.

Rodrigues, R. (2011). A empresarialização da sociedade sob a influência da racionalidade da gestão. *Sociologia. Vol. XXI*, 233-255.

Rothen, J. (2018). Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In Rothen, J. C. & Santana, A. C. M. (Orgs.). *Avaliação da educação*: referências para uma primeira conversa. UFSCar. p. 17-35.

Silva, M. (1976), Os "discursos" de planificação social e os sistemas que os demarcam. *Análise Social. Vol. XII*(45), 160 -178.

Silva, G.; Silva, A. & Santos, I. (2019). O IDEB e as políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências. *Revista Exitus. Vol. 9*(1), 258-285. http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/723

Sousa, M. & Soares, L. (2020). Avaliação educacional ou política de resultados?. *Educ. Form. Vol. 5*(3), 1-24. https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951

Terrasêca, M. (2016). Autoavaliação, avaliação externa… afinal para que serve a avaliação das escolas? *Cad. Cedes. Vol. 36*(99), 155-174.

Taylor, C. (1971). Interpretation and the sciences of man. *The Review of Metaphysics. Vol. 25*(1), 3-51. https://static1.squarespace.com/static/55c3972ee4b0632d3480491b/t/56eb3ad537013b8180b9159c/1458256600062/Taylor_InterpretationandtheSciencesofMan.pdf

Taylor, F. ([1911] 1982). *Princípios de Administração Científica*. Atlas.

Torres, L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. IEPUM.

Valle, J. (2014). Educar ou conformar: uma perspectiva sobre a forma ideológica da prática avaliativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS). Vol. 3*(1), 87-96.

Weber, M. (1971). Os Fundamentos da Organização Burocrática: uma construção do tipo ideal. In Edmundo Campos (Ed.). *Sociologia da Burocracia* (pp. 15-28). Zahar.

Weber, M. (1993). *Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A avaliação das escolas e os processos contemporâneos de accountability: entre convergências e contradições de sentidos e significados

The assessment of schools and contemporary accountability processes: between convergences and contradictions of senses and meanings

Henrique Ramalho (https://orcid.org/0000-0002-5512-1278)*
*Politécnico de Viseu, Escola de Educação, Portugal

Trabalho financiado pelo Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)
Autor de contacto: Henrique Ramalho (hpramalho@esev.ipv.pt)

Resumo

Este ensaio tem como principal objetivo analisar as relações ocorridas entre a educação, a ideia de reforma educativa e a avaliação de escolas, olhando para esta enquanto último arauto das reformas recém instituídas no campo das políticas educativas, agregando-lhe o estatuto de política educativa de charneira. Dentro dessa linha de análise, a avaliação de escolas é compreendida como um instrumento cultural e ideológico, cumprindo com a função de moldar os sensos comuns escolares, acoplando-os, de forma definitiva, aos substratos vários da ideologia neoliberal. Em conformidade, aventamos argumentos e interpretações na linha da hipótese teórica que estabelece uma nova relação entre Estado e mercado, em que o primeiro se reafirma no seu papel de principal regulador, ainda que por influência do segundo, com a pretensão de se afirmar sob a configuração de mercado educador. Dessa cumplicidade de papéis parece resultar uma das mais sofisticadas formas de *accountability* educacional de hoje, ainda que submersa pelos velhos dogmas do gerencialismo, sob os substratos ideológicos da eficácia e da eficiência educacional, com referência a escolas que se desejam produtivas na linha de uma econometria instituída pela atual racionalidade económica.

Palavras-chave: avaliação de escolas, processos contemporâneos de *accountability*, Estado avaliador, mercado educador.

Abstract

The main objective of this essay is to analyze the relations between education, the idea of educational reform and the evaluation of schools, looking at it as the last harbinger of the newly instituted reforms in the field of educational policies, adding to it the educational policy statute of hinge. Within this line of analysis, the evaluation of schools is understood as a cultural and ideological instrument, fulfilling the function of shaping common school senses, definitively coupling them to the various substrates of neoliberal ideology. Accordingly, we put forward arguments and interpretations in line with the theoretical hypothesis that establishes a new relationship between State and market, in which the former reaffirms its role as the main regulator, albeit under the influence of the latter, with the intention of asserting itself under the educator market setting. This complicity of roles seems to result in one of the most sophisticated forms of educational accountability today, even if submerged by the old dogmas of managerialism, under the ideological substrates of educational effectiveness and efficiency, with reference to schools that wish to be productive in line with econometrics instituted by the current economic rationality.

Keywords: evaluation of schools, contemporary accountability processes, evaluative state, educational market.

A agenda da avaliação das escolas, seja na perspetiva externa, seja ao nível interno (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro) tem vindo a suscitar múltiplas interpretações com sede em estudos que podemos balizar entre dois espectros interpretativos: num primeiro desses espectros, os estudos vão dando conta de uma perspetiva relativamente otimista sobre os efeitos da avaliação das escolas acerca do seu funcionamento e, consequentemente, em relação à ação dos seus atores, designadamente docentes, alunos e não docentes (e.g. Mouraz, Valadas e Pacheco, 2015); no segundo espectro, temos vindo a conhecer estudos e análises mais críticas e, no limite, mais pessimistas acerca dos efeitos e das condições em que as escolas e seus atores são colocados por força do ímpeto reformista da *accountability*, com a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, resultando na implementação do programa de avaliação de escolas iniciado em 2006, (e.g. Sá, 2008; Afonso, 2010, 2014; Dias, 2013; Lima, 2015). O principal objetivo é, na base de um exercício hermenêutico de entre discursos oficiais de referência (Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro), a que se juntam contributos empíricos e teórico concetuais, analisar as relações ocorridas entre a educação, a ideia de reforma educativa e a avaliação de escolas, interpretando, também, as lógicas atuais da sua apropriação pelo espectro ideológico instrumental da *accountability*. Acercamo-nos da seguinte problematização: na tradução reformista que aqui fazemos da avaliação das escolas, estamos perante um mecanismo cultural e ideológico de *accountability* que significa mais regulação da qualidade da educação extraído da agenda de um mercado dominante? Será, apenas, mais um estágio do Estado avaliador? Ou representa a instrumentalização do Estado avaliador pela preponderância de um mercado educador cada vez mais emergente?

Educação, reforma e avaliação de escolas

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro dá-nos uma conceção de avaliação de escolas de larga escala (Bertana, Polato, e Mello, 2018; Amaral, Alavrase e Silva 2020), globalmente comparável e baseada em referências de partida, que deverão acondicionar, definitivamente, a ideia padrão de boas práticas escolares e de trabalho pedagógico em conformidade. Propriamente, uma avaliação que se desenvolva

> […] com base numa concepção de avaliação que, a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas

> à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.
>
> 2 — O sistema de avaliação deve, através da participação em projectos e estudos desenvolvidos a nível internacional, permitir aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados. (n.º 1 e n.º 2 do art.º 4.º, da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro).

Hoje, assistimos a um contínuo e irreversível processo de empresarialização da sociedade (Rodrigues, 2011), que carece de políticas públicas e de instituições interpretadas à luz dessa lógica. Como tal, a educação, as políticas públicas de educação, a escola e os seus atores são racionalizadas na perspetiva desse horizonte, sob a tutela de uma administração educacional pública do tipo gerencialista (Thrupp e Willmott, 2003). Ou seja, para reconfigurar a educação e a escola públicas na perspetiva daquela empresarialização, o próprio Estado terá que ser revisto no seu papel de agente prescritor e normalizador de reformas educativas, rumo a um eficientismo educacional absolutamente dogmático, em que

> Através da implementação da propalada administração pública gerencial, visa-se à reorganização do Estado via a adoção de critérios de gestão que oportunizem a redução de custos, uma maior articulação com a sociedade para a definição de prioridades e a cobrança de resultados (Zanardini, 2007, p. 252).

Neste caso, sugere-se que a ideia de reforma educativa é submetida a uma semântica conectada ao processo de mercantilização, em que a agenda ideológica do mercado define o conteúdo da educação, pelo que

> […] a mercantilização da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do âmbito local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental (Antunes e Peroni, 2017, p. 186).

Em nome de uma qualidade dogmática, o mercado, através das suas principais agências internacionais, diz como e o que deve ser aprendido (Antunes e Peroni, 2017). Uma semântica de

reforma, que privilegia a avaliação das escolas como zona de fronteira entre o Estado avaliador e o mercado educador. Esta duplicidade de superestruturas na sua relação, tendencialmente cúmplice, com a educação sugere uma agenda reformista que decorre de um determinado tipo de "[…] governação e da reforma do Estado *gerencial*, no quadro da *globalização* e *europeização* da educação" (Antunes e Peroni, 2017, p. 193).

Uma semântica reformista que, aludindo ao seu "significado bussolar" (Oliveira, 2009, p. 70), posiciona e fortifica novos protagonistas no processo de reestruturação das políticas públicas de educação (Popkewitz, 1997), com um poderoso efeito retórico de legitimação de projetos culturais e ideológicos de grupos e instituições concretos. Assim, esta ideia de reforma alinha-nos com processos políticos, culturais e ideológicos de elevada capacidade prescritiva na (re)definição das estratégias, conteúdos, prioridades e finalidades da educação, redefinindo, também, as posições e relações sociais dos diferentes protagonistas das políticas educativas – alunos, pais, professores, comunidades, Estado e mercado, resultando numa transformação da escola, tronando-a

> […] não só mais vulnerável a lógicas externas fortes conducentes, designadamente, a torná-la uma mera organização prestadora de serviços. […] a escola […] perderá provavelmente alguma consistência interna, possibilitando a atores mais poderosos, donde se destaca o Estado, imporem outro ordenamento através de regras e papéis que estejam mais de acordo com a sua ideologia organizacional ou com a sua definição institucional de escola, intentando simultaneamente quebrar a resistência advinda de atores institucionalmente mais fracos (Estevão, 1995, p. 440).

A semântica de reforma educacional que decorre da duplicidade das superestruturas Estado e mercado a que antes nos referimos é marcada por um conjunto de interações estratégicas e calculadas na linha do eficientismo educacional, amplamente influenciada pelas principais instâncias supranacionais de feição mercantilista. Disso é exemplo a seguinte constatação:

> Por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial exerce influência na política macroeconómica, direcionando e conformando a política educacional. Esta influência favorece liberdade para as forças de mercado e para um Estado centrado na aprendizagem, cujos serviços públicos devem ser gerenciados mais de acordo com os princípios da iniciativa privada. (Lauglo, 1997, p. 14).

Na verdade, o ímpeto reformista com que nos confrontamos brota de uma lógica de investimento em capital humano (Schultz, 1973), exigindo-se que a educação, enquanto projeto global de investimento dê o necessário retorno na forma de operar com esse projeto, privilegiando-se uma progressiva liberalização dos serviços públicos de educação:

> […] deve haver mais privatização (e, assim, mais competição entre as escolas); mais gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho; mais controle pelos usuários […]. Dentro das escolas, essas reformas seriam mais exigentes quanto a habilidades de gerenciamento e dariam mais poder aos diretores. […] tais reformas também colocariam mais pressão sobre os professores. (Lauglo, 1997, p. 24).

Daqui sobressai a importância decisiva que a avaliação, em geral, e a avaliação de escolas, em particular, têm para se consolidar como instrumento de poder, na forma de uma avaliocracia instituída (Correia, 2010; Afonso, 2014), pois é com base nos procedimentos de controlo e monitorização que a avaliação é instrumentalizada para, de uma forma, não raras vezes, subtil, operar como um decisivo momento de análise das taxas de retorno em termos de conteúdos aprendidos e de competências desenvolvidas. Um ímpeto reformista que, no limite, tende a reduzir o papel das escolas e dos seus atores a um ambiente de tarefa e de reprodução de um conhecimento de cuja construção não participam. Propriamente, o professor

> […] é expropriado do poder de influenciar, por deliberação prática e intervenção prudente, a ação educativa em sala de aula, sendo o trabalho docente subordinado a uma visão técnica, que vê o ensino e os comportamentos de aprendizagem como elementos em um sistema que pode ser controlado externamente, e através do qual os objetivos preestabelecidos podem ser atingidos com sucesso, mediante treinamento dos professores para seguirem um conjunto sequenciado de procedimentos ou técnicas de ensino cientificamente comprovados. (Grego, 2012, pp. 65-66).

Eis que a crença dogmática nos valores do mercado é assimilada pela educação, via avaliação de escolas, sintetizada na ideia de reestruturação das políticas educativas, a que, vulgarmente, também se chama reforma.

A função ideológica da avaliação de escolas: mais uma vez, o rumo do gerencialismo

Não sendo absolutamente nova a alusão à educação como instrumento ideológico (Apple, 2006), o que poderá ser mais atual é o facto de se estar a operar com uma política educacional pública específica – a avaliação de escolas – como o mais recente e eficaz instrumento de gerencialismo (Newman e Clarke, 2012) do terreno educacional, resultando no Estado gerencial ancorado no paradigma da Nova Gestão Pública (Ferlie, et al., 1996). Eis que "[…] o gerencialismo tornou-se algo como um modelo global para reforma […]" (Newman e Clarke, 2012, p. 355), emergindo como o mais relevante instrumento reformador das últimas décadas, passando a permitir que o *ethos* mercantilista passasse, definitivamente, a fazer parte das políticas públicas de educação, com importantes efeitos ao nível do funcionamento interno das escolas, surgindo como

> […] uma estrutura calculista que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las. Usualmente está estruturado em torno de um cálculo interno de eficiência (entradas-saídas) e um cálculo externo de posicionamento competitivo em um campo de relações de mercado. Contudo, o gerencialismo também é uma *série de discursos superpostos* que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e do quê deve ser gerido. Assim, diferentes formas de gerencialismo enfocam *liderança, estratégia, qualidade* e assim por diante para produzirem um campo complexo e mutante de conhecimento gerencial" (Newman e Clarke, 2012, p. 359).

Desses efeitos, o mais importante terá sido a emergência e a afirmação total da figura do gestor da periferia afeto e condicionado por lógicas de tomada de decisão que se afastam, cada vez mais, de um pendor político, para se resumir a lógicas de eficiência produtiva e eficácia de resultados. Aliás, a conjugação das ideias de avaliação de escolas, ideologia gerencialista, e reforma educacional tem vindo a resultar num processo de *gerencialização* enquanto meio de

> […] estabelecimento de autoridade gerencial sobre recursos corporativos (materiais, humanos ou simbólicos) e tomada de decisão corporativa. Em segundo lugar, a gerencialização é um processo de estabelecimento de estruturas calculistas de gerencialismo. Estas definem os termos e as condições da tomada de decisão. O objetivo da gerencialização é incorporar estas estruturas como as formas de conhecimento que governam padrões de relacionamentos internos e externos.

> Finalmente, a gerencialização é um processo de criação de formas de 'gerir' e tipos de gestores. (Newman e Clarke, 2012, p. 359).

Não se trata, apenas e tão só, de um processo de reconstrução e de dispersão do poder do Estado para administrar a educação pública, mas muito mais de fazer convergir decisões sobre os fins da educação e os meios de alcançá-los, *para quê* e *para quem*. Então, a avaliação de escolas cumpre, plenamente, essa função de convergência que procura manter os gestores sob o efeito das amarras de uma burocracia central, ainda que dirigida por valores mercantis. Ou seja, a avaliação de escolas concretiza o mais importante meio de controlo central, enquanto aparelho de monitorização, de auditoria e controlo que confirma a hipótese da expansão dos modelos de *accountability*. Coerentemente, a avaliação de escolas concretiza-se na

> […] pressão mais recente para a introdução de novos mecanismos de prestação de contas no sistema educativo [sendo] consentânea com a introdução de *formas parcelares de accountability*, […]. Sob os alvores de uma nova gestão pública, emergiram igualmente dispositivos de regulação da qualidade das escolas públicas, designadamente o programa de avaliação externa das escolas, adquirindo (também aqui) centralidade a dimensão dos resultados académicos. Assim, entre a sociedade civil e o mercado, que pressionaram o aparecimento dos *rankings* […], e o Estado (que pôs em marcha dispositivos centralizados de suposta avaliação da eficácia e da eficiência do sistema), foram-se tecendo mecanismos de prestação de contas não alheios à comparação inevitável com o nascente mercado educacional […]. (Torres, Palhares e Afonso, 2018, p. 3).

Ainda que se relacione com uma "[…] perda das racionalidades públicas da educação […]" (Newman e Clarke, 2012, p. 371), não se trata de enfraquecer o controlo Estatal sobre as periferias, mas, antes, transformá-lo a partir de sedes privadas de influência e decisão, resultando em "reformas mercantilizadoras" (p. 364), abrindo um caminho definitivo para a lógica reformista sustentada na "escola gerencial" (p. 365). Eis que a avaliação de escolas se institui como "fio condutor das reformas neoliberais" (Nazareth, 2017, p. 30), instrumentalizando-a como mecanismo de pressão em prol de uma ação educativa da escola pública baseada no mérito e na responsabilização periféricas:

> As propostas de responsabilização verticalizada defendidas pelos reformadores empresariais da educação exigem que haja uma formulação clara dos objetivos de aprendizagem a serem obtidos, como forma de 'verificar' o atingimento desses no processo de avaliação. Caso esses objetivos sejam formulados como uma 'base nacional comum', estabelece-se um processo de padronização em escala nacional. A argumentação vem bem 'embalada': 'trata-se de garantir os direitos de aprendizagem'". (Freitas, 2013, p. 142).

Então, a avaliação de escolas emerge como um forte sinal da inflexão da educação pública "[…] para lógicas mais (re)meritocráticas e performativas." (Torres, Palhares e Afonso, 2018, p. 3). Na verdade, a ideia de avaliação de larga escala (Bertagna, Polato e Mello, 2018; Amaral, Alavarse e Silva, 2020) convoca-nos para um imperativo de reforma total e totatlizante, na medida em que não se limita à esfera da definição política da educação, mas de um complexo processo de endoutrinação do senso comum, recorrendo a valores com um poderoso efeito sedutor das comunidades, como é o caso da eficácia de resultados, eficiência, sucesso escolar, qualidade do serviço público de educação, liberdade para aprender, livre escolha, participação, etc. Nesta escala de compreensão, o efeito último da avaliação das escolas e do seu vulto reformista e ideológico será mudar o senso comum das comunidades (Apple, 2003), ao mesmo tempo que se legitima como uma sofisticada "cultura de auditoria que busca envolver toda a sociedade." (Nazareth, 2017, p, 26), em que o Estado, o mercado e a comunidade repartem, entre si, a capacidade de controlar o trabalho escolar. Diríamos, mesmo, que a avaliação de escolas se apresenta à sociedade como o auge da cultura da performatividade, sendo esta uma

> […] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de "qualidade" ou "momentos" de promoção ou inspeção. (Ball, 2005, p. 543).

O Estado, não abdicando da prerrogativa de entidade reguladora da educação, nos termos em que são os

> […] serviços do Ministério da Educação são responsáveis pelo planeamento, coordenação, definição de processos, execução e desenvolvimento da avaliação do sistema educativo nacional, identificando a informação a obter, definindo e concretizando os processos e sistemas de recolha da mesma, trabalhando e interpretando a informação considerada adequada, bem como documentando os termos de cada processo de avaliação e os resultados respectivos. (n.º 1 do art.º 13.º, Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro),

cede terreno ao mercado, no sentido de este interferir com a prerrogativa de se intentar como nova entidade educadora, dando sentido à expressão "Estado regulador e mercado educador" (Melo, 2018, p. 23), configurando-se, assim, a avaliação de escolas como instrumento de liberalização e difusão de conteúdos e valores de feição mercantil, ao mesmo tempo que se institui como política pública de charneira dos processos contemporâneos de *accountability*.

Nota final

Finalmente, diremos que a grande reforma contemporânea do sistema educativo foi o incremento da accountability em pleno. Ou seja, a centralidade reformista dada à avaliação educacional, com especial incidência na avaliação das escolas, emerge das recorrentes proposições reformistas neoliberais do Estado e das políticas públicas de educação, mantendo-se na preocupação de tornar o Estado mais eficiente em relação à prossecução dos objetivos económicos da modernidade. A lógica de reforma da educação a que aferimos é reduzida à relação instrumental entre as aprendizagens e a sua utilidade económica. Por esta via, a perspetiva da avaliação como novo centro, texto e contexto de poder embrenha-se nos atuais projetos de reforma com a pretensão de reestruturar, à feição dos propósitos mercantilistas globais, relações sociais, comunitárias e institucionais, compreendendo novas arquiteturas organizacionais das escolas, novos processos de hétero e autorregulação e responsabilização, bem como a introdução de uma nova forma de pensar a escola, articulando a cognoscência da ação de grupo e individual com a prática exigível às escolas, enquanto organizações produtivas e dotadas de atores hétero e autodisciplinados. A avaliação de escolas parece ser o utensílio ideológico e normativo mais privilegiado de duas entidades dominadoras convergentes: *i)* por referência a um Estado avaliador, que monopoliza a administração educacional; *ii)* por referência a um mercado educador cada vez mais dominante da definição, ainda que indireta, dos fins educacionais.

Referências

Afonso, A. (2014). Questões, Objetos e Perspetivas em Avaliação. *Avaliação. Vol. 19*(2), 487-507. https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/?lang=pt&format=pdf

Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa. Apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional. Vol. 21*(46), 343-61. https://doi.org/10.18222/eae214620102016

Amaral, M., Alavrase, O. & Silva, F. (2020). O Desafio da Construção de um Modelo Alternativo de Avaliação Externa em Larga Escala da Aprendizagem: um desafio, simultaneamente, conceitual, técnico e político como ponto de apoio para o sucesso de todos os alunos. *Olhar de Professor. Vol. 23,* 1-18. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195007

Antunes, F. & Peroni, V. (2017). Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. *Revista Portuguesa de Educação. Vol. 30*(1), 181-216. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53992/1/2017%20Pol%20Pub%20Democratizacao%20e%20Privatizacao%20Br%20Pt%20FAVP.pdf

Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo*. Artmed.

Apple, M. (2003). *Educando à Direita*. Cortez.

Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cad. Pesqui. Vol. 35*(126), 539-564.

Bertana, R., Polato, A. & Mello, L. (2018). As avaliações em larga Escala e o Currículo no Estado de São Paulo: a realidade escolar desvelando as lógicas subjacentes. *Currículo sem Fronteiras. Vol. 18*(1), 52-70. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bertagna-polato-mello.pdf

Correia, J. (2010). La "evaluocracia": el papel de la evaluación en la legitimación y reconstrucción institucional de la educación. *Avances en Supervisión Educativa*. (13), 1-9.

Dias S. (2013). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade. Vol. 25*(88), 703-25.

Estevão, C. (1995). Uma abordagem neo-institucional da escola como organização: a propósito do novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas. In: J. Barroso, J. et al. (Orgs.). *A escola: um objeto de estudo*. AFIRSE.

Ferlie, E., Pettigrew, A., Ashburner, L. & Fitzgerald, L. (1996). *The New Public Management in Action*. Oxford University Press.

Freitas, L. (2013). Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. *Cad. Cedes, Campinas. Vol. 36*(99), 137-153. https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?format=pdf&lang=pt

Grego, S. (2012). Reformas Educacionais e Avaliação: mecanismos de regulação na escola. *Est. Aval. Educ. Vol. 23*(53), 60-81. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/1915-Texto%20do%20Artigo-7269-1-10-20130919.pdf

Lauglo, J. (1997). Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*. (100), 11-36.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro - Assembleia da República. Diário da República: I Série-A N.º 294 (2002).

Lima, L. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa. Vol. 41*(n.º spe), 1339-1352. https://www.scielo.br/j/ep/a/5Q9bdyH8kWrQsYXGy9gqP8R/?lang=pt

Melo, N. (2018). *O Estado Regulador e o Mercado Educador: um estudo sobre o processo de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande/PB*. [Unpublished master's thesis]. Universidade Federal de Campina Grande.

Mendes, G. et al. (2015). Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. *Educação e Pesquisa. Vol. 41*(n.º spe), 1283-1298. https://www.scielo.br/j/ep/a/5NxyPns5KjQL6NpzxrmSjJz/?lang=pt&format=pdf

Mouraz, A., Valadas, S. & Pacheco, J. (Orgs.) (2015). *Os contraditórios na AEE. Consensos a divergências*. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Nazareth, H. (2017). Avaliação Externa e Escolas Charters: monitoramento e indução das políticas educacionais. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Vol. 6*(13). 23-36.

Newman, J. e Clarke, J. (2012). Gerencialismo. *Educação & Realidade, 37*(2), 353-381. https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt

Oliveira, O. (2009). Problematizando o significado de reforma nos textos de uma política de currículo. *Currículo sem Fronteiras. Vol. 9*(2), 68-78. https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/oliveira.pdf

Popkewitz. T. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Artes Médicas.

Rodrigues, R. (2011). A empresarialização da sociedade sob a influência da racionalidade da gestão Sociologia. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Vol. XXI*, 233-255. https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9870.pdf

Sá, V. (2008). (auto)avaliação das escolas: "Virtudes" e "Efeitos Colaterais". *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas em Educação. Vol. 17*(62), 87-108. https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100005

Schultz, T. (1973). *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*. Zahar.

Thrupp, M. e Willmott, R. (2003). *Education Management in Managerialist Times: beyond the textual apologists*. Open University Press.

Torres, L., Palhares, J., & Afonso, A. (2018). *Marketing accountability* e excelência na escola pública portuguesa: A construção da imagem social da escola através da performatividade académica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 26*(134), 1-28. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Marketing_accountability_e_excelencia_na_escola_pu.pdf

Zanardini, I. (2007). A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. *Perspectiva. Vol. 25*(1), 227-244. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/isaurazanardini.pdf

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Ideas del alumnado de Primaria sobre los seres vivos/inertes y sus implicaciones didácticas

Ideas of primary school students about living/inert beings and their didactic implications

Óscar González-Iglesias (https://orcid.org/0000-0002-6888-5664)*, Juan-Carlos Rivadulla-López (https://orcid.org/0000-0002-5756-4371)*, Yolanda Golías Pérez (https://orcid.org/0000-0001-9420-2081)*, Marisol Rodríguez Correa (https://orcid.org/0000-0003-3950-4292)**

*Universidade da Coruña, **Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

El modelo de ser vivo es considerado como un modelo fundamental en el campo de la Biología que debiera ser enseñado en el aula de Educación Primaria. Pero su enseñanza/aprendizaje no es sencilla y entraña numerosos problemas. De hecho, los niños no son capaces de aportar demasiadas categorías al ser vivo, ya que sus conocimientos son intuitivos y su psicología es ingenua. El concepto de ser vivo se asocia fundamentalmente al movimiento, aunque también es frecuente el uso de características morfológicas o fisiológicas para identificar animales y plantas con ser vivo. Para profundizar en el pensamiento del alumnado, en este estudio se pretende conocer la idea que tienen de ser vivo/inerte, así como las características que les otorgan para considerarlos como tal. En esta investigación participaron 144 alumnos/as de Educación Primaria de un colegio público de la ciudad de A Coruña. Como instrumento de recogida de datos se utilizaron tres actividades: 1ª) debían agrupar 10 imágenes, sin haberles indicado ningún criterio a seguir (eran 5 seres vivos y 5 inertes); 2ª: dibujar y nombrar 5 seres vivos y 5 inertes; 3ª: se les presentaron las mismas imágenes que en la primera actividad para que discriminaran cuáles eran seres vivos y cuales inertes. Los resultados muestran que a medida que el alumnado avanza en los cursos, tiene mayor capacidad para diferenciar entre seres vivos e inertes. Este aspecto contrasta con los criterios utilizados para categorizar los seres vivos/inertes, ya que estos no evolucionan progresivamente con los cursos.

Palavras-chave: educación primaria, seres vivos, seres inertes, concepciones del alumnado, formación docente.

Abstract

The living being model is considered as a fundamental model in the field of Biology that should be taught in the primary education classroom. But its teaching/learning is not simple and involves many problems. In fact, children are not able to contribute too many categories to the living being, since their knowledge is intuitive and their psychology is naïve. The concept of living being is fundamentally associated with movement, although it is also frequent the use of morphological or physiological characteristics to identify animals and plants with living being. To deepen the thinking of the students, this study aims to know the idea they have of being alive / inert, as well as the characteristics that give them to consider them as such. In this research participated 144 students of Primary Education of a public school in the city of A Coruña. As a data collection tool, three activities were used: 1st) they had to group 10 images, without having indicated any criteria to follow (they were 5 living beings and 5 inert); 2nd: draw and name 5 living beings and 5 inert; 3rd: they were presented with the same images as in the first activity to discriminate which were living beings and which were inert. The results show that as students progress through the courses, they have a greater capacity to differentiate between living and inert beings. This aspect contrasts with the criteria used to categorize living/inert beings, since these do not evolve progressively with the courses.

Keywords: primary education, living beings, inert beings, conceptions of the students, teacher training.

El modelo de ser vivo es considerado como un modelo fundamental en el campo de la Biología que debiera ser enseñado en el aula tanto de Educación Primaria como de otros niveles educativos (De las Heras y Jiménez, 2011). Conceptualmente la idea de ser vivo es un sistema abierto que intercambia continuamente flujos de materia y energía con el ambiente que le rodea, estableciendo de esta forma un límite entre el fuera, donde se encuentra el medio, y el dentro, delimitado por el propio ser vivo (Pujol, Bonil y Márquez, 2006).

El estudio del concepto de ser vivo debe estar vinculado al desarrollo de habilidades investigativas y al desarrollo de ciertas actitudes específicas. Así, la observación, el registro de datos para apreciar regularidades, las pequeñas indagaciones, etc. permiten al alumnado incrementar sus experiencias (Cañal, 2006). Existen abundantes trabajos que dan cuenta de los contenidos que se han de trabajar en la educación obligatoria sobre seres vivos (Pujol et al., 2006) y concretamente, en el trabajo de Garrido y Martínez (2009), se realiza una secuencia conceptual en dos niveles (Infantil y Primaria).

Pero la enseñanza/aprendizaje de los seres vivos no es un tema sencillo y entraña numerosos problemas. De hecho, los niños no son capaces de aportar demasiadas categorías al ser vivo, ya que sus conocimientos son mayoritariamente intuitivos y su psicología es ingenua dada la limitada edad y el escaso conocimiento biológico recibido (Garrido, 2009). El concepto de ser vivo se asocia fundamentalmente al movimiento (Peraíta, 1988), aunque también es frecuente el uso de características morfológicas (tiene órganos) (Carey, 1985) o fisiológicas (come, bebe, se alimenta) (Tunnicliffe, Gatt, Agius, y Pizzuto, 2007) para identificar animales y plantas con ser vivo. Por otra parte, muchos niños transfieren características propias de los seres vivos a los objetos inanimados (Sanz, 2015).

Para profundizar en el pensamiento del alumnado de Educación Primaria, en este estudio se pretende conocer la idea que tienen de ser vivo e inerte, así como las características que les otorgan para considerarlos como tal.

Metodología

En esta investigación participaron 144 alumnos/as de Educación Primaria de un colegio público de la ciudad de A Coruña (48 alumnos/as de 1º curso (6-7 años), 54 alumnos/as de 3º curso (8-9 años) y 42 alumnos/as de 5º curso (10-11 años)) y se realizó en el curso escolar 2019/2020. Como instrumento de recogida de datos se utilizaron una serie actividades, diseñadas específicamente con el fin de obtener la información más provechosa posible. La realización de las actividades tuvo lugar en las aulas en las que habitualmente está el alumnado y en las horas destinadas para la materia de Ciencias de la Naturaleza. Las actividades que se plantearon fueron las siguientes:

- En la primera actividad, al alumnado se le solicitó que agruparan 10 imágenes diferentes, sin indicarles el criterio que debían utilizar (eran cinco seres vivos y cinco seres inertes).
- En la segunda actividad, los alumnos tuvieron que dibujar cinco seres vivos y cinco no vivos (inertes), escribiendo el nombre de cada uno.
- En la tercera actividad al alumnado se les presentan las mismas imágenes que en la primera actividad: cinco imágenes de seres vivos (árbol con hojas, árbol sin hojas, almeja, cactus y seta) y otras cinco de seres inertes (nube, Peppa Pig, coche, Pocoyó y piedra). Ellos tuvieron que discriminar cuáles consideran que son seres vivos y cuales inertes, justificando su elección.

Todas las actividades se realizan de forma escrita e individual. Durante su realización se promueve un ambiente cordial y distendido basado en el conocimiento mutuo entre los participantes y la investigadora. Las actividades se recogieron en papel, para posteriormente proceder a su análisis.

Para realizar el análisis de las respuestas se elaboraron categorías en función de su similitud como se podrá ver a continuación en el apartado de resultados.

Resultados

En la tabla 1 se indica el análisis de las respuestas a la tarea de clasificar 10 imágenes de de seres vivos (árbol con hojas, árbol sin hojas, almeja, cactus y seta) y otras cinco de seres inertes (nube, Peppa Pig, coche, Pocoyó y piedra), sin indicarles el criterio que debían utilizar. Así, el alumnado de los tres cursos utilizan mayoritariamente criterios generales en detrimento de los específicos o de los que no usan ningún criterio. Concretamente, en 1º de Primaria el 62.5% del alumnado emplea criterios generales, sobre todo hacen referencia funcionalidad: “ser o no comida” (35.4%), mientras que el 27.1% se refiere a criterios específicos, estableciendo criterios dicotómicos: “vivo / no vivo” (14.6%) y “animales / no animales” (12.5%). Por su parte, del 79.6% del alumnado de 3º y del 57.4% de 5º que se decantan por criterior generales, la mayoría también se refiere a la funcionalidad (alimento) (46.3% en 3º y 40.5% en 5º), mientras que de los que se refieren a criterios específicos (16.7% en 3º y 35.7% en 5º) todos se refieren a la dicotomía vivo/no vivo.

Tabla 1

Porcentajes en los criterios de clasificación de la materia

		1ºEP (n=48)		3ºEP (n=54)		5ºEP (n=42)	
Criterios Generales	Función (alimento…)	17 (35.4%)	30 (62.5%)	25 (46.3%)	43 (79.6%)	17 (40.5%)	24 (57.14%)
	Localización (marinos, terrestres…)	7 (14.6%)		9 (16.7%)		--	
	Procesamiento (natural, artificial,…)	4 (8.3%)		7 (13%)		7 (16,7%)	
	Propiedades observables (color,…)	2 (4.2%)		2 (3.7%)		--	
Criterios específicos	Vivo /no vivo	7 (14.6%)	13 (27.1%)	9 (16.7%)	9 (16.7%)	15 (35.7%)	15 (35.7%)
	Animales/ no animales	6 (12.5%)		--		--	
Sin indicar criterios		5 (10.4%)		2 (3.7%)		3 (7.1%)	

La mayoría del aumnado que, de manera espontánea, aporta dibujos de seres vivos e inertes lo hace de forma correcta (93.7% en 1º curso, 90.7% en 3º y 100% en 5º) (tabla 2). Del alumnado que aporta dibujos de seres vivos de forma correcta, la mayoría realiza animales, sobre todo mamíferos (perro, gato, vaca, jirafa, león o tigre…), aunque también hay otros alumnos que dibujan aves (gaviota, pájaro o águila), insectos (mariquita, abeja y araña), reptiles (serpiente) y peces (pez globo, pez espada…). Por otro lado, 5 alumnos en 1º curso, 12 en 3º y 11 en 5º dibujan seres humanos, sobretodo se han dibujado a ellos mismos, sus familiares o compañeros. Mientras que pocos dibujan vegetales (árboles, flores, plantas o hierba). Por su parte, del alumnado que al dibujar ser vivo lo hace erróneamente (6.3% en 1º curso y 9.3% en 3º), lo han hecho concretamente por dibujar objetos inanimados tales como una boca, una muñeca o el sol.

En cuanto al alumnado que dibuja seres inertes de forma correcta (81.3% en 1º curso, 94.4% en 3º y 100% en 5º), todos lo hacen refiriéndose a objetos inanimados como material escolar (libro, rotuladores, lápiz, libreta…), mobiliario (ventana, mesa, puerta…) o montaña, nube, sol. Mientras, el 18,7% de los alumnos de 1º curso y el 5.6% de 3º han dado una respuesta errónea a la hora de dibujar seres inertes. De ellos, la mayoría ha dibujado vegetales – sobretodo árbol y flor-, aunque en 1º curso 3 alumnos hicieron lo propio con animales, como el dinosaurio, y solo 1 estudiante hace referencia a un familiar fallecido – “mi abuelo muerto”-.

Tabla 2

Ejemplos espontáneos de seres vivos/inertes dibujados por el alumnado

Categorías		Subcategorías	1ºEP (n=48)		3ºEP (n=54)		5ºEP (n=42)	
Dibujan de forma correcta	Seres vivos	Animales	39	45 (93.7%)	33	49 (90.7%)	25	42 (100%)
		Seres humanos	5		12		11	
		Vegetales	1		4		6	
	Seres inertes	Objetos inanimados	39 (81.3%)		51 (94.4%)		42 (100%)	
Dibujan de forma incorrecta	Seres vivos	Objetos inanimados	3 (6.3%)		5 (9.3%)		--	
	Seres inertes	Vegetales	5	9 (18.7%)	3	3 (5.6%)	--	--
		Animales	3		--		--	
		Seres humanos	1		--		--	

En la tabla 3 se indican las respuestas a la tarea de clasificar en dos grupos cinco imágenes de materia de de seres vivos (árbol con hojas, árbol sin hojas, almeja, cactus y seta) y otras cinco de seres inertes (nube, Peppa Pig, coche, Pocoyó y piedra): uno el de lo vivo y otro con lo que no está ni nunca ha estado vivo; es decir, aplicando el criterio “vivo / no vivo”. En general, los resultados muestran que el alumnado suele identificar mejor a los seres inertes que a los seres vivos. Además, a medida que avanzan en los cursos analizados, los resultados van siendo mejores.

Entre los seres vivos, los que mayoritariamente son considerados como tal son el árbol con hojas, la almeja y la seta, mientras que entre los seres inertes, en 1º curso se resisten a considerar la piedra como tal.

Tabla 3

Clasificación de seres vivos e intertes realizada por el alumnado

	Características	1º curso		3º curso		5º curso	
		Ser vivo	Ser inerte	Ser vivo	Ser inerte	Ser vivo	Ser inerte
Seres vivos	Árbol con hojas	31 (64.6%)		45 (83.3%)		42 (100%)	
	Árbol sin hojas	22 (45.8%)		45 (83.3%)		38 (90.5%)	
	Almeja	31 (64.6%)		46 (85.2%)		42 (100%)	
	Cactus	16 (33.3%)		29 (53.7%)		40 (95.2%)	
	Seta	27 (56.3%)		45 (83.3%)		42 (100%)	
Seres inertes	Nube		26 (54.2%)		41 (75.9%)		42 (100%)
	Peppa Pig		27 (56.3%)		41 (75.9%)		42 (100%)
	Coche		22 (45.8%)		54 (100%)		42 (100%)
	Pocoyó		28 (58.3%)		45 (83.3%)		42 (100%)
	Piedra		19 (39.6%)		54 (100%)		42 (100%)

De las imágenes de ser vivos que se le presente al alumnado para que categoricen si son vivos o inertes (tabla 4), la mayoría justifican que las imágenes presentadas son seres vivos porque “existe” o “está vivo”. En menor medida, otros alumnos emplean características relacionadas con las funciones vitales “nacen”, “respiran”, “se reproducen”.

Tabla 4

Características que otorga el alumnado para considerar como ser vivo la imagen presentada

Características	Árbol con hojas			Árbol sin hojas			Almeja			Cactus			Seta		
	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	5º
Está vivo	10	15	20	7	10	18	10	22	29	7	14	26	11	24	25
Se alimenta	9	8	6	5	8	5	6	6	3	3	2	5	4	6	6
Respira	2	7	8	1	7	7		5	2	2	2	2		7	5
Se reproduce	6	7	7	3	5	7				2	2	4	7		
Nace	4	8	1		5	1	7	5	2	2	9	3	4		
Se mueve				6	10		8	8	6				1	8	6

Referente a las imágenes de seres inertes que se le presenta al alumnado para que categoricen si son inertes o vivos (tabla 5), a mayoría justifican que las imágenes presentadas son seres inertes porque haciendo referencia a que “no está vivo”. En menor medida, otros

alumnos emplean características relacionadas con las funciones vitales “nacen”, “respiran”, “se reproducen”.

Tabla 5

Características que otorga el alumnado para considerar como ser inerte la imagen presentada

Características	Nube			Peppa Pig			Coche			Pocoyó			Piedra		
	1º	3º	5º	1º	3º	5º	1º	3º	3º	1º	3º	5º	1º	3º	5º
No está vivo	5	36	42	18	31	35		6	32	19	28	38		20	42
Creado por el ser humano				5		7	6	15	10	4		4			
No se comunica	8	5						7			3			8	
No se alimenta	1				5			8			6			6	
No respira	3			4	5			12		5	8			14	
No se reproduce	2						2	3					2	4	
No piensa	7						9	3					8	2	
No se mueve							5						9		

Conclusiones

El alumnado es capaz de diferenciar entre seres vivos y seres inertes, aunque asocian el concepto de ser vivo fundamentalmente al hecho de que esté vivo, y a determinados aspectos funcionales como el movimiento, lo cual refrenda los resultados de otros estudios similares (Carey, 1985; Peraíta, 1988). Las respuestas que hacen referencia a funciones propias del ser vivo como la respiración o reproducción son abordadas en menor medida. En ningún caso los alumnos hacen referencia a la relación entre el ser vivo y el medio ambiente (obtención/fabricación de alimentos, eliminación de desechos...). Aun siendo conscientes de que el trabajo tiene sus limitaciones en cuanto a su extensión y profundidad, cabe destacar que en él se pone de manifiesto que el alumnado no basa el modelo de ser vivo en sus tres funciones vitales.

Basándonos en lo citado desde el punto de vista didáctico, se pueden aportar recomendaciones para favorecer el aprendizaje de los seres vivos en Educación Primaria. Así, el profesorado debe tomar conciencia de la dificultad que encierra el concepto de ser vivo. Por eso, se deben determinar las características del modelo de ser vivo deseable y asequible por el alumnado de Educación Primaria. La enseñanza de las Ciencias en Educación Primaria, concretamente en el primer ciclo, debería insistir en la diferenciación vivo / no vivo, incluyendo, mediante el incremento de experiencias, nuevas formas de vida, para ir profundizando progresivamente en los cambios que experimentan los organismos vivos. También se debería trabajar la idea de que todos los seres vivos tienen la peculiaridad de que realizan funciones

(aunque lo hagan de forma diferente): todas ellas están interrelacionadas y son fundamentales. Las funciones, además, suponen una continua interrelación con el medio y un cambio en él.

Por último, el profesorado debe presentarles numerosos ejemplares de seres vivos (a través de salidas al zoológico, visionado de videos, películas, trabajos por proyectos, etc.), así los alumnos reconocerán que los seres vivos son muy diversos y por lo tanto entenderán mejor que es necesario clasificarlos. Dicha clasificación tendrá que ir evolucionando desde las más próximas y cotidianas (animales domésticos y/o conocidos) a clasificaciones más "científicas" (vertebrado/invertebrado, plantas con flor o sin flor, etc.).

Referencias

Cañal, P. (2006). La alfabetización científica en la infancia. *Aula de Infantil, 33*, 5-9.

Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood.* MIT Press.

De las Heras, M.A. y Jiménez, R. (2011). Experiencias investigadores para el estudio de los seres vivos en primaria. *Investigación en la escuela*, 74, 35-44.

Garrido, M., y Martínez, C. (2009). ¿Qué enseñar sobre los seres vivos en los niveles educativos iniciales? *Aula de Innovación Educativa,* 183-184, 34-36.

Peraíta, H. (1988). *La representación del mundo en niños de EGB*. MEC.

Pujol, R. M., Bonil, J. y Márquez, C. (2006). Avanzar en la alfabetización científica: Descripción y análisis de una experiencia entorno al estudio del cuerpo humano en educación primaria. *Investigación en la Escuela, 60*, 37-52.

Sanz, O. (2015). Acercamiento a la comprensión del concepto de ser vivo en educación infantil. *Ikastorratza, e.Revista de didáctica*, 15.

Tunnicliffe, S., Gatt, S., Agius, C., y Pizzuto, S. A (2007). Animals in the lives of young Maltese childres. ESERA-MAIMO. Suecia.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

As dificuldades, desafios e sugestões no processo de avaliação no curso de administração: o ponto de vista de professores e alunos.

The challenges and suggestions for the evaluation process in the administration course from the point of view of teachers and students

João Manuel de Sousa Will (https://orcid.org/0000-0003-3681-579X)
Universidade Federal do Tocantins

Resumo

O artigo trata das concepções dos professores e alunos do curso de Administração sobre as dificuldades e desafios do processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, bem como as sugestões para melhoria da prática avaliativa. A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar as concepções dos professores e alunos sobre o processo de avaliação para saber se os indicadores de dificuldades, desafios e sugestões são indicadas como alternativa que se pretende seguir no curso de Administração. A metodologia utilizada pautou-se na busca de informações por intermédio de três questionários, dois com questões abertas para professores (GA) e alunos respectivamente e um com questões fechadas para outro grupo de professores (GB) do curso, elaborado com os indicadores apontados pelos dois primeiros instrumentos. No resultado inicial emergiram sete indicadores de dificuldades com os seus respectivos desafios e sugestões. No final, o resultado se relacionou ao posicionamento dos docentes da pesquisa que se expressaram de forma afirmativa ou negativa sobre os indicadores iniciais. As dificuldades e os desafios, de um modo geral, tiveram baixa adesão, mas as sugestões foram bem aceitas. Concluiu-se que as maiores dificuldades dizem respeito a avaliar o conhecimento científico abordado na unidade de ensino; as estratégias propostas para os alunos se apropriarem dos conhecimentos; as relações que estabelecem e reflexões que fazem a partir do aprendizado, bem como, realizar tipos diversos de avaliação. Isto demonstrou a necessidade de construção de saberes docentes na área da avaliação educativa.

Palavras-chaves: Processo de avaliação. Ensino. Aprendizagem. Dificuldades, desafios.

Abstract

The article deals with the perceptions of the teachers and students of the Administration course on the difficulties and challenges of the teaching and learning evaluation process, as well as the suggestions for improving evaluation practice. The research was developed with the objective of analyzing the conceptions of professors and students about the evaluation process in order to know if the indicators of difficulties, challenges and suggestions are indicated as an alternative that one intends to follow in the Administration course. The methodology used was based on the search for information through three questionnaires, two with open questions for teachers and students respectively and one with closed questions for another group of teachers, of the course, prepared with the indicators indicated by the first two instruments. In the initial result, seven difficulty indicators emerged with their respective challenges and suggestions. In the final result, the research professors positioned themselves in an affirmative or negative way about these indicators. The difficulties and challenges, in general, had low adherence, but the suggestions were well accepted. It was concluded that the majority of the teachers believe that they do not present greater difficulties in the evaluation process, but accepted, with high percentages, the suggestions presented to improve the evaluation activity (assessment activity).

Keywords: Evaluation process. Teaching. Learning. Difficulties, Challenges.

Ao longo da história, a avaliação no contexto educacional vem passando por várias modificações, possibilitando novas interpretações sobre o ato de avaliar. Assim, foi se configurando uma nova abordagem de avaliação, a qual expressa diferentes modelos de ensino e de aprendizagem (Fernandes; Alves; Machado, 2008), diferente do ensino tradicional.

Esta investigação desenvolveu-se em uma universidade pública brasileira no curso de Administração, visando analisar as concepções de professores e alunos sobre as dificuldades de avaliar e de ser avaliado. Nesse âmbito, considerou-se importante que os participantes da pesquisa apresentassem as suas ideias de avaliação, mediante as dificuldades enfrentadas, os desafios e as sugestões. Isso porque, o conceito de avaliação é definido como o conhecimento de um objeto, de uma realidade ou de um sujeito; é relacionado diretamente a sua essência e determina o que é necessário para avaliar (Souza, 2018). Nesse sentido, a avaliação pode se apresentar como investigação, diagnóstico do objeto ou sujeito, como conhecimento das principais características vinculadas aos sentidos e significados do processo avaliativo.

Analisar as concepções dos professores e alunos do curso de Administração sobre o processo de avaliação, a partir das dificuldades, desafios e sugestões, foi um modo de analisar o que pensavam e o que sabiam os professores e alunos sobre a avaliação no processo de ensino e de aprendizagem no contexto universitário. Dessa forma, delineou-se o pressuposto de que os professores utilizavam a avaliação para averiguar não só o nível e a qualidade do aprendizado, mas também a eficácia do ensino. Nesse domínio, podiam assumir várias vertentes formativas, dentre elas, com a participação dos alunos, ou seja, do sujeito em formação.

Sordi (2005), considera que os saberes e atitudes dos professores possibilitam estabelecer uma relação de respeito e acolhimento dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, questiona-se: como as dificuldades de avaliar estão relacionadas aos desafios e sugestões para investigar as escolhas de avaliação e o caminho que se pretende trilhar no curso de Administração da universidade local?

Metodologia e método

A metodologia de natureza qualitativa fundamentada nas orientações de Lüdke e André (1996), possibilitou o uso de métodos que permitiram a apreensão, a descrição e explicações das concepções dos professores quando mencionaram as dificuldades, os desafios e as sugestões.

Os dados quantitativos vinculados aos dados qualitativos, caracterizaram a pesquisa como uma abordagem mista, de acordo com Guba e Lincoln (1994) a natureza dos dados qualitativos em relação ao quantitativos não significa o uso do paradigma positivista.

Objetivo

Analisar as concepções dos professores e alunos do curso de Administração sobre o processo de avaliação para saber se os indicadores de dificuldades, desafios e sugestões são indicadas como alternativa que se pretende seguir no curso de Administração**.**

Amostra

A pesquisa foi realizada com os professores e alunos da coordenação do curso de Administração (uma universidade do TO), que possui 24 professores efetivos. Inicialmente (fase 1), seis (25%) formaram o grupo "A", respondendo ao primeiro questionário (questões abertas). Em seguida, (fase 2), nove (37,5%) formaram o grupo "B" e responderam ao segundo questionário (questões fechadas). Os dois grupos de professores e os alunos colaboraram com a investigação.

A amostra dos alunos dos Cursos de Administração fazia parte dos períodos (2º, 6º e 8º) do semestre letivo da pesquisa. Tais períodos constitui-se por aqueles que estavam no início, no meado e no final do curso. Segundo Cervo e Bervian (2002), a amostra é a parte da população ou do universo pesquisado e definida no início, antecedendo a execução da pesquisa.

Instrumentos

Os instrumentos da investigação na primeira fase se constituíram em um questionário com questões abertas para professores do grupo "A" e um outro questionário com questões abertas para os alunos. Na segunda fase, para o grupo "B" de professores, elaborou-se e aplicou-se um outro questionário com questões fechadas, formuladas com base nos resultados dos questionários de questões abertas.

Resultados

A investigação da avaliação do ensino aprendizagem tendo em vista as dificuldades, desafios e sugestões de professores e alunos, levou em consideração a opinião de avaliar e ser avaliado. Enfim, identificar os indicadores de dificuldades, os desafios e as sugestões para saber quais as concepções de professores e alunos sobre o processo avaliativo, se constituiu numa reflexão inicial, para verificar as ideias sobre a melhoria da qualidade da avaliação nas disciplinas do curso de Administração.

Indicadores das dificuldades, desafios e sugestões do processo avaliativo

Considerando as temáticas abordadas: avaliação inicial; avaliação durante o processo; avaliação final; critérios de avaliação; instrumentos de avaliação e tipos de avaliação, os resultados nominais e estatísticos tiveram como base os objetivo específicos. Iniciando-se pelo quadro 1.

Quadro 1

Indicadores de dificuldades, desafios e sugestões do processo de avaliação.

	Dificuldades	Desafios	Sugestões
Professores e alunos	a) Avaliar os conhecimentos de forma adequada, sem perder de vista os objetivos que pretende alcançar na disciplina.	a) Escolher o instrumento e critérios avaliativo de maneira objetiva.	a) O professor deve construir saberes sobre avaliação, analisando o conhecimento inicial, relacionando o que sabe os alunos sobre o novo conhecimento e quais as habilidades apresentadas e o nível de aprendizagem e desenvolvimento que pretende formar.
	b) Avaliação inicial para que? Saber o que fazer com as ideias diagnosticadas.	b) Conhecer as condições iniciais dos alunos para a organização pedagógica e propostas de ensino.	b) Usar o diagnóstico do nível inicial como um indicador para os professores criarem estratégias de ensino para os alunos ampliarem, ou construírem novos conhecimentos, ou reconstruírem seus saberes.
	c) Avaliar o aluno durante o processo de aprendizagem.	c) Ser criativo para trabalhar com diferentes níveis de alunos e criar estratégias de aprendizagem.	c) Desenvolver um tipo de aula que permita a avaliação dos alunos a partir de observações durante as atividades desenvolvidas na aula.
	d) Avaliar o conhecimento científico abordado na unidade de ensino, as estratégias propostas para os alunos se apropriarem dos conhecimentos, as relações que estabelecem e reflexões que fazem a partir do aprendizado.	d) Interagir com os estudantes e conseguir perceber se as estratégias de ensino do professor têm sido adequadas ao aprendizado.	d) Analisar a forma de comunicação na atividade de ensino, como uma reflexão para a reorientação do trabalho dos alunos. Reconhecendo a avaliação como componente do trabalho docente.
	e) Criar critérios claros de avaliação para que os estudantes conheçam a relação entre objetivos e conteúdo.	e) Transparência no processo de avaliação	e) Reconstruir a concepção de avaliação para compreender que a qualidade do ensino está vinculada ao processo de avaliação.
	f) realizar avaliações, apresentar e discutir os resultados.	f) Usar os resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino	f) Avaliar os alunos, antes, durante e depois do processo e ajudá-los, caso seja necessário.
	g) Realizar tipos de avaliação e instrumentos diversos.	g) Propor como instrumento de avaliação situações problemas, relatórios, testes, provas e outros.	g) Assumir outros tipos de avaliação não convencionais.

Fonte: pesquisa de campo (2019).

A análise das dificuldades, dos desafios e das sugestões na avaliação inicial, detectou dois indicadores de diagnóstico dos saberes iniciais, comuns aos professores e alunos. O primeiro, referiu-se a sua relação do diagnóstico com os objetivos de ensino; o segundo, o entendimento do que fazer com as ideias prévias dos alunos. O desafio recaiu na possibilidade das condições iniciais dos alunos, na organização pedagógica e na proposta de ensino. A sugestão voltou-se para o uso do diagnóstico para criar novas estratégias de ensino, na busca da ampliação e construção de novos conhecimentos e saberes por parte dos alunos.

A dificuldade na avaliação formativa constituiu-se no próprio processo de avaliação contínua. Entretanto foi indicado o desafio docente de ser criativo, de trabalhar com níveis diferenciados em sala de aula e de criar estratégias de aprendizagem. Nesta perspectiva, a

sugestão envolveu a estratégia de avaliação em sala de aula, como o uso da observação dos alunos em suas atividades.

Na avaliação final, a dificuldade consistiu na verificação do próprio conteúdo de ensino, diante da não percepção das estratégias e reflexões realizadas pelos alunos com base no aprendizado. O desafio centrou-se no processo de interação entre os professores e estudantes, entre os próprios estudantes nas estratégias de ensino, para saber a potencialidade de cada aluno no aprendizado. As sugestões diante disso se converteu no processo de comunicação na atividade de ensino, uso da reflexão para a reorientação do trabalho dos alunos e do reconhecimento da avaliação como componente do trabalho docente.

As dificuldades relacionadas a criação de critérios, estratégias e instrumentos, tiveram como base o critério de clareza relacionada aos objetivos de aprendizagem. Com o desafio de tornar o processo de avaliação transparente. Assim, a sugestão se referiu ao processo de reconstrução da concepção de avaliação para compreender a qualidade do ensino.

No que diz respeito as estratégias de avaliação, a dificuldade foi encontrada na apresentação e discussão dos resultados; os desafios se configuraram no uso dos resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino; a sugestão se referiu à avaliação do processo (antes, durante e depois do ensino-aprendizagem) para ajudá-los, caso fosse necessário.

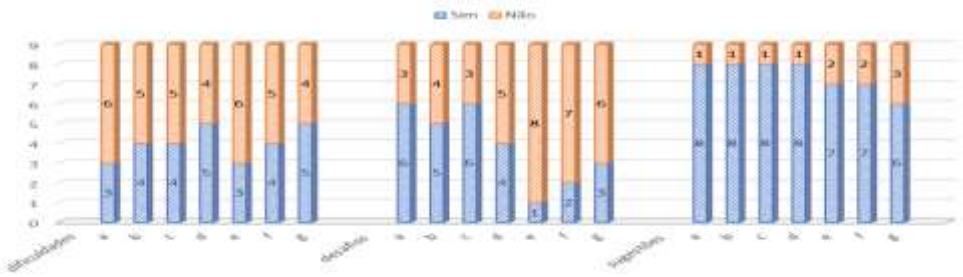
No que se referiu aos instrumentos, os professores e alunos mostraram a dificuldade de lidar com tipos e elaborar instrumentos diversos. Perceberam como desafio a proposta de situações problemas, relatórios, testes, provas e outros. A sugestão se concentrou no uso de outros tipos de avaliação que não fossem os convencionais.

Apreciação dos indicadores das dificuldades desafios e sugestões do processo avaliativo

Na segunda etapa do trabalho, os professores do grupo “B” apreciaram os indicadores apontados na primeira etapa e emitiram suas opiniões, afirmando ou negando as dificuldades, desafios e sugestões, conforme o gráfico 1.

Gráfico 1

Dificuldades, desafios e sugestões relacionadas com o processo de avaliação



No gráfico 1, os professores do grupo B, rejeitaram a maioria das dificuldades. Ficaram positivos apenas os indicadores de dificuldade da avaliação final e os indicadores de dificuldade relacionadas aos instrumentos de avaliação.

Os desafios da avaliação inicial e avaliação formativa foram aceitos pelos professores do grupo "B", apresentando um resultado positivo. Os demais desafios tiveram resultado negativo, não foram aceitos.

As sugestões foram aceitas positivamente pelos professores, todas os indicadores de sugestões para avaliação inicial, avaliação formativa, avaliação final, para os critérios, estratégias e instrumentos obtiveram um nível de percentual alto de aceitação.

Entretanto, ao confrontar os resultados entre dificuldades, desafios e sugestões verificou-se que não houve uma correlação entre as respostas. Houve um desencontro entre os níveis aceitação das dificuldades e desafios e uma aceitação total de todas as sugestões. As dificuldades não foram vinculadas aos desafios e as sugestões propostas, quando os professores expressaram as suas concepções relacionadas aos seus saberes de ensino.

As temáticas abordadas fizeram parte de um arcabouço de saberes de experiência pela maioria dos professores, carecendo da construção de saberes profissionais, baseada nos conhecimentos da educação, conforme a evolução do conceito de avaliação.

Discussões

Conceito de avaliação

Os alunos de Administração vão formando suas concepções de acordo com suas vivências cotidianas em sala de aula, mas os professores, como profissionais da educação se pressupõe que, constroem seus saberes sobre a avaliação não somente como fruto de suas experiências. Contudo, se faz necessário que participem de pesquisas e estudos sobre a avaliação como parte da prática curricular para construção dos seus saberes. Para Alves, Flores e Machado (2011), a avaliação pode contribuir com o currículo e a prática curricular. No

entanto, se faz necessário destacar inicialmente, os saberes profissionais dos professores sobre avaliação.

Nas Diretrizes Curriculares para o curso de Administração (Brasil, 2005), a avaliação é assumida como decisão que faz parte do esforço de flexibilização do currículo e da formação de cidadãos críticos. A não perder de vista, quando os professores e alunos abordam suas dificuldades, desafios e sugestões, encontram-se implícito em suas ideias, as suas concepções sobre avaliação, podendo ser ou não um encaminhamento que evita a promoção da exclusão no processo avaliativo.

Numa perspectiva mais progressista, a avaliação não é utilizada na comparação entre os estudantes e nem no sentido de classificação, mas em função dos objetivos e da formação. Vê-se nessa linha de raciocínio, a concepção de Vial (2008), uma possibilidade de uma nova experiência no contexto da prática curricular, com uma avaliação interpretada e utilizada como um trabalho que permite a troca entre sujeitos.

Para Sordi (2005) a avalição é uma decisão política, bem como um dos componentes do trabalho docente. Uma visão de avaliação que não trata somente da técnica destituída de suas reais intenções. Para Alves e Machado (2008), neste conceito é estabelecido uma relação de valores que determina a escolha entre avaliar e controlar.

Will (2015, p. 68) tomando como referência Pacheco (2008a), entende o conceito de avaliação "como o mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem". No entanto, engloba "os critérios, parâmetros de avaliação de aprendizagem, modalidades e instrumentos, bem como as práticas dos professores".

O processo de avaliação do ensino-aprendizagem

Conforme o quadro 1, a avaliação é questionada pondo em foco indicadores de práticas avaliativas mais progressistas. O processo de avaliação está relacionado diretamente com o fazer pedagógico na prática curricular (Mendes, 2005; Depresbiteris, 2008). Essa relação entre ensinar, aprender e avaliar é imprescindível. No entanto, esses três processos: aprendizagem, ensino e avaliação, de um modo geral, têm sido investigados de forma isolada, dificultando, assim, a definição da relação ensino, aprendizagem e avaliação, performando-se a construção de uma visão holística. Esse tipo de processo de avaliação é reforçado por Fernandes (2008) como forma de ajudar os estudantes na melhoria da aprendizagem e os professores na melhoria do ensino.

De acordo com Pacheco (1995), nas modalidades principais da avaliação se observam as seguintes etapas: a) inicial (diagnóstico, contexto, expectativa); b) processo *(*dinâmica da implementação dos conteúdos); e c) final (produto, resultados).

Formação inicial

A investigação iniciou a discussão pela avaliação inicial, pelo entendimento de que os alunos não são pessoas que iniciam as suas aprendizagens como uma tábula rasa. Quando não têm conhecimento dos conceitos, dos princípios, dos fatos e das teorias de cada disciplina, eles fazem analogias, ou usam seus conhecimentos do senso comum para conectar com o novo. Isso pode ajudar ou impedir que consigam entender, compreender ou aprender o conhecimento disciplinar, interferindo ou não de forma negativa nos resultados avaliativos.

Na avaliação inicial, os indicadores abordados pelos professores do grupo "A" e dos alunos trouxeram à tona a questão de relacionar os objetivos da disciplina ao ensino dos conteúdos (conhecimentos específicos, habilidades e atitudes); e de entender para que serve e o que fazer com as ideias diagnosticadas. Essas são dificuldades para a maioria dos docentes de um modo geral, com o desafio de elaborar um instrumento de avaliação que dê conta das condições e das necessidades existentes pressupostas por Pacheco (2001), ou seja, a identificação das dificuldades, o nível de compreensão e as possibilidades de mudança, seja dos alunos, seja dos professores.

Diante do exposto, isso possibilita a legitimação ou alteração do plano e do programa de ensino. Contudo, as sugestões dos professores do grupo "A" e dos alunos, referentes a construção de saberes sobre a avaliação inicial e do uso do diagnóstico como estratégias que podem possibilitar a ampliação dos conhecimentos, pode vincular-se a organização pedagógica estruturada em ações diversificadas. Assim, estabeleceram a relação entre o conhecimento que se pretende ensinar e o que sabe os estudantes.

Avaliação formativa

Dando continuidade à discussão, os professores indicaram a dificuldade de avaliar o aluno durante o processo de aprendizagem. Ora, tal dificuldade é uma das questões presentes no contexto universitário, geralmente o aluno é percebido diante do seu resultado final. Muitas vezes, porque a avaliação contínua é realizada ao longo do curso ou da unidade de ensino, por isso, torna-se um processo de difícil acesso aos professores, visto que, vincula-se diretamente a sua metodologia de ensino. De acordo com Pacheco (1995), a avaliação formativa durante o ensino e a aprendizagem é tratada como orientadora da conduta do professor e do estudante. Esta modalidade vai além da interação entre os estudantes (Pacheco, 1995).

Assim, os professores perceberam que realizar esse tipo de avaliação é um desafio, porque requer criatividade para trabalhar com diferentes níveis de alunos e criar estratégias de aprendizagem (GA). Durante o ensino, o professor pode analisar o acesso que os estudantes estão tendo ao conhecimento científico abordado na unidade, as estratégias que estão utilizando

para se apropriarem dos conhecimentos, as relações e reflexões que conseguem estabelecer a partir daquilo que estão aprendendo. Esse é um aspecto importante ao professor para interagir com os estudantes, para rever suas estratégias de ensino, sua forma de comunicação, a reorientação do trabalho, seja em grupo, seja individual.

Os professores e alunos sugeriram desenvolver um tipo de aula que permita a avaliação dos alunos a partir de observações durante as atividades desenvolvidas na aula. Sordi (2005) reconhece a avaliação formativa como componente do trabalho docente; Despresbiteris (2008) como sendo o fornecimento de informações utilizadas na melhoria do desempenho dos estudantes durante o processo de aprendizagem. Essa melhoria do ensino e da aprendizagem possibilita a identificação dos problemas e da ajuda imediata.

Avaliação final

Os professores e alunos apresentaram a questão da dificuldade dessa avaliação final, indicando as fragilidades de perceberem se as estratégias de aprendizagem são adequadas a apropriação dos conhecimentos, visto que poucos sabem quais as reflexões que tercem os alunos a partir do aprendizado. Realmente, quando se verificou o resultado final, pretende-se saber qual é o nível de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos e para isso o instrumento deve refletir esse resultado. O produto que se deseja alcançar no término de cada unidade de ensino é a informação sobre o desempenho dos estudantes no final do processo de ensino e aprendizagem, que envolvem suas capacidades cognitivas e habilidades para operacionalizar com esse conhecimento.

Critérios de avaliação

A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, essencialmente, necessita de parâmetros avaliativos e de busca de uma consistência interna, dos objetivos e dos conteúdos (ALVES, 2004). Os critérios de avaliação devem ser claros e transparentes, de modo a deixar os estudantes cientes do que se espera deles (Fernandes, Alves & Machado, 2008). Isto porque eles são importantes referências para se julgar o nível de desempenho e de desenvolvimento dos estudantes nas disciplinas do curso de Administração.

Os professores do grupo “A” indicaram como dificuldade, criar critérios claros de avaliação para que os estudantes conheçam a relação entre objetivos e o conteúdo. Os critérios de avaliação, podem ser encarados como uma imposição docente ou como uma negociação entre professor e alunos. Seja de uma forma ou de outra, é importante deixar claros os critérios, para que, os alunos tenham acesso aos mesmos (Sordi, 2005). Mas o desafio nesta perspectiva é o indicado pelos professores do grupo “A”, a “transparência no processo de avaliação”. Isto significa que, os professores precisam estabelecer essa relação com seus alunos, contatos que

implicam no estabelecimento de um caminho de ida e de volta, de respeito e acolhimento. De acordo com Pacheco (1995), nesta relação entre professores e alunos é importante à questão do diálogo, uma vez que, a avaliação tem regras lógicas bem definidas e pode ser compartilhada entre professores e alunos.

Assim, a sugestão dada pelos professores e alunos diz respeito a de reconstruir a concepção de avaliação para compreender que a qualidade do ensino está vinculada ao processo de avaliação. Isto pode ser refletida a partir das DCN (Brasil, 2005), quando preconiza que o critério de avaliação é uma exigência de qualidade e está diretamente relacionado com as estratégias adotadas na metodologia de ensino aprendizagem.

Estratégias de avaliação

O indicador de dificuldade expresso pelos respondentes refere-se a realizar avaliações, apresentar e discutir os resultados; então, o uso dos resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino se tornou um desafio. Assim, eles emitiram a sugestão de avaliar os alunos, antes, durante e depois do processo e ajudá-los, caso fosse necessário. Isso deu para perceber que as ideias estão diretamente tratando da relação entre avaliação, ensino e aprendizagem como preconiza Silva (2009). O autor ainda traz à baila uma estratégia que contempla a motivação, o pensamento divergente, o trabalho cooperativo, a ligação entre os contextos profissionais e de autorregulação[i] da aprendizagem, vinculando as ações e percepções dos alunos diante de análises das autoavaliações, do desempenho individual no contexto do trabalho em grupo; do consenso por meio de um processo de negociação. Neste contexto o autor apresentou uma conciliação entre a análise crítica da hetero e autoavaliação.

Instrumentos de avaliação

Por fim, os indicadores dos instrumentos de avalição foram expressos por professores do Grupo "A" e pelos alunos, a dificuldade dos docentes de realizar tipos de avaliação e instrumentos diversos; conectou-se aos desafios de propor como instrumento de avaliação, situações problemas, relatórios, testes, provas e outros e a sugestão dos docentes de assumir outros tipos de avaliação que não fossem convencionais. Analisando os instrumentos de avalição, em cada unidade de ensino, é importante destacar que o propósito de avaliar os conteúdos essenciais planejados requer diferentes instrumentos, isto porque, o instrumento de avaliação pondera o que está sendo ensinado aos estudantes.

Os instrumentos refletem o conteúdo que professores julgam que valeu apena ensinar e aprender. Na verdade, o que se avalia é justamente o programa cumprido. De acordo com Cimadun (2008), os instrumentos permitem analisar o tipo de conduta e habilidade avaliadas (informação, compreensão, análise, síntese e aplicação); os conteúdos essenciais planejados e,

de fato, realizados no processo de ensino (necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais) numa determinada unidade de ensino-aprendizagem; na linguagem se deve ter clareza e precisão da comunicação (o aluno deve compreender exatamente o que está sendo solicitado); o processo de aprendizagem do estudante (o instrumento não deve dificultar a aprendizagem, mas ao contrário, reforçar do que já aprendeu). Em síntese, vale apena, analisar se os instrumentos contemplam os conhecimentos, as competências, habilidades e atitudes essenciais à formação dos administradores.

Considerações finais

A identificação dos indicadores de dificuldades da avaliação expressos por um grupo de professores e alunos e apreciados por outro de professores do curso de Administração, demonstrou a necessidade da construção de saberes docentes sobre os avanços que o processo avaliativo vem apresentando nestes últimos anos no ensino universitário.

A partir dos resultados, as maiores dificuldades do processo de avaliação no curso de Administração referiram-se a avaliação final e aos critérios. No entanto, os desafios relacionados apresentaram um percentual menor de adesão, mas as sugestões foram aceitas por um percentual superior a cinquenta por cento dos professores. Enquanto as menores dificuldades na avaliação inicial, tiveram os desafios e sugestões com um percentual significativo de aceitação. O mesmo ocorreu com a avaliação formativa, a dificuldade ficou negativa, enquanto o desafio e sugestão ficaram positivas. Os criterios e estratégias que tiveram suas dificuldades negativas, tambem tiveram os desafios negativos, mas as sugestões ficaram positivas com um percentual bem significativo.

Enfim, conclui-se que esse tema relacionado a avaliação ainda pode ser um tabu para os professores de Administração do curso pesquisado e de dificil aceitação da necessidade de construção de saberes na área do ensino, diante da concepção dos professores que são, significativamente, divergentes. Este resultado não deve ser generalizado para outros professores do curso de Administração, ressalvando situações que sejam semelhantes a conclusão deste trabalho.

Referências

Alves, M. P. (2004). Avaliação e currículo. Porto Editora.

Alves, M. P.; Machado, E. A. (2008). Avaliação com sentido: contributos e questionamentos. Santo tirso, Portugal: De facto editores,

Brasil. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. (2005). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

Bogdan, Robert C.; Biklen, Sari Knopp (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Cervo, Amado Luiz. Bervian, Pedro, A. (2002) Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall.

Cimadon, Aristides. Ensino e aprendizagem na universidade:um roteiro de estudos. 3. ed. Jaçaba: Unoesc, 2008.

Day, 2004, apud Alves, M. P.; Flores, M. A. Machado, E. A. (2011). Quanto vale, o que fazemos? Practicas de avaliação. Santo Tirso, Portugal: de factos editores.

Depresbiteris, Lea (2008). Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições In: Sousa, C. P. Avaliação do rendimento escolar. 15. Ed. Campinas, SP: Papirus.

Fernandes, J. A.; Alves M. P.; Machado, E. A (2008). Perspectivas e practicas de avaliação de professores de matemática. Braga, Portugal. Cadernos Cied.

Guba E. G.; Lincoln, Y. S. (2008). Competing paradigmas in qalitative research. In: Denzin, N. K.; Lincoln Y. S. (Eds.) Handbook of Research (pp. 105-117) Thousand Oaks. CA Sage. Disponível em: http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/guba%20&%201994.pdf em 3 jul. 2013.

Ludke, Menga; André, Marli. E.D.A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Mendes, O. M. (2005). Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: Veiga, I. P. A.; Naves, M. L. P. (Org.) Currículo e avaliação na educação superior. 1. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores.

Pacheco, J. A. (1995). Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Porto: Editora.

Silva, José Luís (2009). Auto e hetero-avaliação das aprendizagens: espaço de transformação ou reprodução. In: Vieira, Flávia (org.). Transformar a pedagogia na universidade: narrativas da prática. De facto editores. Santo Tirso, Portugal.

Sordi, M. L. (2005). Avaliação universitária: mecanismo de controle, competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, da cooperação e a inclusão? In: Veiga, I. P. A.; Naves, M. L. P. (Org.) Currículo e avaliação na educação superior. 1. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores.

Vial. M. (2008). Organização e participação dos formandos na avaliação da sua formação - duas entradas possíveis: as tarefas e os critérios do projecto de formação. In: Alves,

M. P.; Machado, E. A. (Org.) Avaliação com sentidos contributos e questionamentos. Santo Tirso, Portugal. De factores editores.

Will, João Manuel de Sousa (2015). Currículo e Profissionalidade Docente: Uma Análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Portugal.

Nota:

[i] A autorregulação é a capacidade do estudante guiar-se por um plano ou por objetivos autoformados, ou seja, é a capacidade de planejar, de guiar e monitorar suas próprias ações e conforme as circunstâncias mutáveis, adequar-se e adaptar-se as novas situações (Díaz; Neal; Williams, 1996).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Práticas de autoavaliação. Um estudo sobre os relatórios do 3º ciclo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal

Self-evaluation practices. A study on the reports of the 3rd cycle of External School Evaluation in Portugal

Ila Beatriz Maia (https://orcid.org/0000-0001-5740-8232) ***,** José Augusto Pacheco (https://orcid.org/0000-0003-4623-6898) *

***** Universidade do Minho (UMinho), Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017 e dos projetos UID/CED/01661/2019, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Autor de contacto: ib.maia@hotmail.com

Resumo

Nesta comunicação são analisadas as práticas de autoavaliação no contexto do 3º ciclo da Avaliação Externas de Escolas (AEE), em Portugal, tendo como objeto de estudo quer o referencial da avaliação, quer os relatórios das escolas avaliadas até março de 2020. A partir da metodologia de natureza qualitativa, com recurso à análise documental, tendo por base o processo de elaboração do referencial e os relatórios das escolas avaliadas até março de 2020 (n=77), procura-se resposta para esta questão de investigação: *Como é caracterizado o domínio da Autoavaliação nos relatórios da AEE de acordo com o modelo SWOT?* Os resultados indicam, por um lado, que os pontos fortes e as áreas de melhoria são utilizados em função da classificação atribuída às escolas e, por outro, que os pontos fortes estão relacionados com o campo de análise intitulado Desenvolvimento (Organização e Sustentabilidade da Autoavaliação; Planeamento Estratégico da Autoavaliação) e as áreas de melhoria com o campo de análise Consistência e Impacto (Consistência dos Critérios de Autoavaliação; Impacto das Práticas de Autoavaliação).

Palavras-chave: autoavaliação, avaliação institucional, avaliação externa, inovação.

Abstract

This paper analyzes the practices of self-evaluation in the context of the 3rd cycle of the External School Evaluation (ESE), in Portugal, the object of study is the evaluation framework and the reports of schools evaluated until March 2020. From the qualitative methodology, using documental analysis, based on the elaboration process of the evaluation framework and the reports of schools evaluated until March 2020 (n=77), we seek an answer to this research question: *How is the domain of Self-Evaluation characterized in the reports of the ESE according to the SWOT model?* The results indicate, on the one hand, that the strengths and areas for improvement are used according to the rating assigned to the schools and, on the other hand, that the strengths are related to the field of analysis entitled Development (Organization and Sustainability of Self-evaluation; Strategic Planning of Self-evaluation) and the areas for improvement to the field of analysis Consistency and Impact (Consistency of Self-evaluation Criteria; Impact of Self-evaluation Practices).

Keywords: self-evaluation, institutional evaluation, external evaluation, innovation.

Ao considerar os contributos da Avaliação Institucional para a promoção de uma discussão baseada em diferentes abordagens por conta da sua natureza transdisciplinar e do seu impacto e efeitos, o estudo dos referenciais de avaliação envolve políticas, processos e práticas (Pacheco, Morgado & Sousa, 2020). A Avaliação Externa das Escolas (AEE), em Portugal, consiste num sistema de avaliação das escolas do ensino não superior, que pretende contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, promovendo a inclusão de todas as crianças e os jovens, favorecendo a melhoria das escolas.

O estudo apresentado, de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), baseado na análise documental (relatórios de avaliação do 3º ciclo da Avaliação Externa das Escolas), incide na identificação e análise dos pontos fortes e das áreas de melhoria relativos ao domínio da autoavaliação. A questão de investigação está centrada na seguinte interrogação: *Como é caracterizado o domínio da Autoavaliação nos relatórios da AEE de acordo com o modelo SWOT?* Os resultados indicam, por um lado, que os pontos fortes e as áreas de melhoria são utilizados em função da classificação atribuída às escolas e, por outro, que os pontos fortes estão relacionados com o campo de análise intitulado Desenvolvimento (Organização e Sustentabilidade da Autoavaliação; Planeamento Estratégico da Autoavaliação) e as áreas de melhoria com o campo de análise Consistência e Impacto (Consistência dos Critérios de Autoavaliação; Impacto das Práticas de Autoavaliação).

Centralidade da autoavaliação na avaliação institucional

Num dos textos clássicos sobre avaliação, e seguindo Stufflebeam, que é um dos autores mais evidenciados nos modelos de avaliação, Nevo (1986) propõe dez interrogações para a conceptualização da avaliação como forma de realçar as principais questões referidas pelas abordagens da avaliação, concretamente: Como é definida a avaliação? Quais são as funções da avaliação? Quais são os objetivos da avaliação? Que tipo de informação deve ser recolhida em relação a cada objeto de avaliação? Quais os critérios que devem ser utilizados para avaliar o mérito e o valor de um objeto de avaliação? A quem deve responder uma avaliação? Qual é o processo de realizar uma avaliação? Que métodos de inquérito devem ser utilizados na avaliação? Quem deve realizar a avaliação? *Que standards* devem ser avaliados e julgados?

Tratando-se da avaliação institucional, amplamente incluída, numa primeira fase, nos estudos sobre avaliação de programas e projetos, mas que, entretanto, se constituiu num objeto específico da avaliação, de acordo com as orientações que têm sido formuladas por organizações transnacionais, como é o caso do Banco Mundial (BM) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), e supranacionais, por exemplo, a União

Europeia (UE), salientamos neste texto a questão que diz respeito aos *standards* e referenciais de avaliação.

Ao considerar os contributos da avaliação institucional para a promoção de uma discussão baseada em diferentes abordagens por conta da sua natureza transdisciplinar e do seu impacto e efeitos, a questão dos *standards* está incluída no estudo dos referenciais de avaliação, que, por sua vez, envolvem o estudo de políticas, processos e práticas (Pacheco, Morgado & Sousa, 2020), conforme objetivos bem diferenciados. Numa era em que predomina o conhecimento quantitativo, calculista e baseado em dados (Williamson, 2017), as políticas de *accountability* estabelecem novas formas de eficiência baseadas na evidência dos resultados e na responsabilização das pessoas. Os processos e as práticas de avaliação institucional interrelacionam-se com as políticas e estas dependem de um conceito de avaliação orientado para a qualidade baseada em resultados, em que é fundamental a autoavaliação.

Tanto no ensino superior como nos ensinos básico e secundário, a avaliação institucional é estruturada e organizada em função da responsabilização da própria instituição, através da efetivação do sistema de garantia da qualidade, no ensino superior, e da equipa de autoavaliação, no ensino não superior, na medida em que a avaliação interna é fortemente valorizada nos procedimentos de avaliação externa. A tendência é a de as escolas dos ensinos básico e secundário implementarem um sistema de garantia da qualidade (Rice, Hooley & Crebbin, 2021) como mecanismo de reforço da autoavaliação, mais orientado pela diversidade de perspetivas e formas de participação do que pela uniformização de práticas, como propõem Skerritt, O'Hara, Brown McNamara e O'Brien (2021).

Porém, no ensino não superior da grande maioria dos países da UE, a autoavaliação segue um referencial implementado pela Inspeção, mesmo que a sua elaboração siga orientações do governo, persistentemente baseado na evidência da investigação realizada ou no conhecimento de evidências partilhadas internacionalmente (Segerholm, Lindgren & Novak, 2021). Por conseguinte, a construção de referenciais de avaliação externa engloba a autoavaliação como elemento fulcral da avaliação interna, com a tendência para a valorização do modelo SWOT.

A AEE, em Portugal, consiste num sistema de avaliação das escolas do ensino não superior, que pretende contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, promovendo a inclusão de todas as crianças e os jovens, favorecendo a melhoria das escolas. O 3º Ciclo da AEE tem por base um Grupo de Trabalho (Abrantes, 2018; Pacheco, Fialho & Sousa, 2021), que propôs um referencial baseado na continuidade da experiência já acumulada e na articulação com as políticas educativas, centradas na valorização do sucesso educativo e

dos projetos de inovação pedagógica. Do referencial implementado (Abrantes, 2018; IGEC, 2019) consta a autoavaliação como domínio autónomo, consagrando um processo de avaliação institucional das escolas orientado pela sua ação organizacional, curricular e pedagógica, bem como uma conceção de avaliação externa fundamentada em práticas internas de avaliação.

Metodologia

O estudo apresentado, de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), baseado na análise documental (relatórios de avaliação do 3º ciclo da Avaliação Externa das Escolas) incide na identificação e análise dos pontos fortes e das áreas de melhoria relativos ao domínio da autoavaliação. A questão de investigação está centrada na seguinte interrogação: *Como é caracterizado o domínio da Autoavaliação nos relatórios da AEE de acordo com o modelo SWOT?*

Da avaliação realizada até ao momento no 3º ciclo de AEE, iniciado em 2018, mas suspenso em março de 2020 devido à pandemia de Covid-19, foram avaliadas 77 escolas ou Agrupamentos de escolas, a nível nacional, em função de um referencial com quatro domínios: Autoavaliação; Prestação do Serviço Educativo; Liderança e Gestão; Resultados. Cada domínio está organizado em campos de análise, referentes e indicadores, correspondendo o da autoavaliação a dois campos de análise, a quatro referentes e a 15 indicadores (Tabela 1):

Tabela 1

O domínio da autoavaliação no referencial da AEE

Campos de análise	Referentes	Indicadores
Desenvolvimento	**Organização e Sustentabilidade da Autoavaliação**	• **Procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação da escola** • **Articulação da autoavaliação da escola com os restantes processos de avaliação que ocorrem na escola** • **Auscultação e participação abrangentes da comunidade educativa**
	Planeamento Estratégico da Autoavaliação	• Adequação da autoavaliação à realidade da escola • Centralidade do processo de ensino e aprendizagem • Existência de estratégias de comunicação e de reflexão acerca dos resultados da autoavaliação com a comunidade educativa
	Consistência dos Critérios da Autoavaliação	• **Abrangência do processo de recolha de dados** • **Rigor do processo de análise dos dados** • **Melhoria contínua do processo de autoavaliação** • **Monitorização e avaliação das ações de melhoria**
Consistência e Impacto	Impacto das Práticas da Autoavaliação	• Evidências da autoavaliação na melhoria organizacional da escola • Evidências da autoavaliação na melhoria do desenvolvimento curricular • Evidências da autoavaliação na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem • Evidências da autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto • Evidências do contributo da autoavaliação para a melhoria da educação inclusiva (implementação das medidas curriculares, afetação de recursos e funcionamento das estruturas de suporte)

A recolha de dados foi realizada, através da análise de conteúdo (Esteves, 2006), tendo como *corpus* documental os relatórios divulgados pela IGEC na página-Web, consistindo, numa primeira fase, na identificação dos pontos fortes e das áreas de melhoria e, numa segunda,

na sua distribuição por campos de análise e referentes. No total, dos 77 relatórios de avaliação externa há 112 pontos fortes e 104 áreas de melhoria.

Apresentação e discussão dos resultados

Da identificação dos pontos fortes registados nos relatórios de avaliação externa (Tabela 2), verifica-se que estão distribuídos, considerando os campos de análise referentes ao domínio Autoavaliação, mais pelo Desenvolvimento (53,6%) do que pela Consistência e impacto (46,4%). No que respeita aos referentes, a distribuição segue a seguinte ordem: Organização e sustentabilidade da autoavaliação (36,6%); Consistência das práticas de autoavaliação (29,4%); Planeamento estratégico da autoavaliação (17%); Impacto das práticas de autoavaliação (17%).

Tabela 2

Distribuição dos pontos fortes por campos de análise e referentes

Campos de análise	Referentes
Desenvolvimento (53,6%)	Organização e sustentabilidade da autoavaliação (36,6%)
	Planeamento estratégico da autoavaliação (17%)
Consistência e impacto (46,4%)	**Consistência das práticas de autoavaliação (29,4%)**
	Impacto das práticas de autoavaliação (17%)

Relativamente às áreas de melhoria (Tabela 3), regista-se que a distribuição abrange sobretudo o campo de análise Consistência e impacto (71,2%), com valores mais baixos para o do Desenvolvimento (28,8%). Consequentemente, são mais distribuídas as áreas de melhoria pelos referentes Consistência das práticas de autoavaliação (55,8%), Organização e sustentabilidade da autoavaliação (19,2%), Impacto das práticas de autoavaliação (15,4%) e Planeamento estratégico da autoavaliação (9,6%).

Tabela 3

Distribuição das áreas de melhoria por campos de análise e referentes

Campos de análise	Referentes
Desenvolvimento (28,8%)	Organização e sustentabilidade da autoavaliação (19,2%)
	Planeamento estratégico da autoavaliação (9,6%)
Consistência e impacto (71,2%)	**Consistência das práticas de autoavaliação (55,8%)**
	Impacto das práticas de autoavaliação (15,4%)

Tal como noutros estudos, por exemplo, no de Aderet-German e Bem-Peretz (2020), as práticas de autoavaliação de uma rede de escolas são utilizadas como processo de melhoria institucional, baseando-se na "utilização de dados de reforço" provenientes dos pontos fortes e das áreas de melhoria, de modo a promover uma atitude em relação aos processos de avaliação e aos seus efeitos subsequentes. Este é, aliás, um dos objetivos do referencial do 3º. ciclo da avaliação externa (Abrantes, 2018). Num estudo empírico sobre a perceção que os professores têm quanto a esses objetivos (Pacheco, Barreira, Borges, Sousa & Maia, 2021) os inquiridos afirmam que o referencial tem sido essencial para identificar os pontos fortes e as áreas prioritárias com vista à melhoria da ação educativa das escolas (68,8%), para identificar os pontos fortes e as áreas prioritárias com vista à melhoria do planeamento das escolas (66,1%) e para identificar os pontos os pontos fortes e as áreas prioritárias com vista à melhoria da gestão das escolas (56,1%). Constata-se, assim, que o modelo SWOT é bastante utilizado nos processos de avaliação externa das escolas, constituindo um dos principais mecanismos de realização da autoavaliação (Skerritt, O'Hara, Brown McNamara & O'Brien, 2021).

Contudo, os resultados do estudo qualitativo, tendo como objeto os pontos fortes e as áreas de melhoria do domínio da Autoavaliação constante dos relatórios de avaliação externa, revelam que nos campos de análise, por um lado, há mais equilíbrio dos pontos fortes e, por outro, mais discrepância das áreas de melhoria. Destaca-se o valor de 71,2% das áreas de melhoria distribuídas pelo campo de análise Consistência e impacto, demonstrando que a Consistência das práticas de autoavaliação (55,8%) carece de uma melhoria significativa. Deste modo, os dados evidenciam que o Desenvolvimento da autoavaliação das escolas avaliadas no 3º ciclo da AEE está consolidado, principalmente pela Organização e sustentabilidade e pelo Planeamento estratégico, carecendo, todavia, de uma melhoria na Consistência das práticas de autoavaliação.

É pela identificação dos pontos fortes e das áreas de melhoria que a Inspeção implementa um referencial de avaliação externa baseado na evidência de orientações internacionais (Segerholm, Lindgren & Novak, 2021). Trata-se de uma prática de avaliação externa baseada na evidência de dados, em que a autoavaliação é um mecanismo fundamental da avaliação interna/autoavaliação através do modelo SWOT.

Numa análise global dos dados observa-se que as boas práticas de autoavaliação estão relacionadas com os seguintes pontos fortes: um modelo abrangente e consistente de autoavaliação; o perfil da equipa de autoavaliação, com formação específica, técnica e científica, para desenvolver o processo de autoavaliação; o ajuste da autoavaliação à realidade da escola; o envolvimento da comunidade educativa no processo de autoavaliação; a

confluência dos procedimentos de avaliação interna e autoavaliação; o impacto da autoavaliação nos processos de melhoria; os procedimentos metódicos, regulares e abrangentes da autoavaliação; a divulgação dos resultados da autoavaliação; a qualidade técnica dos relatórios de autoavaliação; a melhoria contínua do processo de autoavaliação; a elaboração de planos de melhoria; a monitorização dos resultados académicos; o impacto na melhoria organizacional, nas práticas pedagógicas, no desenvolvimento curricular e na promoção da educação inclusiva, dentre outros.

Conclusão

Na medida em que os referenciais de AEE se têm consolidado, numa linha de continuidade e com mudanças originadas pelas políticas educativas, como aconteceu em Portugal em 2018 (Pacheco, 2019), através da publicação de normativos orientados para o sucesso educativo e para a inclusão, a autoavaliação é um dos domínios com mais centralidade. Os dados deste estudo, na base de uma análise qualitativa dos 77 relatórios publicados pela IGEC no âmbito do 3º ciclo de AEE e centrados no domínio da Autoavaliação, indicam que os pontos fortes deste domínio estão mais concentrados no campo de análise Desenvolvimento e as áreas de melhoria são mais reportadas ao campo de análise Consistência e Impacto, demonstrando a relevância do modelo SWOT para as práticas de autoavaliação. Tais resultados sugerem que o referencial de AEE pode originar uma prática de autoavaliação homogénea nas escolas, como se verifica noutros estudos (Skerritt, O'Hara, Brown McNamara & O'Brien, 2021), sem o reconhecimento da diversidade de contextos.

Deste modo, e para uma melhor compreensão da diversidade das práticas de autoavaliação das escolas, a realização de estudos de caso pode constituir-se numa metodologia adequada não só para a clarificação de tais práticas, como também para uma análise fundamentada da autoavaliação, incluindo ainda o seu contributo para a implementação de práticas de inovação curricular.

Referências

Abrantes, P. (Coord.). (2018). *Avaliação externa das escolas – proposta de modelo para o 3.º ciclo de avaliação*. Ministério da Educação.

Aderet-German, T., & Ben-Peretz, M. (2020). Using data on school strengths and weaknesses for school improvement. *Studies in Educational Evaluation, 64*(1), 1-9. doi: 10.1016/j.stueduc.2019.100831

Bogdan, R.C., & Biklen, S.P. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Esteves, M (2006). Análise de conteúdo. In J.Á. Lima & J.A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (105-126). Porto Editora.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas - Quadro de referência.* https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf

Nevo, D. (1986). The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. In E.R. House (Ed.), *New directions in educational* evaluation (15-29). Routledge.

Pacheco, J.A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Pacheco, J.A., Barreira, C., Borges, F., Sousa, J., & Maia, I.B. (2021). *Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Alguns resultados preliminares*. Comunicação apresentada no Encontro com a Ciência e Tecnologia em Portugal. Lisboa: FCT.

Pacheco, J.A., Fialho, I., & Sousa, J. (2021). Modelo do 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).

Pacheco, J.A., Morgado J.C., & Sousa, J. (Eds.). (2020). *Avaliação institucional: perspetivas teórico-conceptuais*. Porto Editora.

Rice, S., Hooley, T., & Crebbin, S. (2021): Approaches to quality assurance in school-based career development: policymaker perspectives from Australia. *British Journal of Guidance & Counselling*. doi: 10.1080/03069885.2021.1919860

Segerholm, C., Lindgren, J. & Novak, J. (2021). Evidence-based governing? Educational research in the service of the Swedish Schools Inspectorate. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. doi: 10.1080/00313831.2021.1897882

Skerritt, C., O'Hara, J., Brown, M., McNamara, G., & O'Brien, S. (2021): Enacting school self-evaluation: the policy actors in Irish schools. *International Studies in Sociology of Education*, 1-23. doi: 10.1080/09620214.2021.1886594

Williamson, B. (2017). *Big data in education. The digital future of learning, policy and practice*. Sage.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O Papel Da Avaliação No Ensino Médio Técnico Integrado

The Role Of Evaluation In Integrated Technical High School

Vanessa Vilarim (https://orcid.org/0000-0001-8963-9684)*, Palmira Alves (https://orcid.org/0000-0002-3108-744X)*, Fabiany de Cássia Tavares Silva (https://orcid.org/0000-0002-7106-690X)**

*Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC): UMinho, ** Faculdade de Educação: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020.

Resumo

Nesta comunicação, apresentamos estudo em desenvolvimento, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, que busca compreender a avaliação das aprendizagens no Ensino Médio Técnico Integrado, no espaço de um Instituto Federal, localizado no Estado do Mato Grosso do Sul, Brasil. A proposta de ensino Integrado é relativamente recente e tem gerado práticas de avaliação diferenciadas, com efeitos de justiça e equidade na avaliação. Nesta fase, utilizamos como procedimento metodológico o cruzamento de fontes bibliográficas e documentais, a fim de justificar a complexidade advinda do processo de desenvolvimento do currículo integrado, perpassando dimensões importantes e implicadas no ensino prescrito e naquele que é efetivamente praticado. Incursionamos pelos referenciais da teoria crítica do currículo para relevar o seu caráter político, cultural e escolar, legitimando as concepções e conceitos de currículo integrado, aprendizagens, competências e avaliação e, assim, compreender a natureza das relações entre estas dimensões e o papel que a avaliação desempenha no processo de aprendizagem. Este referencial teórico suporta a elaboração do guião das entrevistas, instrumento de recolha de dados, que será endereçado aos professores deste Instituto, obedecendo aos protocolos éticos de pesquisa com seres humanos. Concluímos que uma proposta de ensino integrado, está na origem do embate curricular acerca da integração no processo de desenvolvimento do currículo, desestabilizando concepções e ações arraigadas na ação docente, principalmente no que concerne a avaliação praticada pelos professores que trabalham nesta modalidade de ensino.

Palavras-chave: avaliação, currículo integrado, ensino médio técnico, ação docente.

Abstract

This paper presents an ongoing study, within the scope of the PhD in Educational Sciences, which aims understanding the assessment of learning in an Integrated Technical High School of a Federal Institute, located in the State of Mato Grosso do Sul, Brazil. The Integrated Teaching proposal is relatively recent and it has generated differentiated assessment practices, with effects of justice and equity in the assessment. At this stage, we used as a methodological procedure the crossing of bibliographical and documental sources, in order to justify the complexity arising from the process of developing the integrated curriculum, passing through important and engaged dimensions in the official teaching, as well as in the real one. We explore the references of critical curriculum theory to highlight its political, cultural and educational character, legitimizing the conceptions and concepts of integrated curriculum, learning, competences and assessment and, thus, understand the nature of the relationship between these dimensions and the role of the assessment in the learning process. This theoretical framework supports the elaboration of the interview guide, a data collection instrument, which will be addressed to the teachers of this Institute, according to the ethical protocols for research with human beings. We conclude that an integrated teaching proposal is at the origin of the curricular clash about integration in the curriculum development process, destabilizing conceptions and actions rooted in the teacher practices, especially with regard to the assessment made by teachers working in this type of teaching.

Keywords: assessment, integrated curriculum, technical high school, teacher practices.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é constantemente atravessada por tensões e desafios decorrentes das transformações da sociedade e da consequente necessidade de formar sujeitos preparados para viver em sociedade, num contexto de pertença e não de subordinação. A EPT pressupõe a preparação para o mundo do trabalho, que rompa com o estigma da qualificação para o mercado, constituindo mais uma tentativa de promoção de uma educação integral e integrada, capaz de promover a diminuição das desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Num país de dimensões continentais como o Brasil, marcado por um histórico de políticas educacionais controversas, a proposta de ensino integrado para a EPT ganha força a partir da criação dos Institutos Federais com a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que viria a ser o início de um movimento de ressignificação da EPT, com maior ênfase na formação de nível médio representada pelos cursos Técnicos Integrados.

Os desafios curriculares que perpassam esta modalidade de ensino são vastos, desde logo os da integração do currículo, que pressupõe uma avaliação também integrada no processo de desenvolvimento deste. Questionar o papel da avaliação na EPT é o enfoque desta comunicação, tendo como suporte de análise um Curso Técnico em Mecânica, a funcionar num Instituto Federal do Mato Grosso do Sul e que constitui o objeto da nossa investigação. Ainda que não tenhamos dados que possam consubstanciar a discussão e reflexão que buscamos fazer, este estudo visa refletir sobre o papel da avaliação na EPT e sobre as possibilidades teórico-metodológicas que orientem a avaliação coerente com o modelo de integração do ensino, em que a avaliação tem a finalidade de indicar o nível de afinação que o processo de ensino apresenta em relação à aprendizagem concretizada e à aprendizagem expectada, considerando e respeitando os indivíduos enquanto unidade cognitiva e, assim, democratizando verdadeiramente o ensino e a aprendizagem.

A avaliação no contexto da integração

A História dos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia é relativamente recente, se considerarmos que as transformações educacionais demandam de um tempo razoável, para se concretizarem. Compreendemos que a proposta inovadora para a Educação Profissional Tecnológica constitui um celeiro repleto de questões a serem investigadas, uma vez que a criação e implantação da instituição não garante a concretização de sua proposta integral e integrada para a formação dos sujeitos, além do que o cotidiano escolar nos sugere questões problematizadoras merecedoras de reflexão e aprofundamento, a fim de serem compreendidas e resolvidas. Em relação aos desafios impostos pela integração do currículo, Frigotto (2018, p. 252) sustenta que a

perspectiva da integração vai além da inovação de práticas pedagógicas, pois “a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de ampliar nas pessoas (crianças, jovens e adultos) sua capacidade de compreensão da sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social”. Assim, vislumbramos na Educação Profissional Tecnológica (EPT) preconizada pelos Institutos Federais (IF) a dimensão integradora como espinha dorsal que embasa a proposta de uma formação que, em princípio, pretende ser desassociada do modelo de Educação Profissional para formação de jovens trabalhadores especializados, contrapondo a atual proposta para a EPT que tem a finalidade de promover uma educação científica e tecnológica de qualidade, promover o poder de decisão sobre as escolhas do futuro mediante uma formação emancipadora e cidadã. Assim, quando nos referimos à completude citada por Franco (2005) pretendemos aliar a nossa percepção a um processo que a partir da promoção da autonomia dos alunos, continuamente busca complementar as aprendizagens adquiridas mediante a complexificação do pensamento crítico-reflexivo..

Entendemos a escola como um organismo formado por interações e inter-relações de nível administrativo e educativo que travam imensas batalhas no cotidiano escolar devido às diferentes perspectivas e entendimentos que sujeitos envolvidos no processo educativo trazem consigo. Assim, ainda que a escola apresente estrutura física e material adequada, ainda que seus profissionais sejam melhor reconhecidos na sociedade, os desafios continuam presentes no processo educativo, pois dizem respeito a uma dimensão mais subjetiva, que é o pensamento que traduz as concepções dos professores e justificam suas ações e interações com o meio, de modo a confirmar o caráter político que engendram as relações escolares. No entanto, reconhecendo a significativa relevância destas questões, mas também cientes da limitação de espaço neste estudo para a sua exploração, optamos por discutir sobre uma dimensão do currículo integrado muito evidenciada nas discussões sobre a integração e o desenvolvimento curricular no contexto escolar, tanto interno, quanto externo e que permeia todas as outras dimensões do currículo: a avaliação das aprendizagens. Neste contexto, referimo-nos à avaliação, não só como o processo de verificação, mas como um processo que busca averiguar a concretização de aprendizagens que

Secundamos Franco (2005) quando afirma que o sentido a ser dado ao ensino integrado é o de “completude”, no sentido de que o currículo que se propõe integrado só se justifica a partir de um ensino também integrado capaz de traduzir “o todo” em partes interrelacionadas cientifica e politicamente, com finalidade de promover a conversão de aprendizagens essenciais em

aprendizagens transformadoras que se materializem no compromisso político com a sociedade dos trabalhadores e não para os trabalhadores. Assim, a EPT, mediante o ensino integrado, tem o compromisso de conferir uma formação amalgamada por aprendizagens essenciais e complexas que, naturalmente, são convertidas em competências capazes de fomentar um processo contínuo de aprendizagens que não se encerram na escola. Diante do desafio da concretização da integração na EPT buscamos uma interpretação da avaliação que valorize e persiga a aprendizagem significativa afastando-se da perspectiva classificatória e excludente, imperativa durante muito tempo, aliás, mais tempo do que qualquer sistema de ensino que vise a formação de qualidade poderia suportar. Visamos estabelecer uma relação direta entre a avaliação na EPT e a avaliação das aprendizagens na pretensão de compreendê-las como uma só, ou seja, avaliação das aprendizagens na EPT e, neste sentido, superar a avaliação como instrumento certificador do saber fazer tecnicista, a fim de alcançar o entendimento de avaliação a partir do seu papel moderador, capaz de balizar continuamente o que, como e porque a aprendizagem se concretiza ou não. Assim, creditamos à avaliação o caráter regulador da aprendizagem, possibilitando a alunos e professores refletirem sobre a avaliação como um processo completamente integrado ao desenvolvimento curricular e não um momento ou um conjunto de oportunidades estanques e desassociadas do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda hoje, o currículo é, frequentemente, concebido como um conjunto de conteúdos ou conhecimentos organizados e agrupados em disciplinas que devem ser ensinadas e aprendidas, de modo a configurar que o professor cumpriu o seu papel na formação do aluno, mediante avaliações que harmoniosamente consagram a segmentação do processo de ensino-aprendizagem excludente, caracterizando a forte herança deixada pelo currículo tradicional. Contudo, cabe aos professores/investigadores o “trabalho de formiguinhas” que, continuamente, buscam construir uma nova realidade, a partir da desestabilização de concepções arraigadas nas ações pedagógicas e curriculares dos professores que só tem a possibilidade de se concretizar se aqueles que percebem a necessidade de (re)construção do processo educativo se dispuserem ao trabalho de provocação da reflexão.

A avaliação no contexto da EPT

Abordamos o papel da avaliação na EPT, por acreditarmos que a avaliação praticada diz muito sobre a concepção de currículo veiculada pelo professor e conflagra a forma como se dá, ou não, a aprendizagem dos alunos indicando-nos as principais diferenças entre as ações e as intenções

docentes, ou melhor, orienta-nos em relação às fragilidades e dificuldades encontradas para concretização da integração curricular. A importância da avaliação nos processos educativos escolares confirma-se pelo fato de permear tanto as questões do ensino, quanto as questões da aprendizagem, pois a práxis docente quando (re)pensada para ser (trans)formada, (re)visita criteriosamente a perspectiva dada à avaliação a fim de buscar nesta dimensão a orientação que promoverá a fiabilidade e coerência na averiguação das aprendizagens, de acordo com as concepções que fundamentaram as ações pedagógicas.

No que diz respeito aos Institutos Federais, instituição de maior representatividade para EPT no Brasil, por si só, cada campus representa uma ambiência complexa em relação ao corpo docente, discente, administrativo e gestor, apontando necessidades e particularidades intrínsecas de cada curso, de acordo com a região em que está implantado. Ainda que evidenciando as características e particularidades dos IF, não trataremos, neste estudo, as perspectivas sobre a avaliação das aprendizagens neste IF, por não termos dados coletados que justifiquem esta análise. Discutimos, sim, a avaliação a partir de referenciais teóricos a fim de consubstanciar as nossas análises futuras.

A atividade docente constitui um processo de interações vinculadas à realidade do contexto escolar que, ao longo do tempo, vai (re)modulando a ação docente. Dentre as dimensões do currículo que integram estas interações destacamos a avaliação que tem a prerrogativa de evidenciar a forma como se ensina e aprende, dando-nos a oportunidade de revisitar outras dimensões do currículo a partir da avaliação. Os cursos técnicos de nível médio ofertados pelos Institutos Federais apresentam a grade curricular dividida em três partes, de acordo com os conhecimentos destinados a cada grupo. Assim, a grade curricular é composta por: a parte técnica formada pelos conteúdos específicos delineados em conformidade com a formação técnica específica do curso; o núcleo comum formado pelos conhecimentos destinados à formação geral, representantes da formação básica de nível médio; e a parte diversificada, a mais propícia à integração curricular, formada por conteúdos que foram, em princípio, pensados para fazer a ponte integradora entre as outras duas áreas do conhecimento. Neste contexto, o papel da avaliação é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, pois o professor que não compreende a proposta do ensino mediante o currículo integrado tende a promover um ensino segmentado e avaliação classificatória de caráter excludente. A docência é constituída por um processo contínuo de aprendizagem, capaz de formar e transformar a práxis docente a partir das interações

multifatoriais implicadas na formação dos seus saberes profissionais. Nesta linha, Tardif (2002; 2011) e Gauthier (2006), sustentam que estes saberes estão atrelados à influência que as vivências, historicamente construídas, pelas interações familiares, académicas e profissionais, além das relações interpessoais com os colegas de profissão e alunos.

Em relação ao contexto escolar, ainda hoje, muitos dos saberes profissionais dos professores são construídos sob a perspectiva contrária à racionalidade curricular crítica, pois a "gramática" escolar acaba por segmentar o processo de desenvolvimento curricular em dois momentos: o do desenvolvimento dos conteúdos curriculares e o de verificação da aprendizagem destes conteúdos (Roldão & Ferro, 2015) De acordo com os autores, estes momentos demarcam os tempos de ensinar/aprender e avaliar/classificar, perpetuando a separação entre ensino e avaliação onde a aprendizagem passa ser um privilégo de poucos que se adequam a este modelo ainda que, este enquadramento não corresponda, necessariamente, a aprendizagem significativa.

Os fortes traços do tecnicismo que ainda permanecem, subsidiado pela perspectiva tradicional do currículo, remete ao professor o *status* de comandante, com a segurança que o processo de ensino compartimentado lhe proporciona. No entanto, a sociedade "grita" por uma educação de qualidade mais equitativa e justa evidenciando que tal demanda não comporta tradicionalismos contrários à democratização do ensino. Neste contexto de ruptura com a educação dual: para pensar e para o trabalho, orientadas, respetivamente, para os filhos da elite e os filhos da classe trabalhadora, os Institutos Federais, (re)existem com o compromisso de promover a EPT de nível médio, de qualidade e emancipadora, com uma proposta de formação de sujeitos que detenham conhecimento científico, técnico e cultural que possibilite escolhas e não imposições. Esta abordagem aproxima-nos do ponto central de nossa discussão: o papel da avaliação na formação técnica de nível médio, ofertada pelos Institutos Federais que se apresenta reconfigurada em relação a formação técnica visando a educação científica e tecnológica de qualidade.

De acordo com Roldão e Ferro (2015, p.570) "a avaliação das aprendizagens constitui-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens intencionalizadas mediante a ação de ensinar". De acordo com os autores, a própria organização do espaço-tempo escolar contribui para a separação entre o processo de ensino e avaliação. Assim, compreendemos que a consciência e reflexão sobre o papel da avaliação na EPT, assim como na educação em geral, pode conduzir à conscientização de que à avaliação não cabe mais apenas o *status* de certificação e classificação, devendo integrar-se no processo de desenvolvimento

curricular, associada e relacionada intimamente com o processo de aprendizagem, ou seja, uma avaliação para as aprendizagens (Roldão & Ferro, 2015).

Alguns autores tiveram um importante destaque na disseminação do conceito de avaliação como regulação da aprendizagem, entre eles Perrenoud (2003) e Alves (2004), no entanto, ainda que a ideia de revisitar os processos avaliativos a fim de refletir sobre a necessidade de redesenhá-los integrando-os no processo de ensino tenha sido abarcado pela escola, o entendimento sobre o processo formativo da avaliação vem apresentando versões variadas e distorcidas. De acordo com Roldão e Ferro (2015) essa perspectiva reducionista da avaliação formativa é traduzida em um processo altamente quantificado, prisioneiro de uma racionalidade técnica cega e de uma ação pedagógica pobre, embora tecnicamente refinada. Roldão (1983) critica essa tecnicização da avaliação, pois esse processo perde a característica de clarificar e afinar operações mentais que ocorrem durante o ensino e que podem melhorar a aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, se ensinar é fazer alguém aprender alguma coisa alinhamos com Roldão (2014) que, pela dupla transitividade do verbo ensinar, quem ensina, ensina algo a alguém. Assim, se a avaliação tem por finalidade regular a aprendizagem, é necessário que o professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, revisite o planeamento de sua ação educativa buscando identificar os motivos que impediram a aprendizagem considerando e respeitando as diferenças apresentadas pelos sujeitos e promover novas possibilidades para se aprender aquilo que é expectado, associado a possibilidades de avaliação coerentes e afinadas com as formas pelas quais os estudantes aprendem. Este processo de revisitação exige do professor uma formação sólida que englobe conhecimento de conteúdos específicos e gerais de sua área do conhecimento, conhecimento pedagógico, conhecimento de currículo, além do conhecimento do aluno e contexto. Para Roldão (2010) e Shulman (2004), estes conhecimentos são convocados todas as vezes que o professor é chamado a pensar e fazer, ou seja, constituem o "saber ensinar" (Roldão & Ferro, 2015), relacionado com a promoção da intencionalidade e estratégias adotadas a fim de que os alunos alcancem as aprendizagens expectadas, respeitando o tempo, o estilo de aprendizagem e contexto de cada um. Neste sentido, a avaliação tem o papel de balizar estas aprendizagens indicando aquelas que não foram alcançadas e orientando para a sua concretização.

O processo de (re)adequação de conteúdos e estratégias promovidos pelos professores constitui parte do desenvolvimento curricular, ou seja, ensinar e avaliar são dimensões do currículo integrado. No que diz respeita a EPT, o ensino enfrenta mais alguns desafios, dentre eles, o da

integração. Referimo-nos à integração prescrita oficialmente a esta modalidade de ensino mediante toda a legislação vigente, que propõe a integração entre os conhecimentos de cunho técnico, relativos à especialidade da formação cursada e os conhecimentos tidos para a formação geral, considerando o contexto social e cultural do aluno. Aqui há de se ter uma permanente atenção, pois os cursos técnicos integrados de nível médio certificam os alunos egressos, tanto para a continuação de seus estudos, como para a inserção no mercado de trabalho. Isso significa que o currículo integrado deve possibilitar a promoção de aprendizagens e competências essenciais e necessárias à formação emancipadora e cidadã, a fim de prepará-lo para o mundo do trabalho sem que para isso seja subjugado à força de trabalho.

No que diz respeito ao curso de Mecânica do Instituto *in locus* que investigamos, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) faz referência à avaliação na perspectiva da regulação, de modo a tratá-la como processo contínuo e qualitativo. De acordo com o documento:

> a avaliação dos discentes do IFMS deverá ser contínua e cumulativa, assumindo, de forma integrada no processo ensino-aprendizagem, as funções diagnósticas, formativa e somativa. Tendo o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a avaliação da aprendizagem deve ser utilizada como subsídio para a tomada de decisões, visando à superação das dificuldades levantadas em nível conceitual, procedimental e atitudinal. Nessa perspectiva, a avaliação está relacionada com a busca de uma aprendizagem significativa, atribuindo novo sentido ao trabalho dos discentes e docentes e à relação professor aluno como ação transformadora e de promoção social, em que todos devem ter direito a aprender, refletindo a sua concepção de sociedade, de educação, de ser humano e de cultura (PPC-Mecânica, p.74, 2019)

De acordo com o PPC-Mecânica, "todos devem ter o direito de aprender", indicando possibilidades diversificadas de estratégias avaliativas reguladoras:

> para isso, é de suma importância que o professor utilize instrumentos diversificados que possibilitem observar melhor o desempenho do aluno, tais como: autoavaliação, onde o estudante observa e descreve seu desenvolvimento e dificuldades; mapas conceituais que permitem a organização pictórica dos conceitos, exemplos e conexões percebidos pelos discentes sobre um determinado assunto; trabalhos em grupo para permitir a socialização da atividade acadêmica; seminários, testes práticos realizados em laboratório, relatórios, produção de textos, listas de exercícios, projetos, portfólios, testes e provas de diferentes formatos desafiadores, cumulativos, entre outros. (PPC-Mecânica, p.74, 2019).

Avaliação: desafio no contexto da EPT

De acordo com Cosme e Trindade (2017), são muitos os dilemas e tensões dos professores que instigam as reflexões de pesquisadores interessados em descortinar as questões que

incursionam a educação. Para os autores, as interrelações entre as questões curriculares e pedagógicas justificam as tensões estruturantes da reflexão sobre a natureza e finalidade do trabalho docente. Afastados da intenção de aprofundar estas questões, não podemos deixar de assinalar a importância de refletir sobre as muitas variáveis que poderão justificar o facto de a avaliação não estar cumprindo seu papel regulador, evidenciando um processo cíclico de ensino e aprendizagem. Os instrumentos, assim como, as estratégias e processos de avaliação são acessíveis a todos os professores, mas isso não significa que estes concebem, entendem, interpretam, aplicam e desenvolvem o processo avaliativo integrado no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a avaliação é uma dimensão visceral do desenvolvimento curricular na EPT que precisa de ser repensada cada vez que a aprendizagem de um aluno não for alcançada, cabendo ao professor "agir com urgência, decidir na incerteza" (Perrenoud, 2001, p. 15) e "encontrar, por isso, soluções curriculares e pedagógicas que possibilitem a diversificação das vias de acesso ao património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e socialmente valorizado; têm, finalmente, de aprender a lidar com as solicitações, tantas vezes contraditórias, dos responsáveis políticos, do mundo empresarial, do mundo académico e das comunidades na qual se inserem as escolas onde trabalham." (Cosme & Trindade, 2017, p. 567).

A avaliação que se propõe adequada às aprendizagens dos alunos será formativa, implicada de ações pedagógicas coerentes com os preceitos e finalidades destacados para a formação expectada, devendo as decisões curriculares ser discutidas e decididas pelos sujeitos participantes do processo educativo: professores e alunos.

As dimensões do currículo integrado, tais como, integração, aprendizagem, avaliação e autonomia, que citamos neste estudo, são resultantes de um trabalho colaborativo, que deve ser planeado para ser construído a partir da interação entre professores e alunos a partir da medição dos conhecimentos. Se, por um lado, a EPT parece lançar um desafio maior, pelo facto de a área técnica ter de se integrar na área comum, por outro lado, esta questão pode configurar terreno fértil à participação dos alunos, que poderão experimentar uma integração mais complexa e alargada em relação ao currículo do ensino médio planeado na LDB/96 para a educação básica. Assim, não existe educação de qualidade sem desafios a serem superados, sem concepções e ações a serem revisitadas sempre que o ensino inovador for convocado, sem avaliações a serem reformuladas, sem oportunidades a serem consideradas. Ensinar é isso, buscar fazer o melhor, adequado às

necessidades individuais, ou seja, ensinar é perseguir a aprendizagem sem que este processo represente uma tortura para aquele que aprende.

Conclusão: avaliação reguladora implica integração curricular

Reafirmamos a importância do papel da avaliação para a EPT, assim como, para a educação em geral, no sentido de indicar a qualidade e complexidade das interações e interrelações entre conhecimentos, contexto e os sujeitos aprendentes intencionando a possibilidade de revisitação dos níveis de aprendizagens, de acordo com as necessidades individuais percebidas, a fim de que a avaliação seja um instrumento balizador no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, avaliar acessa a dimensão do "saber docente" que para atender as prerrogativas de um processo avaliativo justo e equitativo precisa ser constituído de conhecimentos científico, conhecimento sobre conteúdos gerais e específicos, conhecimento cultural, conhecimento do contexto e do aluno. Assim, a avaliação só é capaz de cumprir seu papel se tiver garantia que os mediadores diretos do desenvolvimento curricular, os professores, apresentarem embasamento sólido por parte de sua formação. Entretanto, o processo de desenvolvimento curricular, em que a avaliação está implicada, pode e deve ser recuperado a partir de estratégias que permitam fomentar a discussão e o trabalho colaborativo entre professores, a fim de fazer com que estes possam (re)aprender a ensinar respeitando o fato de serem profissionais que possuem sua proficiência historicamente constituída e, entendendo que a inovação preceita da integração não pressupõe o descarte do conhecimento adquirido, mas a afinação, comparação, readaptação e transformação, que pode resultar da desestabilização de "velhas" concepções, a fim de gerar novas concepções que poderão desencadear ações e reações orientadas para e pela integração curricular.

Referências

Cosme, A., & Trindade, R. E. (2017). A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: Contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 565-587. https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226928

Franco, M. A. S. (2005), A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: G. Frigotto; M Ciavatta; & M. Ramos. (orgs.) *Ensino médio integrado: concepções e contradições*, (pp.83-105). São Paulo: Cortez

Frigotto, G. (2018). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. In *Encontros Bibli: revista*

eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, 23(51). https://doi.org/10.5007/1518-2924.2018v23n51p157

Gaspar, I., & Roldão, M. C. (2007) *Elementos de desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gauthier, C. *et al.* (2006) *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2nd. ed. Ijuí: Editora Unijuí,

Perrenoud, P. (2003) Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In: Azevedo, Joaquim (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares*, (pp. 103-126) Porto: ASA.

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.

Roldão, M. C. (1983) Pedagogia por objectivos. *O Professor*, n. 48, 8-15.

_____ (2010) Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T.; M. A. BEHRENS (Orgs.). *Formação do professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 25-42). Curitiba: Champagnat.

_____ (2014) Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In: J. Machado; J. Matias Alves (Orgs.). *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 136-146). Porto: Universidade Católica Editora

Roldão, M. do C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 26(63) https://doi.org/10.18222/eae.v26i63.3671

Shulman, L.; Shulman, J. (2004) How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271, mar. /apr.

Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. 4nd. ed. Rio de Janeiro: Vozes. Tardif, M.; Lessard, C. (2011) *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6nd. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Perrenoud, P. (2003) Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In: J. Azevedo (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares*. (pp 103–126) Porto: ASA,

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O olhar dos diferentes atores educativos acerca das práticas de inclusão em escolas que se destacaram positivamente neste âmbito

The view of the different educational actors about the inclusion practices in schools that have stood out positively in this field

Raquel Batista de Oliveira*, Maria da Graça Amaro Bidarra*, Piedade Vaz-Rebelo*, Carlos Barreira*

* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Resumo

Este estudo insere-se na temática da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas de ensino regular. Dados dos relatórios da Avaliação Externa de Escolas (AEE) revelaram boas práticas de diferenciação e apoios nas escolas portuguesas. Assim, surge o interesse em complementar estes olhares com o conhecimento sobre as perceções dos diferentes atores educativos sobre as práticas de inclusão nas escolas que se destacaram no âmbito da AEE. Para o efeito, utilizámos como metodologia o inquérito por entrevista dirigido aos diferentes atores educativos, professores, equipa técnico-pedagógica e encarregados de educação, das escolas da Região Centro de Portugal Continental, que se destacaram no primeiro e segundo ciclos avaliativos de avaliação externa. Os resultados obtidos revelaram que a inclusão constitui objeto das práticas de planeamento e avaliação e que as estratégias de diferenciação pedagógica estão de acordo com as necessidades dos alunos. Sobre a posição face ao decreto-lei 3/2008, os diferentes atores educativos consideram que o decreto contribuiu para inclusão dos alunos a partir da utilização das medidas educativas. Acresce, no entanto, que no âmbito da aplicação do referido decreto na prática educativa, os atores educativos referiram que este beneficia mais os alunos com NEE permanentes e que há dificuldades em implementar as medidas educativas pela falta de recursos humanos e materiais. Deste modo, conclui-se que estas escolas revelaram a presença de boas práticas de inclusão, enfrentando ainda alguns desafios, como a necessidade de recursos humanos e materiais para dar respostas educativas a todos os alunos.

Palavras-chave: Decreto-lei 3/2008; inclusão; medidas educativas; Avaliação Externa de Escolas.

Abstract

This study is part of the theme of inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) in regular teaching schools. Data from the External Evaluation of Schools (EES) reports revealed good differentiation and support practices in Portuguese schools. Thus, the interest arises to complement these views with the knowledge about the perceptions of the different educational actors on the inclusion practices in schools that stood out within the AEE. Indeed, we used as methodology the survey by interview conduct to different educational actors, teachers, technical-pedagogical team and parents of schools in the Central Region of mainland Portugal, which stood out in the two evaluation cycles. The findings obtained revealed that inclusion is the object of planning and assessment practices, although they need improvement and that the pedagogical differentiation strategies are in accordance with the students' needs. According to the position in relation to the decree-law 3/2008, the different educational actors consider that the decree-law contributes to the inclusion of students through the use of educational measures. However, in the context of the application of the decree in educational practice, the educational actors mentioned that this decree benefits more students with permanent SEN and that there are difficulties in implementing the educational measures due to lack of human and material resources. Thus, it is concluded that these schools revealed the presence of good practices of inclusion, still facing some challenges, such as the need for human and material resources to provide educational responses to all students.

Keywords: Decree-Law 3/2008; inclusion, educational measures; External Evaluation of Schools.

A inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas de ensino regular em Portugal foi conquistada a partir de vários movimentos, conferências e documentos legais que ocorreram a nível nacional mas também internacional, nomeadamente o Movimento de pais pela educação, a Conferência Mundial sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), a Declaração de Salamanca (1994) ou a Declaração de Icheon (2015).

No âmbito dos documentos legais, o Decreto-lei 319/91 trouxe algumas mudanças referentes às medidas educativas a serem aplicadas com os alunos com NEE. Este decreto "vem preencher uma lacuna há muito sentida, no âmbito da Educação Especial, atualizando, alargando e precisando o seu campo de ação" (Correia, 1999, p. 29). Neste caminho do atendimento educativo dado aos alunos com NEE, o Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro veio contribuir e reforçar o enquadramento de medidas, princípios, valores, instrumentos necessários para dar respostas educativas de qualidade a estes alunos (Capucha, 2008). Tendo em vista os tipos de NEE dos alunos, "este decreto veio viabilizar a adequação do processo educativo ao nível das actividades e da participação destes alunos num ou em vários domínios da vida" (Capucha, 2008, p.11). Recentemente, em Portugal, foi promulgado o Decreto-lei 54/2018 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, propondo medidas educativas que apoiem todos os alunos, ou seja, o sistema de categorização das necessidades educativas deixa de existir, passando a valorizar o conjunto de respostas educativas diferenciadas a serem dadas a todos os alunos que em algum momento da escolaridade venham a necessitar.

Visando promover uma educação de qualidade para todos, em Portugal, tem vindo a ser implementado um programa de avaliação da qualidade do ensino das escolas de ensino regular, levado a cabo pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). Neste âmbito**,** a IGEC acompanha e avalia as medidas educativas aplicadas nos jardins de infância e nas escolas do ensino básico e secundário, e também em particular as relativas à inclusão educativa, implementadas com base no Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro e mais recentemente o Decreto-lei 54/2018. Com os resultados destas intervenções, são elaborados relatórios que estão publicados na página da IGEC. No âmbito da AEE, no primeiro ciclo de avaliação (2006/2011), o fator Diferenciação e Apoios foi alvo de uma avaliação muito positiva, com classificações entre Bom e Muito Bom (IGE, 2006/2011). Nos anos de 2010 a 2013, na *Prestação do Serviço Educativo* destacaram-se em sua avaliação, como aspetos positivos, a mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo e a organização da educação especial expressa nos documentos estruturantes da escola (IGE,

2010/2011; IGEC, 2012/2013). Referente aos aspetos para melhorias, destacaram-se a formação para os agentes envolvidos na educação especial, os mecanismos de planeamento e monitorização e a formação interna para pais para seu envolvimento na educação escolar dos filhos (IGE, 2010/2011; IGEC, 2012/2013). Estes resultados foram confirmados num estudo realizado que incidiu no mapeamento e categorização de práticas de diferenciação e apoios referidos em relatórios de AEE de agrupamentos de escolas da região centro, também no primeiro ciclo da referida avaliação (Oliveira, 2014).

Neste contexto, tivemos interesse em aprofundar e alargar os dados referidos complementando os olhares da AEE com o dos diferentes atores da comunidade educativa sobre as práticas de inclusão desenvolvidas nas escolas que se destacaram neste âmbito. Esta análise revela-se de interesse, tanto mais que apesar da referência a boas práticas em termos de educação inclusiva, esta constitui uma área em que os docentes referem ter necessidades de formação. Dado que a recolha de dados se realizou durante a vigência do Decreto-Lei 3/2008, procura-se na discussão dos resultados introduzir algumas referências ao atual decreto (DL 54/2018).

Metodologia

Este estudo visa complementar os olhares da AEE sobre as práticas de inclusão desenvolvidas nas escolas que se destacaram neste âmbito com o dos diferentes atores da comunidade educativa. Destarte objetivamos analisar as perceções dos diferentes atores educativos acerca das práticas de educação inclusiva de alunos com NEE nas escolas consideradas no estudo.

Participantes

Fizeram parte deste estudo doze docentes, seis membros da equipa técnico-pedagógica e cinco encarregados da educação de três escolas que se destacaram na AEE, no primeiro e segundo ciclos avaliativos, de acordo com as classificações obtidas no primeiro ciclo (IGE 2006/2011), sustentadas pela análise de conteúdo dos relatórios, no segundo ciclo (IGEC, 2011/2012).

Técnica de recolha de dados

O inquérito por entrevista visou identificar as perceções de docentes, membros da equipa técnico-pedagógica e encarregados da educação sobre as práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas de ensino regular e opiniões acerca da aplicação do Decreto-lei 3/2008. Construímos um guião composto por quatro blocos, envolvendo os procedimentos éticos para a recolha de dados, a caracterização profissional, as opiniões sobre a aplicação do Decreto-lei 3/2008.

Técnica de análise dos dados

Para o tratamento dos dados da entrevista, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, com a qual foi desenvolvido um sistema de categorias e subcategorias. A construção das categorias foi feita de acordo com os estudos referidos na revisão bibliográfica e com os objetivos do estudo. Após este processo, iniciamos a validação das análises, direcionando as tabelas construídas a um especialista, no propósito de avaliar a análise de forma a aprimorá-la.

Resultados

A análise das perceções de docentes, membros da equipa técnico-pedagógica e encarregados da educação sobre as práticas inclusivas desenvolvidas no respetivos agrupamentos permitiu identificar categorias e subcategorias apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1.

Matriz conceptual das categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
A. Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação	A1. O lugar da inclusão de alunos com NEE no planeamento A2. Formas de intervenção e estratégias de diferenciação pedagógica A3. Estratégias de trabalho em grupo A4. Impacto da realização do trabalho em grupo com os alunos com NEE A5.Trabalhos de tutorias através da figura professor/aluno e aluno/aluno A6. Bases de intervenção das aulas de apoios junto aos alunos com NEE A7.Regulação individual do processo de aprendizagem do aluno com NEE A8. Realização da avaliação e inspeção da educação especial nos documentos estruturantes A9. Momentos de realização da monitorização da Educação Especial A10. Momentos da monitorização do trabalho docente A11. Formas de monitorização do trabalho docente do ensino regular e da educação especial
B- Posição face o decreto e práticas de educação inclusiva	B1. Mais-valia da lei para a inclusão dos alunos com NEE B2. Dificuldades na implementação do Decreto-lei 3/2008 junto à prática educativa

No âmbito da categoria A- Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação, destacaram-se pelas suas frequências de respostas as subcategorias A1. O lugar da inclusão de alunos com NEE nas reuniões de planeamento, A2. Formas de intervenção a partir das estratégias de diferenciação pedagógica, A7. Regulação individual do processo de aprendizagem do aluno com NEE, A8. Realização da avaliação e inspeção da educação especial nos documentos estruturantes,

A9. Momentos de realização da monitorização da educação especial e A10. Momentos da monitorização do trabalho docente.

Na subcategoria A1 O lugar da inclusão de alunos com NEE no planeamento, são referidos aspetos como a inclusão de temas sobre as necessidades e os avanços dos alunos com NEE nas reuniões de planeamento, a troca de impressões entre os docentes, e membros da equipa técnico-pedagógica e os coordenadores em reuniões informais, sendo que assuntos específicos dos alunos com NEE são tratados em reuniões de conselho de turma. Compreende-se assim que aesta inclusão de temas sobre as necessidades dos alunos com NEE ocorre entre os diferentes atores da comunidade educativa por meio da troca de impressões em reuniões informais e no âmbito formal por meio das reuniões de conselhos de turma.

No que se refere à subcategoria A2. Formas de intervenção a partir das estratégias de diferenciação pedagógica é mencionada a ocorrência desta diferenciação, em sala de aula, de acordo com a necessidade do aluno, sendo referido que ocorre, por exemplo, em torno de atividades de linguagem ou a partir da utilização das tecnologias de apoio.

A Regulação individual do processo de aprendizagem do aluno com NEE, referida na subcategoria A7. ocorre sobretudo a partir da avaliação das atividades ocupacionais e dos planos do aluno.

De acordo com a subcategoria A8. Realização de avaliação e inspeção da educação especial nos documentos estruturantes, é referido que ocorre, conforme seguem os exemplos:

> *EE4. Sim, sempre, sempre.*
> *ER6. Sim, avaliamos sempre e, mesmo ao final de cada período, avaliamos se as adaptações para aquela criança estão a surtir efeito ou não.*
> *P2. Sim, sempre. Geralmente são feitas equipas de trabalho, geralmente são equipas de trabalho para a revisão dos documentos.*
> *TF2. Sim, sim.*

Na subcategoria A9. Momentos da monitorização da Educação especial destaca-se a sua ocorrência nas discussões entre os atores educativos e ao longo do ano ou a partir da supervisão por parte da direção.

No âmbito da subcategoria A10. Momentos da monitorização do trabalho docente, todos os participantes referem que esses momentos ocorrem ao longo do ano, como evidenciam as seguintes afirmações:

> *ER1. Há sempre um espaço em que nós damos conta da evolução que cada tem tido.*
> *EE7. Sim, isso é falado, normalmente, claro. Porque é normal que os alunos com Necessidades Educativas Especiais hoje conseguirem fazer determinada coisa e amanhã já não conseguirem fazer e existirem reduções na aprendizagem. Isso é debatido, sim.*
> *P3. Sim, sim, porque é discutido num é, o caso de cada aluno, muitas vezes espera-se que a proporção ocorra de uma determinada forma e fica aquém, outras vezes estamos a contar num é?*
> *TF1. São sempre abordados esses temas, fazem parte das reuniões, da parte da ordem dos trabalhos.*
> *EC3. Pois fala, quando cá vimos eles falam em tudo.*

No que respeita à categoria B. Posição face ao decreto e de práticas de educação inclusiva, estão presentes as subcategorias, B1. Mais-valia da lei para a inclusão dos alunos com NEE, B2. Dificuldades na implementação do Decreto-lei 3/2008 junto à prática educativa.

Na subcategoria *B1.* Mais-valia da lei para a inclusão de alunos com NEE há convergência no indicador é mencionado que Contribui teoricamente para a inclusão mas também contribui em termos de medidas educativa, sendo mencionada a importância das medidas educativas para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com NEE, bem como o apoio dado às suas necessidades. Seguem abaixo alguns exemplos das falas dos atores educativos:

> *ER6. Sim, sim. Porque, depois, é o que lhe digo, se é uma criança com problemas cognitivos e se o programa é muito extenso pra ele, ou com um grau de dificuldade maior, esta lei permite-me que eu faça um programa para a criança.*
> *EE8. As primeiras medidas que se tomaram da educação especial foram grandes avanços.*
> *P3. […] no princípio, ao estar legislado, permitiu que algumas medidas passassem a ser desenvolvidas, implementadas porque senão os alunos com NEE acabam por cair no vazio não é?*
> *TF3. […] na totalidade, não, porque há um conjunto de procedimentos que, se calhar, não permite, se calhar ainda, uma visão cem por cento para essa escola inclusiva como a lei.*

No que respeita à subcategoria *B2. Dificuldades na implementação do Decreto-lei 3/2008 junto à prática educativa,* são mencionados aspetos como o de a lei beneficiar mais o aluno com NEE permanente, a insuficiência de tempo para preencher os documentos das medidas educativas, as dificuldades em implementar as medidas da educação especial pela falta de recursos humanos e materiais, a ocorrência de alterações no atendimento dos apoios educativos aos alunos com NEE,

o facto de não ser tão flexível como a lei 319 ou a contradição que por vezes ocorre entre a prática e a lei.

Discussão e conclusão

Analisado o percurso da educação inclusiva de alunos com NEE numa perspetiva histórica, legislativa e também tendo em conta os relatórios da avaliação das medidas da educação especial em Portugal desenvolvidos pela IGEC, identificamos desafios às respostas educativas a serem dadas à diversidade de alunos presentes nas escolas de ensino regular, especificamente, os alunos com NEE. Estes desafios estão presentes nas práticas de planeamento e diferenciação pedagógica, no atendimento da lei para a diversidade de alunos em sala de aula e na participação dos pais no processo educativo.

No presente estudo visou caraterizar a perceção dos atores educativos de agrupamentos de escolas da região centro de Portugal Continental que se tinham destacada em termos de medidas de diferenciação e apoios no âmbito da AEE. As respostas de todos os membros da comunidade educativa mostraram que a inclusão constitui objeto das práticas de planeamento e avaliação e que as estratégias de diferenciação pedagógica estão de acordo com as necessidades dos alunos.

Os resultados obtidos revelaram que a inclusão constitui objeto das práticas de planeamento e avaliação e que as estratégias de diferenciação pedagógica estão de acordo com as necessidades dos alunos. Sobre a posição face ao decreto-lei 3/2008, os diferentes atores educativos consideram que o decreto decreto-lei 3/2008 contribuiu para inclusão dos alunos, no entanto, na prática educativa, os atores educativos referiram que este beneficia mais os alunos com NEE permanentes e que há dificuldades em implementar as medidas educativas pela falta de recursos humanos e materiais. Deste modo, conclui-se que estas escolas revelaram a presença de boas práticas de inclusão, enfrentando ainda alguns desafios, como a necessidade de recursos humanos e materiais para dar respostas educativas a todos os alunos.

Referências

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo.* (5ed). Lisboa: Edição 70.

Capucha, L. (Org) (2008). *Educação Especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Correia, L. (1999*). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares.* Porto: Porto Editora.

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

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

Inspeção Geral da Educação. (2013). *Educação Especial*: *Respostas educativas. 2011-2012* Lisboa: Ministério da Educação – IGEC. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt

Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2013). *Educação Especial: Respostas educativas. 2012-2013.* Lisboa: Ministério da Educação – IGEC. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt

Oliveira, R. (2014). *Dos pressupostos da educação inclusiva às medidas de diferenciação e apoios e a sua avaliação*. Coimbra: (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt

Pereira, F., Crespo, A.,Trindade, A., Cosme, A., Croca, F.,Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M. & Fernandes, R. (Orgs) (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática.* Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*, Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Unesco, Icheon Declaration (2015). Education 2030: Toward Inclusion and Equitable Quality Education and lifelong Learning for all. Conference: Word Education Forum, Icheon, Korea R.

Legislação consultada

Lei nº 319/91. Diário da República – I Série – Nº 193 de 23 de Agosto. Regulamenta a integração de alunos portadores de deficiência nas escolas. Acesso em: https://dre.pt/pesquisa/-/search/403296/details/maximized

Decreto -Lei nº 3/2008. Diário da República – I Série – Nº 4 de 7 de Janeiro. Define a atuação dos apoios educativos, adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais, finalidades da inclusão de pessoas com NEE. Acesso em:https://dre.pt/.../normal?q=DecretoLei+n.º%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro.

Decreto-lei nº 54/2018. *Diário da República – I Série – Nº 129 de 6 de Julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Acesso em:* https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized

Ministério Público de Portugal. (1975). Declaração dos direitos das pessoas deficientes. Procuradoria Geral da República. Proclamada pela resolução 3447 (XXX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 9 de 1975. Acesso em: *gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtosdeficientes.pd*

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Avaliação das aprendizagens em contexto escolar: perspetivas dos professores dos ensinos básico e secundário

Assessment of learning in a school context: perspectives of primary and secondary education teachers

Paula Patrício*, Maria da Graça Bidarra (https://orcid.org/0000-0001-7150-4087)* Carlos Barreira (http://orcid.org/0000-0001-6137-2842)*

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Autor de contacto: Paula Patrício, goncalves.pp29@gmail.com

Resumo

A avaliação formativa constitui uma das modalidades avaliativas que tem sido destacada, nos últimos anos, pela sua eficácia nos processos de construção de aprendizagens, implementada através de procedimentos que implicam a autorregulação das mesmas, relacionando-se com a capacidade dos alunos em ajustar as suas aprendizagens em função do *feedback* que recebem do professor e da observação da progressão da sua própria aprendizagem. O presente estudo pretende conhecer as perspetivas dos professores relativamente à avaliação das aprendizagens. Para o efeito foi construído um questionário sobre a avaliação das aprendizagens em contexto escolar (QAACE), incluindo duas partes: dados sociodemográficos e uma única dimensão correspondente às conceções e práticas face à monitorização e avaliação das aprendizagens. O questionário foi aplicado a 173 professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário num Mega-Agrupamento da Área Territorial de Lisboa e Vale do Tejo. Os resultados indicam que são os professores detentores de formação no âmbito da avaliação das aprendizagens, os que possuem Mestrado e Doutoramento que mais implementam práticas de avaliação formativa. Os docentes dos departamentos de Línguas e de Matemática e Ciências Experimentais são os que atribuem maior importância à aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação, enquanto os professores do ensino secundário referiram maior influência dos Exames Nacionais nas práticas de avaliação formativa e na reformulação das planificações. Os professores identificaram o comportamento dos alunos, a heterogeneidade e o número de discentes por turma, como os principais constrangimentos para a implementação de práticas de avaliação formativa.

Palavras-chave: Avaliação externa de escolas; avaliação sumativa; avaliação formativa; conceções e práticas dos professores.

Abstract

Formative assessment is one of the assessment modalities that has been highlighted, in recent years, for its effectiveness in the processes of building learning, implemented through procedures that imply their self-regulation, relating to the ability of students to adjust their learning based on the feedback they receive from the teacher and the observation of the progression of their own learning. This study aims to understand the perspectives of teachers regarding the assessment of learning. For this purpose, a questionnaire survey on the assessment of learning in a school context (QAACE) was built, including two parts: sociodemographic data and a single dimension corresponding to the conceptions and practices regarding the monitoring and evaluation of learning. The questionnaire was applied to 173 teachers from the 2nd and 3rd cycles of basic education and secondary education in a mega-grouping of the Territorial Area of Lisbon and Vale do Tejo. The results indicate that the teachers with training in the field of learning assessment, the Master degrees, the PhDs who mostly implement practices of formative assessment. Teachers from the Departments of Languages and Mathematics and Experimental Sciences are the ones who attach greater importance to the assessment of criteria and the tools of evaluation, while Secondary teachers are the ones who showed greater influence on National Exams as far as assessment criteria, practices of formative evaluation and redefining framework are concerned. Teachers identified student' behavior, heterogeneity and the number of learners per class as the main constraints for the implementation of practices formative assessment.

Keywords: External evaluation of schools; summative assessment; formative assessment; frameworks and teachers practices.

O termo "avaliação educacional" foi utilizado pela primeira vez por Tyler, então considerado o "pai da avaliação", na década de 1930. O período pós Tyler é caracterizado por inúmeras pesquisas no campo, destacando-se os trabalhos de Cronbach (1963), Stufflebeam (1986), Scriven (1967) e Stake (1967). Neste sentido, a avaliação educacional teve o seu marco histórico com o surgimento dos conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa no contexto de avaliação de programas (Scriven, 1967), mas rapidamente estes conceitos passaram a fazer parte integrante dos processos de ensino-aprendizagem (Bloom, Hastings & Madaus, 1971). O conceito de avaliação tem assumido várias perspetivas, temos abordagens que pressupõem "racionalidades mais técnicas ou, se quisermos, empírico-racionalistas" (Fernandes, 2010, p. 19), em que se procura fazer uma avaliação tão objetiva quanto possível, pois os avaliadores assumem uma posição distanciada relativamente aos objetos de avaliação. "As metodologias utilizadas são essencialmente de natureza quantitativa (e.g., testes, questionários, grelhas de observação quantificáveis) e, em geral, há pouca ou mesmo nenhuma participação de todos os que, de algum modo, estão interessados no processo de avaliação ou que podem ser afetados por ele" (*op. cit.*, p. 20). Por outro lado, temos as abordagens que se inserem em perspetivas interpretativas, críticas ou sociocríticas, ou seja, constituem abordagens avaliativas assumidamente subjetivas, em que os avaliadores influenciam e são influenciados pelas circunstâncias que envolvem o avaliado; "as metodologias utilizadas são sobretudo de natureza qualitativa (e.g., estudos de caso, etnografias, observação participante) e o envolvimento ativo das pessoas no processo de avaliação é, em regra, uma constante" (*op. cit.*), como por exemplo a "Avaliação recetiva", de Stake (2003), também designada por "avaliação responsiva" ou "avaliação respondente" e a "Avaliação construtivista", de Guba e Lincoln (1989). Assim, a avaliação pode assumir um carácter sumativo quando é vista como uma medição/classificação (objetiva, rigorosa e a curto prazo), mas também pode assumir um carácter fundamentalmente formativo, sendo entendida como "um juízo de valor implicando a negociação entre os intervenientes, descrição e interpretação do valor, dos contextos e dos processos" (Gómez, 1985 e Gimeno, 1988, citados por Pereira, 2010, p. 8).

No domínio da integração da avaliação formativa, a tradição anglo-saxónica "identifica a avaliação formativa com *feedback,* tal é a relevância que dá às interações sociais e culturais que ocorrem nas salas de aula, e que atribui ao professor um papel muito relevante quer no *feedback*, quer na regulação das aprendizagens e do ensino" (Fernandes, 2008b, p. 366). A tradição francófona está mais focalizada na "conceção de modelos cognitivos das aprendizagens, realçando

os processos de regulação nos quais os alunos têm um papel primordial. A avaliação formativa está sobretudo associada à regulação e à autorregulação das aprendizagens […]" (*op. cit.*). É destacada a autonomia dos alunos visando o seu "controlo sobre o que aprendem e como aprendem" (*op. cit.*), sendo que as duas perspetivas estão mais relacionadas com a conceção construtivista, de processo da avaliação formativa, do que com a conceção pontual ou behaviourista que acentua os produtos da aprendizagem no fim de um percurso. Os atuais sistemas de ensino exigem que se continue a realizar uma avaliação *das* aprendizagens, contudo as investigações empíricas e os próprios normativos legais direcionam a concretização de uma avaliação *para* as aprendizagens e uma avaliação *como* aprendizagem. As várias funções atribuídas à avaliação têm em conta a evolução das perspetivas de ensino-aprendizagem visando uma articulação e coerência entre o currículo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação. A avaliação *das* aprendizagens tem como principal intuito classificar, selecionar, hierarquizar e certificar, ou seja, pretende, no final de um ciclo de estudos, proceder a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas. Enquanto a avaliação para as aprendizagens "pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, consequentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores" (Fernandes, 2008b, p. 357). Segundo esta perspetiva, a avaliação é interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback* e de autorregulação das aprendizagens, que poderá advir de uma multiplicidade de processos, tais como: o *feedback* de qualidade; a avaliação interpares (concretizada entre os pares da ação, sendo um processo externo e ao mesmo tempo interno ao próprio praticante da produção ou ação, pois envolve em simultâneo o próprio sujeito e os outros); a autoavaliação (concretizada pelo próprio sujeito da tarefa proposta, uma vez que é o autor da produção ou da *performance* que avalia o que produziu e como produziu) e a explicitação dos critérios de avaliação entre professores e entre estes e os alunos. Assim, a avaliação mais do que um processo externo ao ensino e à aprendizagem, que visa medir os resultados escolares dos alunos em função de objetivos previamente definidos, constitui um processo integrado no ensino e na aprendizagem, assumindo uma função de regulação e permitindo a adequação do processo ensino-aprendizagem às características individuais de cada aluno e à promoção do sucesso educativo. Por essas razões, a avaliação formativa tem vindo a assumir um papel de destaque na avaliação das aprendizagens e, por isso, nunca foi tão discutida e tão valorizada como nos nossos dias, sendo alvo de sucessivas mudanças legislativas e tendo vindo, também, a merecer particular destaque no âmbito da Avaliação Externa de Escolas (AEE). Neste

contexto, a avaliação formativa tem sido contemplada através da produção de normativos legais, tais como o Despacho Normativo n.º 98-A/92, onde surgiu a dimensão pedagógica da avaliação, que regulamentou o modelo de avaliação do ensino básico, constituindo "a peça central que melhor caracteriza os esforços desenvolvidos para que a avaliação das aprendizagens pudesse ser um processo conducente à inclusão de todos os alunos" (Fernandes, 2014, p. 32). O Despacho Normativo n.º 30/2001 vem reforçar a avaliação formativa através "da sua articulação com a avaliação sumativa e da aproximação a objetivos pedagógicos abrangentes" (Araújo, 2007, p. 36). O Decreto-Lei n.º 74/2004 estende a avaliação formativa ao ensino secundário; no entanto, continua a centrá-la na função diagnóstica: "2-A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica […]" (Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março, artigo 11, n.º 2). O Despacho Normativo n.º 1/2005 propõe reforçar a avaliação formativa como componente essencial do processo de ensino-aprendizagem, mas refere que a certificação das aprendizagens deve ser realizada no final de cada ciclo e introduz uma nova diferenciação correspondente à avaliação sumativa externa e avaliação sumativa interna respeitante ao final do ensino básico. O Decreto-Lei n.º 17/2016 reforça novamente a avaliação formativa das aprendizagens, retomando a prática de aferição iniciada em 2000. Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, reforça as dinâmicas de avaliação para as aprendizagens, centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado com os alunos, colocando a tónica na avaliação formativa como parte integrante do ensino e da aprendizagem, em que a intervenção pedagógica é contínua e baseia-se na explicitação das aprendizagens, dos desempenhos esperados e nos procedimentos avaliativos. Poder-se-á dizer que os vários normativos legais passaram a estabelecer que "a avaliação formativa deve predominar, com funções de regular, orientar e melhorar o ensino e as aprendizagens" (Fernandes, 2014, p. 32).

Método

Instrumento

A construção do inquérito por questionário teve por base os referenciais teóricos e normativos, a análise documental do campo "monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens" inserido no domínio "Prestação do Serviço Educativo" do quadro de referência da AEE realizada (2011-212), bem como a nossa experiência profissional.

O questionário ficou constituído por duas partes, na primeira pretendemos recolher os dados sociodemográficos, enquanto a segunda parte é constituída por uma única dimensão, conceções e

práticas face à avaliação e monitorização das aprendizagens, e por cinco categorias: conceções e formas de avaliação; dificuldades na implementação da avaliação formativa; planeamento e divulgação da avaliação das aprendizagens; aferição dos critérios e dos instrumentos avaliativos e monitorização interna do desenvolvimento do currículo, incluindo 45 itens. Por se tratar de uma escala de medida de opiniões, utilizámos a escala de Likert constituída por cincos níveis: *Concordo Totalmente, Concordo, Não Concordo nem Discordo, Discordo e Discordo Totalmente*.

Após a construção do questionário, fizemos uma primeira aplicação do mesmo a quatro professores dos ensinos básico e secundário e a dois professores doutores no âmbito das Ciências da Educação, no sentido de efetuarmos a sua validação piloto, tendo por base os critérios para avaliar a compreensibilidade, ambiguidade e abstração dos itens (Angleitner, John & Lohr, 1986, p. 85, citado por Alferes, 1997). Após as alterações efetuadas, o questionário continuou dividido em duas partes. A primeira integra os dados sociodemográficos e a segunda parte continuou a ser constituída por uma única dimensão: "conceções e práticas face à avaliação e monitorização das aprendizagens", incluindo 47 itens.

Participantes

O questionário foi aplicado aos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário que lecionam num Mega-Agrupamento inserido na Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo. A amostra final do estudo ficou composta por 173 professores, de um total de 197, que exercem funções no Agrupamento de Escolas supramencionado, dos quais 63 pertencem ao departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais, 31 ao de Ciências Sociais e Humanas, 51 ao departamento curricular de Línguas e 28 ao departamento de Expressões.

Validação do questionário de avaliação das aprendizagens em contexto escolar

Anteriormente à realização das análises fatoriais exploratória e confirmatória, analisámos a distribuição dos itens pelas cinco opções de resposta. A análise fatorial exploratória (AFE) realizou-se através de uma Análise em Componentes Principais (ACP) com o programa SPSS (IBM, v. 22.0). Testaram-se os pressupostos da ACP através da dimensão da amostra (razão de 5 sujeitos por item e mínimo de 100 participantes), da normalidade e linearidade das variáveis, bem como dos valores extremos (*outliers*), fatorabilidade do *R* e adequação da amostra (Tabachnick & Fidell, 2013). Uma vez que a amostra é constituída por 173 participantes que responderam a 47 itens da escala, o rácio obtido foi inferior a cinco, designadamente, 173/47 = 3.38 sujeitos por item. Assim, e visto que os itens foram previamente elaborados por categorias, considerámos mais adequado face à restrição

do tamanho da amostra realizar uma AFE por cada categoria, correspondendo a cada subescala do inquérito. Na medida em que visamos reter fatores tão independentes quanto possível, optámos pelo método de rotação a VARIMAX em cada AFE realizada. As análises fatoriais confirmatórias (AFC) foram realizadas com o *software* AMOS, v. 22 (Arbuckle, 2013), método de estimação da máxima verosimilhança (*Maximum Likelihood*). A fiabilidade compósita e a variância média extraída para cada fator foram estimadas e interpretadas de acordo com Fornell e Larcker (1981). A normalidade das variáveis foi averiguada pelos coeficientes de assimetria (Sk) e de curtose (Ku). A fiabilidade foi analisada através do cálculo do coeficiente *Alpha de Cronbach* (Nunally, 1978). Após a validação do questionário, o mesmo continuou constituído por duas partes, em que a primeira diz respeito aos dados sociodemográficos e a segunda parte, denominada *Avaliação e monitorização das aprendizagens*, continuou a contemplar apenas uma dimensão e cinco categorias, incluindo 31 itens, tal como ilustrado na tabela 1.

Tabela 1

Organização estrutural do questionário final

Dimensão	Categorias	Fatores
Conceções e práticas face à avaliação e monitorização das aprendizagens	1 – Conceções da avaliação das aprendizagens	✓ F1 – Contributos das provas de aferição ✓ F2 – Contributos da avaliação das aprendizagens
	2 – Formas de avaliação	✓ F1 – Autoavaliação ✓ F2 – Práticas de avaliação formativa ✓ F3 – Avaliação entrepares
	3 – Dificuldades na implementação da avaliação formativa	✓ F1 – Relação entre a avaliação externa e a avaliação interna dos alunos ✓ F2 – Divulgação dos critérios de avaliação
	4 – Planeamento e divulgação da avaliação das aprendizagens	✓ F1 – Relação entre a avaliação externa e a avaliação interna dos alunos ✓ F2 – Divulgação dos critérios de avaliação
	5 - Aferição dos critérios/instrumentos de avaliação e monitorização do currículo	✓ F1 – Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação. ✓ F2 – Monitorização do desenvolvimento do currículo ✓ F3 – Influência dos exames nacionais.

Resultados

Através da análise do gráfico 1 no que respeita à influência da formação no âmbito da avaliação das aprendizagens nas práticas avaliativas, encontrámos suporte no que concerne às práticas de avaliação formativa e à aferição dos instrumentos de avaliação. Quanto à relação entre as práticas avaliativas dos professores, os níveis de ensino e a formação académica, são os

professores do ensino secundário que referiram maiores contributos das provas de aferição e maior influência dos Exames Nacionais, de acordo com o gráfico 2.

Gráfico 1

Médias dos fatores de cada subescala da medida "Conceções e práticas face à avaliação e monitorização das aprendizagens em função da formação na avaliação das aprendizagens"

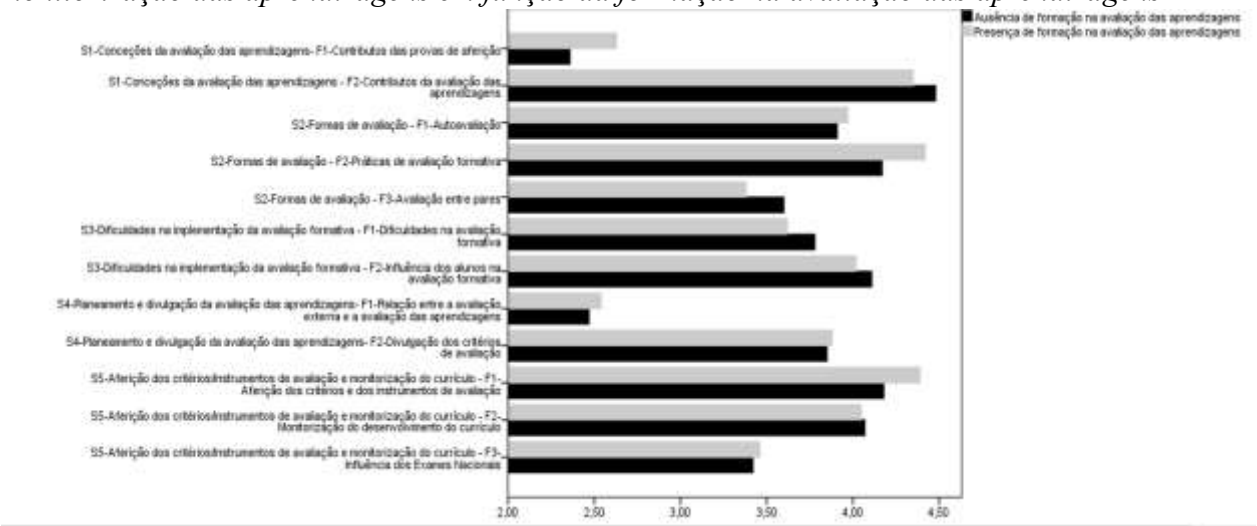
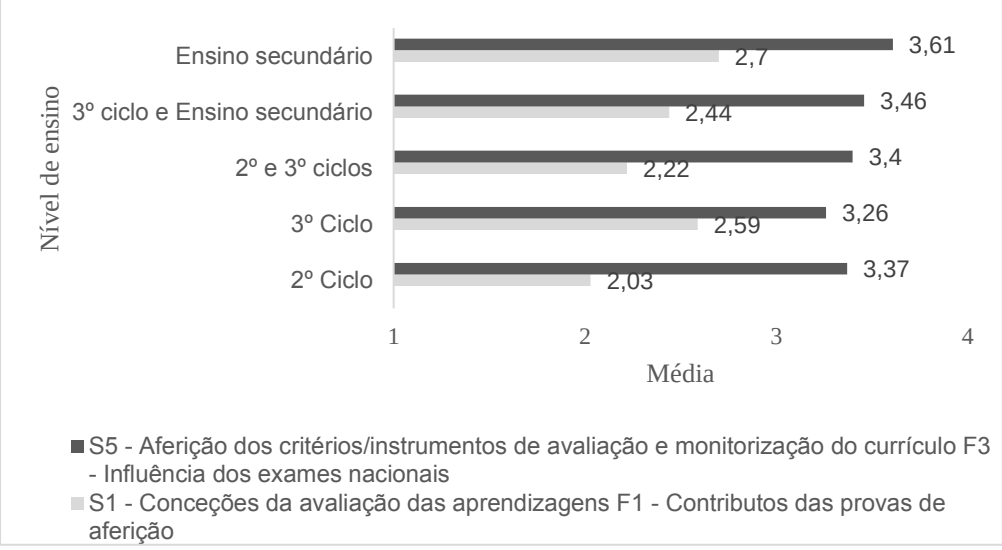


Gráfico 2

Conceções e práticas face à avaliação e monitorização das aprendizagens em função do nível de ensino



Em relação ao gráfico 3, são os professores detentores de Mestrado e Doutoramento (Pós-graduação) que apresentaram pontuações médias superiores nas *Práticas de avaliação formativa,* na *Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação*. No que respeita às práticas avaliativas dos professores em função do departamento curricular, constatamos pontuações estatisticamente superiores nos docentes que pertencem aos Departamentos de Línguas e de Matemática e Ciências Experimentais no referente aos fatores ”*Autoavaliação”, relação entre a avaliação externa e avaliação interna* (sendo os docentes do departamento de expressões que registam menores pontuações); *aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação*, tal como ilustrado no gráfico 4.

Gráfico 3

Conceções e práticas face à avaliação e monitorização das aprendizagens em função da formação académica

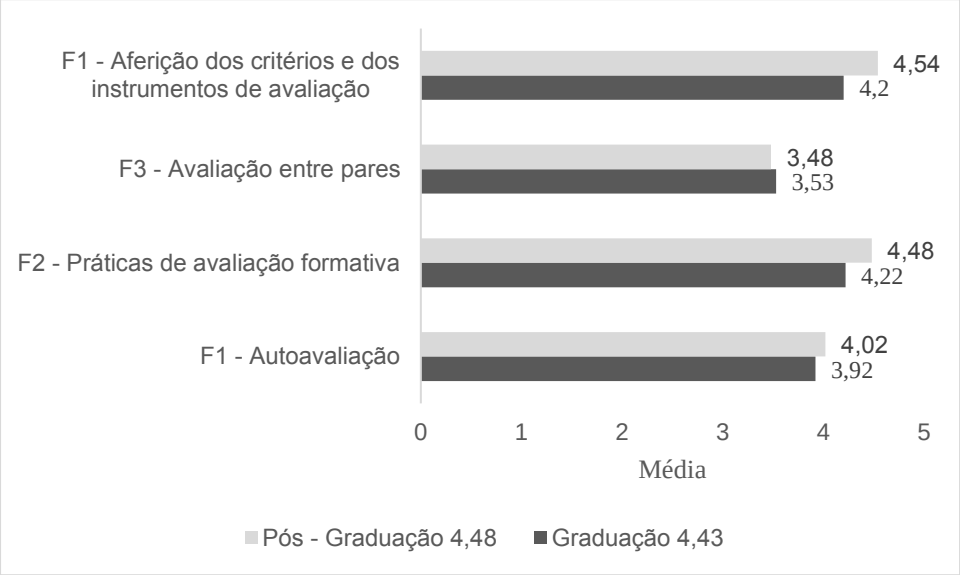
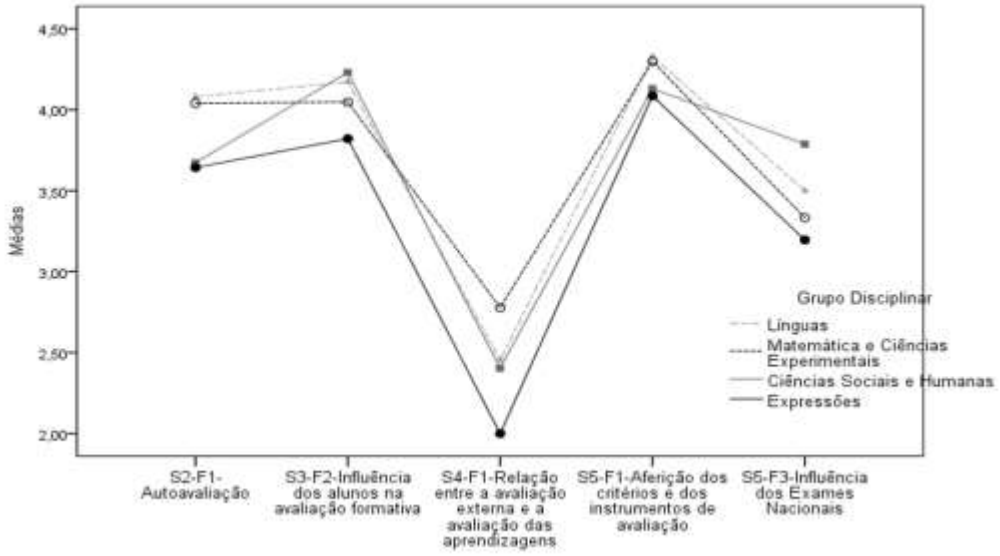


Gráfico 4

Conceções e práticas face à avaliação e monitorização das aprendizagens em função do Departamento curricular



Encontramos associações positivas entre a *Autoavaliação* e a *Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliaçã*o e a *Monitorização do desenvolvimento do currículo* (magnitudes de variância partilhada de R^2 = 6.55% e 5.11%, respetivamente). Por outro lado, verificamos associações positivas entre as *Práticas de avaliação formativa* e, igualmente, os fatores *Monitorização do desenvolvimento do currículo* (magnitude de variância partilhada de 2.89%, respetivamente) e *Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliaçã*o, sendo esta última a associação de maior magnitude (variância partilhada de R^2 = 19.98%), ver tabela 2.

Tabela 2

Matriz de intercorrelações de Pearson entre os fatores das cinco subescalas da medida Conceções e práticas face à avaliação e monitorização das aprendizagens

	1	2	3	4	5
1.→S2-Formas de avaliação - F1-Autoavaliação	1	.179*	.158*	.256**	.226**
2.→S2-Formas de avaliação - F2-Práticas de avaliação formativa		1	.015	.447**	.170*
3.→S2-Formas de avaliação - F3-Avaliação entre pares			1	-.010	.046
4.→S5-Aferição dos critérios/instrumentos de avaliação e monitorização do currículo - F1-Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação				1	.396**
5.→S5-Aferição dos critérios/instrumentos de avaliação e monitorização do currículo - F2-Monitorização do desenvolvimento do currículo					1

Discussão dos resultados

São os professores detentores de formação no âmbito da avaliação das aprendizagens, os que possuem Mestrado e Doutoramento que mais implementam práticas de avaliação formativa, enquanto que o tempo de serviço docente não influencia as conceções e práticas avaliativas, o que, no nosso entender, pode ser justificado pelo facto da formação, neste âmbito, ser não só inicial como contínua e a implementação de práticas de avaliação formativa estar interrelacionada com a visão de cada docente sobre as suas conceções e práticas avaliativas. São os professores dos departamentos de Línguas e de Matemática e Ciências Experimentais que maior importância atribuem às práticas de autoavaliação, no entanto, apesar de considerarem que essas práticas não são difíceis de implementar, provavelmente essa autoavaliação é efetuada com finalidade autoclassificatória, na qual os alunos propõem a sua classificação a obter no final de cada período letivo. Os professores dos departamentos de Línguas e de Matemática e de Ciências Experimentais são os que atribuem maior importância à aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação, veiculando maior preocupação com a validade e fiabilidade desses instrumentos. São os professores pertencentes ao Quadro de Nomeação Definitiva, detentores do grau de Mestre ou de Doutor e com formação no âmbito da avaliação das aprendizagens que apresentavam pontuações médias superiores no fator *Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação,* provavelmente porque são estes docentes que possuem mais conhecimento acerca da avaliação formativa, mas que

lecionam mais frequentemente níveis de escolaridade em que os alunos são sujeitos à avaliação externa e, por isso, tendem a orientar as suas práticas pedagógicas para a dimensão cognitiva do trabalho escolar. São os docentes que lecionam o ensino secundário que referiram maiores contributos das provas de aferição, o pode ser justificado pelo facto de, neste nível de ensino, não existir aferição externa que permita acompanhar o desenvolvimento do currículo, nas diferentes áreas, fornecendo informação acerca do desempenho dos alunos e possibilitando uma atempada intervenção pedagógica. Os professores deste nível de ensino indicaram maior influência dos Exames Nacionais na definição dos critérios de avaliação, nas práticas de avaliação formativa e na reformulação das planificações, pois este nível de ensino está associado à prestação de contas e à publicação de *rankings* das escolas, o que pode influenciar as suas práticas pedagógicas e didáticas.

Mais uma vez, são os professores dos departamentos de Línguas e Matemática e Ciências Experimentais que apresentam pontuações superiores no que concerne à monitorização do desenvolvimento do currículo e que concordam com as práticas de avaliação formativa, considerando que a reflexão sobre os resultados por anos/disciplina, conduz ao reajuste das planificações. Os professores identificam que a heterogeneidade e elevado número de alunos por turma; a extensão e complexidade dos conteúdos programáticos e o comportamento dos discentes dificultam a avaliação formativa, pois embora os docentes admitam que o fornecimento frequente de *feedback* se revela fundamental, porém é crucial saber em que medida os alunos o recebem, compreendem e o utilizam visando a melhoria das suas aprendizagens.

Referências bibliográficas

Alferes, V. R. (1997). *Investigação Científica em Psicologia*. Coimbra: Almedina.

Araújo, N. (2007). *A Avaliação Formativa como Metodologia de Ensino*. Dissertação de Mestrado.

Arbuckle, J. L. (2013). *Amos 22 user's guide*. Chicago, IL: SPSS.

Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mac Graw Hill.

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research, 1,* 245–276.

Cronbach, L. J. (1963) - Course improvement through evaluation. *Teachers CoIlege Records*, 64. Columbia University.

Fernandes, D. (2008b). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. *Estudos em Avaliação Educacional, 19*(41), 347-372. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil. Acedido a 21 de março de 2016 em https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5526.

Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. *In* M. T. Esteban & A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez.

Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal: A construção do sistema democrático de ensino* (Volume I, pp. 231-268). Coimbra: Almedina. Acedido a 13 de abril de 2017 em http://repositorio.ul.pt/handle/10451/16010.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50.

Guba, E.C., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation (3.ª ed.)*. London: Sage Publications.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factor simplicity. *Psychometrika, 39*, 31–36.

Nunnally, J. C. (1978*). Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Pereira, S. (2010). *Conceções e práticas de avaliação dos professores de filosofia do ensino secundário de uma escola da Lezíria e Médio Tejo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. In R.W. Tyler (Ed.), Perspectives of Curriculum Evaluation, Area Monograph on Curriculum Evaluation*, *1*. Chicago: Rand McNally.

Stake, R. E. (2003). Responsive evaluation. *In* T. Kellaghan, & D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 63-68). Dordrecht: Kluwer.

Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68.

Stufflebeam, D. (1986). The CIPP model for program evaluation. *In* S. M. Hord, T. V. Savage & L. J. Bethel (Eds.), *Toward usable strategies for teacher education program evaluation,* (pp. 133-168). Austin: Research and Development Centre for Teacher Education, University of Texas.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. New Jersey: Pearson Education.

Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 04 de abril. *Diário da República* N.º 65, 1ª série - Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 06 de julho. *Diário da República* N.º 129, 1ª série - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março. *Diário da República* N.º 73, I Série-A - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 05 de janeiro. *Diário da República* N.º 3, I Série-B - Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 30/2001 de 22 de junho. *Diário da República* N.º 166, I Série-B - Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico.

Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 19 de junho. *Diário da República* N.º 140, I Série-B – Aprova o novo sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Opinião de professores de uma ação de formação sobre Avaliação Externa de Escolas

Teachers' opinions about External Evaluation of Schools in a training course

Piedade Vaz-Rebelo*, Maria da Graça Amaro Bidarra*, Carlos Barreira*, Valentim Alferes*

* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Trabalho realizado no âmbito do projeto financiado pela FCT (SFRH/BD/128541/2017), *Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior*, em Portugal (MAEE).

Resumo

Neste trabalho, apresentam-se dados sobre a opinião de professores participantes numa ação de formação sobre a Avaliação Externa de Escolas (AEE) e os argumentos favoráveis ou desfavoráveis a este processo, na sequência de uma dinâmica de grupos introduzida na ação de formação. Participaram 45 professores/as, tendo sido usado um Questionário sobre AEE, o qual incidia nos efeitos da AEE, integrando uma parte relativa a dados socioprofissionais, e uma outra com uma escala com 31 itens, incluindo cinco dimensões da AEE e sua relação com o funcionamento da escola, a saber: Escola, Currículo, Sala de aula, Autoavaliação, Comunidade. Os resultados são tendencialmente favoráveis, embora se registe em algumas dimensões alguma indecisão nas respostas, sendo os efeitos na sala de aula e no currículo que merecem maior reserva quanto ao grau de concordância, sendo estes dados convergentes com os argumentos produzidos sobre a AEE que revelam maioritariamente aspetos críticos.

Palavras-chave: Avaliação Externa de Escolas; Ação de formação; Opinião dos professores.

Abstract

This paper presents data on the opinion of teachers who participated in a training course on the External School Evaluation (EES) and the arguments in favour or against this process, following a group dynamic introduced in the training course. Forty-six teachers participated and used a Questionnaire on EES, which focused on the effects of EES, integrating a part related to socio-professional data, and another with a 31-item scale, including five dimensions of EES and its relationship with the functioning of the school, namely: School, Curriculum, Classroom, Self-evaluation, Community. The results tend to be favourable, although in some dimensions there is some indecision in the answers, that are mainly related with the EES effects on the classroom and on the curriculum. These results converges with the arguments produced about EES, which mostly reveal critical aspects.

Keywords: External Evaluation of Schools, Teacher training course, Teachers' opinions

No âmbito de uma ação de formação levada a cabo num Centro de Formação de Associação de Escolas da Zona Centro de Portugal Continental, intitulada "Avaliação externas das escolas: operacionalização de indicadores organizacionais e pedagógicos no âmbito do 3º ciclo de avaliação da IGEC", procurou-se obter dados sobre a opinião dos professores acerca da AEE.

A ação de formação realizou-se nos dias 5, 8 e 10 de março de 2021, no total de seis horas, em regime *online*, atendendo à situação de pandemia, tendo sido proposta por uma equipa de uma instituição do ensino superior. A ação de formação teve como objetivos: analisar as alterações ao nível do quadro de referência e da metodologia utilizadas no 3º ciclo de AEE; refletir sobre os domínios, campos de análise, referentes e indicadores do quadro de referência de AEE; caracterizar a metodologia utilizada no âmbito da AEE; refletir acerca dos pontos de focagem utilizados na observação da prática letiva no contexto da AEE.

No terceiro ciclo, o quadro de referência passou a integrar quatro domínios, *Autoavaliação, Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão* e *Resultados*, incluindo também a Observação da Prática Educativa e Letiva no domínio *Prestação do Serviço Educativo*, tal como os relatórios internacionais faziam prever (Eurydice, 2015), assumindo particular destaque o domínio *Autoavaliação"* (Barreira, Bidarra, Vaz Rebelo & Alferes, 2020). A escala de classificação inclui como no 2º ciclo de AEE cinco níveis de insuficiente a excelente, embora com descritores específicos, sendo nos níveis superiores da escala (*excelente* e *muito bom*) dada ênfase ao predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, às práticas inovadoras, aos resultados notáveis e à sua sustentabilidade.

As mudanças no quadro de referência, metodologia e procedimentos, bem como na escala de avaliação, confrontaram os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas com a necessidade de uma formação para um maior conhecimento sobre as mesmas, o que nalguns casos corresponde a uma apropriação que influencia o seu processo de autoavaliação (Bidarra, Barreira & Vaz-Rebelo, 2011; Soares, Barreira & Bidarra, 2012). Por outro lado, a importância que vem a assumir a Autoavaliação, enquanto domínio de avaliação no quadro de referência do 3º ciclo, bem como a necessidade das escolas se fortalecerem neste âmbito, constitui uma resposta à adesão que foi obtida nesta ação de formação.

Neste trabalho apresentam-se os dados sobre a opinião de professores participantes nesta ação de formação sobre a Avaliação Externa de Escolas (AEE) e os argumentos favoráveis ou

desfavoráveis a este processo, na sequência de uma dinâmica de grupos introduzida na ação de formação.

Metodologia

Participantes

Participaram na Ação de Formação 45 professores, 35 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, pertencentes a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da região centro de Portugal Continental, cujas instituições não foram ainda avaliadas no terceiro ciclo de AEE, com exceção de uma. Cerca de metade dos participantes tem formação ao nível da licenciatura e tempo de serviço superior a 30 anos, lecionando maioritariamente no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Instrumento de recolha de dados

Os dados relativos à opinião dos professores acerca da Avaliação Externa de Escolas foram recolhidos através de um Questionário, que integra uma secção sobre dados socioprofissionais e uma escala com 31 itens e 5 dimensões: Escola, Currículo, Sala de aula, Autoavaliação, Comunidade. A escala de tipo *Likert* tem três níveis de resposta: Discordo Totalmente/Discordo; Indeciso e Concordo/ Concordo Totalmente. Os itens foram elaborados com base na literatura da especialidade e através da adaptação de um questionário anteriormente utilizado (Bidarra, Barreira, Valgôde, Vaz-Rebelo & Alferes, 2018).

Foram também considerados dados recolhidos com base numa dinâmica de grupos que envolveu os participantes em duas salas criadas *online*, visando a produção de argumentos a favor e contra a avaliação externa de escolas respetivamente, que foram objeto de análise de conteúdo.

Resultados

Apresentam-se os resultados em três secções, começando pelo envolvimento dos participantes nos ciclos de AEE, seguindo-se as opiniões sobre os efeitos da mesma ao nível da Escola, Currículo, Sala de Aula, Autoavaliação e Comunidade, finalizando com uma secção de apresentação da categorização dos argumentos a favor e contra a AEE.

Envolvimento dos participantes nos ciclos de AEE

O envolvimento dos participantes nos 1º e 2º ciclos avaliativos correspondeu maioritariamente à sua integração em entrevistas em painel, bem como enquanto membros de equipas de autoavaliação, com uma representação não desprezível. No 3º ciclo de avaliação aumenta o número daqueles que integram equipas de autoavaliação, em relação àqueles que

integraram os painéis de entrevistas e que referem também a sua participação no âmbito da prática letiva observada (Quadro 1).

Quadro 1

Envolvimento dos participantes nos três ciclos de AEE

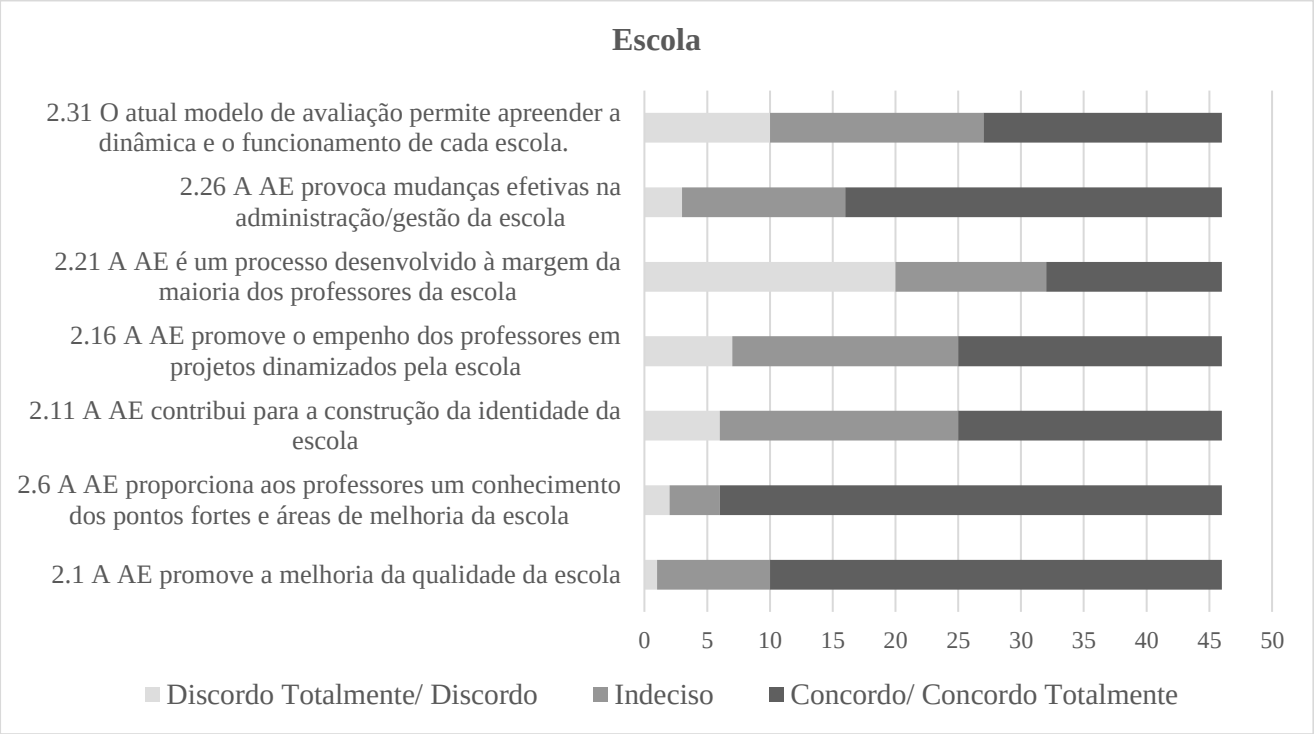
Participação no processo de avaliação de escolas	1º ciclo de avaliação	2º ciclo de avaliação	3º ciclo de avaliação
Membro da equipa de autoavaliação	2	4	10
Participação nas entrevistas em painel	24	28	8
Observação da prática letiva	-	-	2
Outra	14	11	16

Opiniões sobre a AEE

Os dados revelam que os professores participantes expressam uma opinião favorável relativamente aos efeitos da AEE percecionados ao nível da escola, designadamente na administração/gestão e no conhecimento dos seus pontos fortes e áreas de melhoria, promovendo a melhoria da qualidade da escola. As respostas que revelam maior discordância registam-se no que diz respeito ao envolvimento da maioria dos professores no processo de AEE e no contributo para a dinamização de projetos e construção da identidade da escola, bem como na apreensão da sua dinâmica e funcionamento próprios (cf. Fig. 1).

Figura 1.

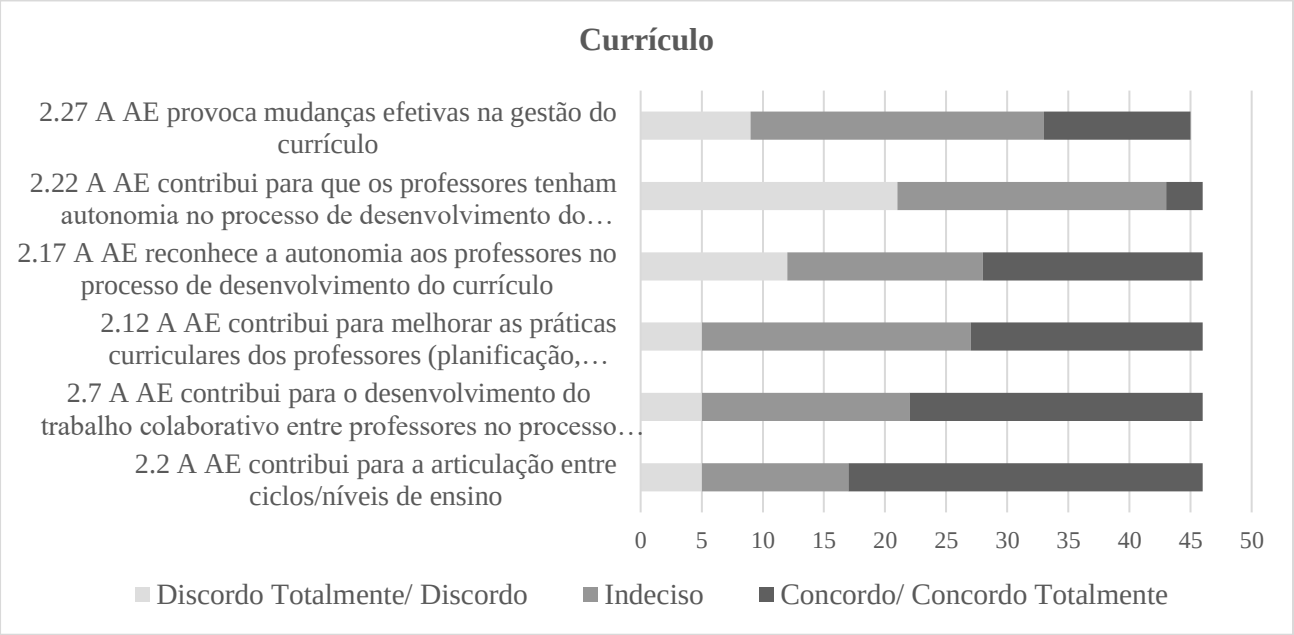
Opiniões dos professores sobre os efeitos da AEE - Escola



No que diz respeito ao Currículo, os níveis de concordância são mais elevados relativamente aos efeitos da AEE na articulação entre ciclos/níveis de ensino e no trabalho colaborativo entre professores e mais baixos ao nível da autonomia dos professores no processo de ensino e na gestão do currículo (cf. Fig. 2).

Figura 2

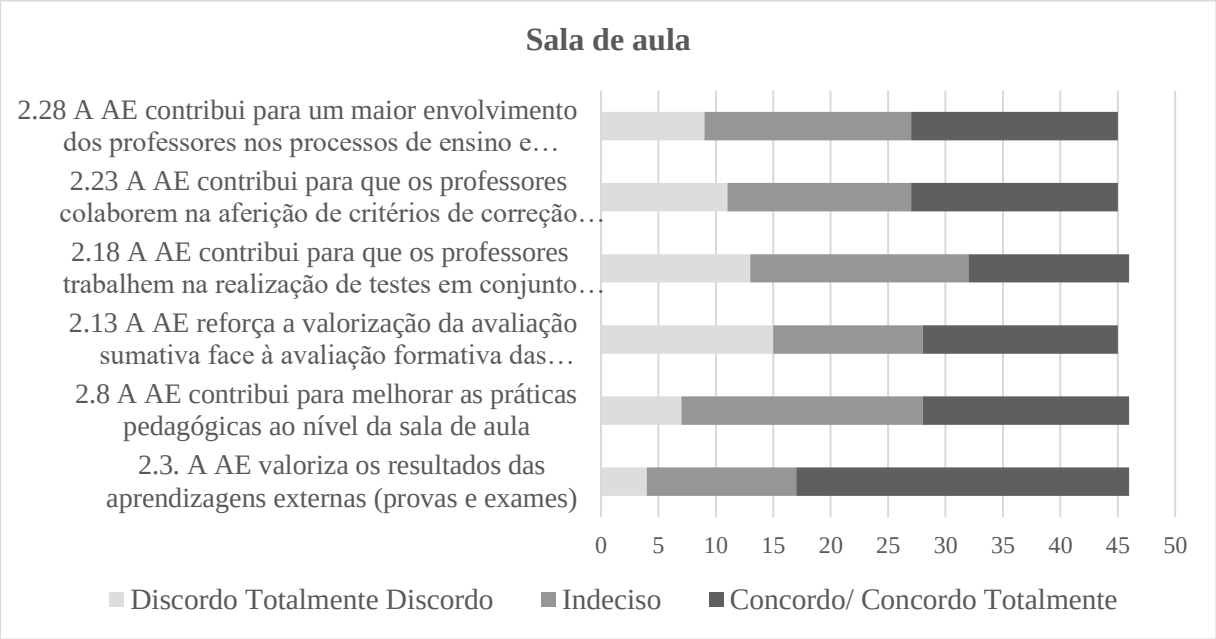
Opiniões dos professores sobre os efeitos da AEE - Currículo



No que se refere à Sala de aula regista-se menor concordância, em geral, em comparação com as outras dimensões. Existe maior discordância quando ao contributo para a melhoria das práticas pedagógicas e no que diz respeito à avaliação das aprendizagens, sendo, no entanto, a concordância mais frequente a que se refere à valorização dos resultados da avaliação externa das aprendizagens realizadas (cf. Fig. 3).

Figura 3

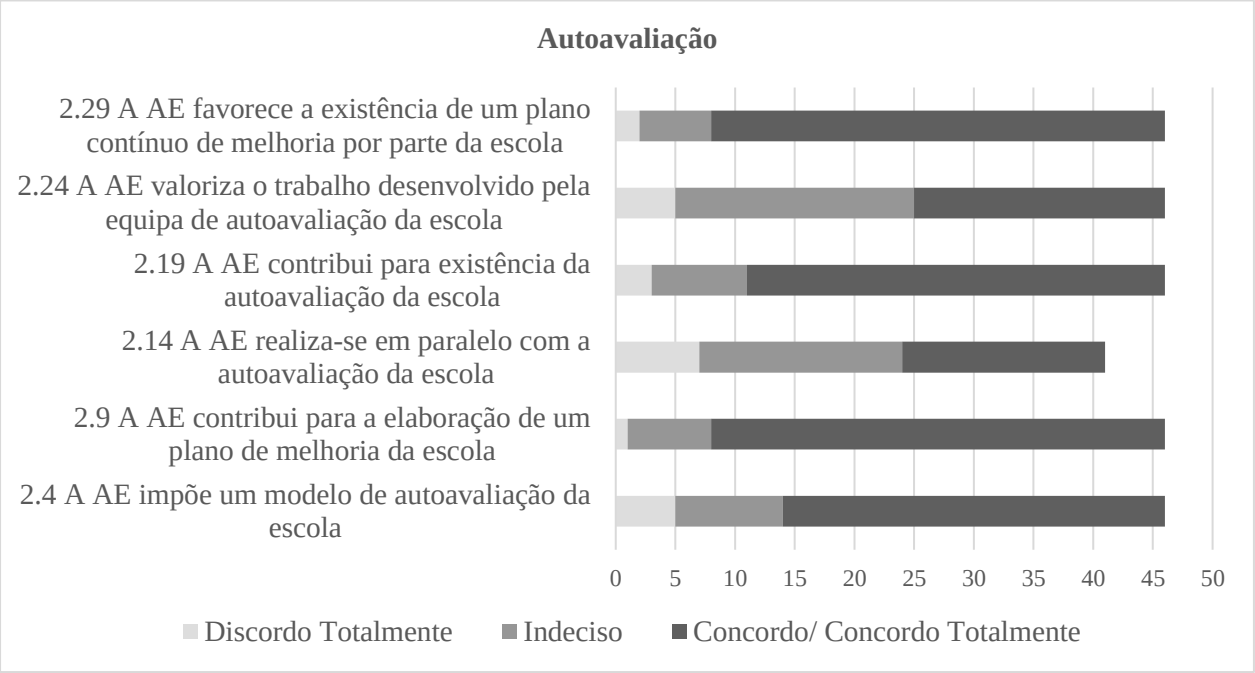
Opiniões dos professores sobre os efeitos da AEE – Sala de aula



Os efeitos da AEE na Autoavaliação são evidentes em praticamente todos os itens. Assim, a AEE tem contribuído essencialmente para a elaboração de planos contínuos de melhoria por parte da escola, para a existência de autoavaliação e de referenciais que orientam o desenvolvimento organizacional (cf. Fig.4).

Figura 4

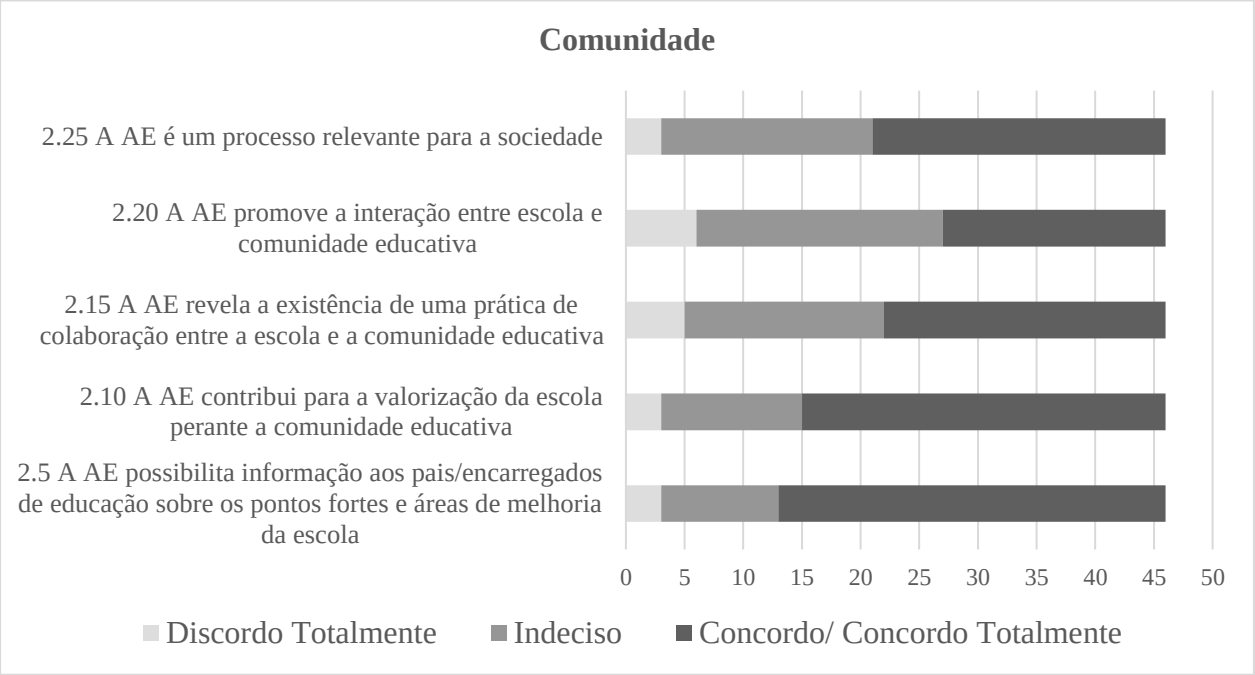
Opiniões dos professores sobre os efeitos da AEE - Autoavaliação



No que se refere à Comunidade, a AEE tem efeitos visíveis porque, essencialmente, possibilita informação aos pais/encarregados de educação sobre os pontos fortes e áreas de melhoria e contribui para a valorização da escola perante a comunidade educativa, sendo também considerado um processo relevante para a sociedade (cf. Fig. 5).

Figura 5

Opiniões dos professores sobre os efeitos da AEE - Comunidade



Os resultados são tendencialmente favoráveis, ainda que se registe uma frequência elevada de indecisão que evidencia alguma reserva à adesão à AEE. Esta tendência é mais acentuada em algumas dimensões, sendo a Sala de aula e o Currículo que merecem mais hesitação quanto ao grau de concordância.

Argumentos a favor e contra a AEE

Registou um número de asserções favoráveis menos elevado (16 asserções) relativamente ao número de asserções desfavoráveis (30 asserções), sendo estas mais livres de um discurso normativo sobre AEE. Nos Quadros 2 e 3 apresentam-se as categorias e subcategorias estabelecidas com base na análise de conteúdo das referidas asserções e respetivas frequências.

Quadro 2

Categorias, subcategorias e frequências dos argumentos a favor da AEE

Categorias	Subcategorias	Frequência
Caraterísticas	Olhar externo, apesar de redutor	2
Potencial/	Reflexão sobre as práticas letivas	5
Perceção de impacto	Incentiva o foco na aprendizagem	3
	Incentiva a melhoria da escola	3
	Promove o envolvimento da comunidade	2
Desafios	Operacionalização	1

Quadro 4

Categorias, subcategorias e frequências dos argumentos desfavoráveis à AEE

Categorias	Subcategorias	Frequência
Limitações do processo	Burocrático, manipulável	3
	Subjetivo	2
	Redutor	6
	Percecionada como punitiva	1
Quadro de referência	*Checklist* rígido	2
Objetivos/foco	Focada nos resultados escolares/académicos	4
Intervenientes	Alheios à dinâmica da escola	1
	Equipa inspetiva sem postura formativa	1
	Falta de envolvimento dos discentes	1
Impacto negativo	Imposição cria resistência	1
	Promove a competição	1
	Cria angústia nos professores	1
	Não valoriza o trabalho colaborativo	1
	Contraria a avaliação formativa	3
	Influencia a ADD	1
Falta de impacto positivo/formativo	Não permite conhecer percursos de sucesso	1

Nos argumentos desfavoráveis, não só são em maior número e repetidos por mais de um/a participante, como emerge maior liberdade em relação a um discurso normativo sobre a AEE, incidindo em aspetos críticos que merecem uma reflexão por parte dos avaliadores, nomeadamente na importância atribuída aos resultados académicos, assumindo um caráter redutor.

Considerações

Os dados revelam o empenho dos professores participantes nesta ação de formação na procura de maior capacitação no âmbito da avaliação institucional das escolas, representada pela

maioria dos professores que integram equipas de autoavaliação no 3º ciclo avaliativo. Embora a autoavaliação seja frequentemente uma área de melhoria nos relatórios de AEE, surge na opinião destes participantes como sendo influenciada positivamente pelo processo de AEE, sendo interessante a diferença de perspetivas entre avaliadores e avaliados.

A opinião dos professores, sendo mais favorável ao nível dos efeitos da AEE na administração e gestão do que em relação ao currículo, pedagogia e sala de aula, corroboram outros estudos que apontam no mesmo sentido (Alferes, Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2016; Gonçalves, Vaz-Rebelo, Bidarra & Barreira, 2016).

No que diz respeito aos argumentos a favor e contra, regista-se maior produção de argumentos desfavoráveis, acrescendo o facto dos argumentos a favor se apoiarem num discurso normativo, induzido pelas próprias questões que integram o inquérito.

À interpretação dos dados não pode ser alheia a adesão a uma dada representação da AEE, no sentido da desejabilidade social, que está na base da elaboração do questionário, com itens alinhados com um certo discurso normativo (do que se pretende que a AEE seja). Esta tendência manifesta-se igualmente na produção de argumentos favoráveis, que surgem, no entanto, em menor número que os argumentos desfavoráveis. Estes últimos, surgem não só são em maior número e repetidos por mais de um/a participante, revelando igualmente maior liberdade em relação a um discurso normativo sobre a AEE e incidindo em aspetos críticos que merecem uma reflexão por parte dos avaliadores e decisores políticos.

Referências

Alferes, V. R., Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. *In* C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 55-67). Porto: Porto Editora.

Barreira, C., Bidarra, M.ª G., Vaz Rebelo, M.ª P., & Alferes V. R. (2020). A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. *In* J. A. Pacheco, J. Carlos Morgado & Joana Sousa (Orgs.), *Avaliação Institucional e Inspeção: Perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 101-119). Porto: Porto Editora.

Bidarra, M. G., Barreira, C. F., & Vaz-Rebelo, M.P. (2011). O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas. *Nova Ágora, 2*, 39-42.

Bidarra, M. G., Barreira, C., Valgôde, M. M., Vaz-Rebelo, M. P. & Alferes, V. R. (2018). Atitudes dos professores face à avaliação de escolas. *Journal Indagatio Didactica 10*(2), 227-248.

Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe.* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em https://www.educationforallinindia.com/2015%20Eurydice%20Assuring%20Quality%20in%20Edn.pdf

Gonçalves, D., Vaz-Rebelo, M. P., Bidarra, M. G., & Barreira, C. (2016). Avaliação externa de escolas e impacto da(s) liderança(s): Estudo de caso. *In* C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (211-230). Porto: Porto Editora.

Soares, M., Barreira, C., & Bidarra, G. (2012). Impacto da avaliação externa de escolas no processo de autoavaliação. *Revista Temas e Problemas em Educação 5*(11), 45-68.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Autoavaliação das escolas de ensino artístico: percepções dos professores

Self-evaluation of schools of art education: teachers' perceptions

Catarina Amorim (http://orcid.org/0000-0001-9398-9433)*, Carlos Barreira (http://orcid.org/0000-0001-6137-2842)* Maria da Graça Bidarra (https://orcid.org/0000-0001-7150-4087)*

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/128541/2017), *Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior*, em Portugal (MAEE).

Autor de contacto: kataryna_3@hotmail.com

Resumo

O presente artigo apresenta-nos os dados de um estudo feito com professores de escolas de Ensino Artístico. Este estudo teve como objetivo conhecer as atitudes e perceções dos professores relativamente aos processos de autoavaliação nas escolas de Ensino Artístico. Sendo estas escolas, na sua maioria, de caráter privado, não têm sido contempladas pela Avaliação Externa de Escolas, embora comecem a sê-lo no 3.º ciclo AEE iniciado no ano letivo 2018/2019. Recorremos à metodologia de inquérito por questionário, em versão online, dirigido aos professores das escolas de Ensino Artístico. O inquérito incluiu: caraterização socioprofissional dos professores; existência ou não de uma equipa e de um processo organizado de autoavaliação, bem como a perceção dos professores e caraterização das suas atitudes face à autoavaliação. Com a análise dos resultados, verificámos que a maioria dos inquiridos refere que a sua escola tem um processo de autoavaliação implementado, concordando com o facto de este proporcionar um conhecimento alargado sobre a escola e contribuir para a equidade e justiça escolar, bem como para otimizar gestão de recursos humanos e materiais e o trabalho colaborativo entre os professores. Por outro lado, os professores consideram que o processo de autoavaliação promove estratégias de apoio à reflexão e tomada de consciência da escola que visam contribuir para uma visão atualizada e crítica sobre o seu funcionamento e desempenho com vista à melhoria das práticas educativas e dos resultados escolares. Contudo, cerca de metade dos professores entendem o processo de autoavaliação como imposto e burocrático, sentindo-se pouco envolvidos.

Palavras-chave: Percepções dos professores; Autoavaliação de Escolas; Ensino Artístico.

Abstract

This study aims to know the attitudes and perceptions of teachers in relation to the self-assessment processes in Artistic Schools, which result from the legislation in force that points to their mandatory nature. Since these schools are normally of a private nature, they have not been covered by the External Evaluation of Schools, although they start to be included in the 3rd AEE cycle started in the academic year 2018/2019.In order to achieve the objective, a questionnaire survey methodology was used, in an online version, addressed to teachers from public and private Artistic Education schools, which included: the teachers' socio-professional characterization; the existence or not of a team and an organized process of self-assessment, as well as the perception of teachers and the characterization of their attitudes towards self-assessment.Most respondents report that their school has a self-assessment process in place, agreeing with the fact that it provides broad knowledge about the school and contributes to school equity and justice, as well as to optimize the management of human and material resources and the collaborative work between teachers. On the other hand, teachers consider that the self-assessment process promotes strategies to support reflection and awareness of the school that aim to contribute to an updated and critical view on its functioning and performance with a view to improving educational practices and school results. However, about half of the teachers understand the self-assessment process as tax and bureaucratic, feeling little involved.

Keywords: Teachers' attitudes and perceptions; Self-assessment of Schools; Artistic Teaching.

No âmbito da investigação do nosso projeto de doutoramento, intitulado "Autoavaliação das escolas de Ensino Artístico", surge o presente estudo acerca das atitudes e perceções dos professores de escolas de Ensino Artístico, em Portugal, sobre o processo de autoavaliação. Sendo os objetivos: caraterizar sócio profissionalmente os professores e os processos de avaliação das escolas na sua ótica; analisar as perceções dos professores das escolas de Ensino Artístico acerca dos processos de autoavaliação; e caraterizar as suas atitudes/opiniões em relação ao processo de autoavaliação.

O tema assume particular relevância, visto que a maioria das escolas de Ensino Artístico são de caráter privado, não tendo sido contempladas no quadro da AEE, ainda que a mesma esteja prevista no 3.º ciclo de AEE iniciado em 2018. Segundo Bolivar (2012), a autoavaliação é a capacidade que a escola tem para avaliar a sua realidade promovendo a melhoria organizacional.

Nos relatórios de AEE, tanto no 1.º como no 2.º ciclos de AEE, das escolas de Ensino Artístico públicas, uma das principais áreas de melhoria apontada é o campo de análise da autoavaliação (Amorim, Bidarra & Barreira, 2019a). Quanto às escolas de Ensino Artístico privadas, a maioria não tem processos de autoavaliação implementados segundo os diretores (Amorim, Bidarra & Barreira, 2019b).

No presente artigo iremos apresentar a metodologia e os resultados do inquérito por questionário passado aos professores de escolas de Ensino Artístico.

Metodologia

O inquérito por questionário que utilizámos foi adaptado de Vâlgode (2013) e Amorim (2014) está dividido em três grupos. Na introdução, esclarece-se o motivo da investigação sendo deixado o nosso contacto para algum esclarecimento que queiram fazer.

No grupo I tínhamos como objetivo caraterizar sócio profissionalmente os professores e identificar a existência na escola de uma equipa de autoavaliação e de processos de autoavaliação e AEE. São colocadas treze questões.

O objetivo do grupo II era conhecer as perceções dos professores de escolas de Ensino Artístico acerca dos processos de autoavaliação das escolas onde lecionam. Neste grupo temos sete questões, com cinco níveis de resposta (1.nulo, 2.reduzido, 3.médio, 4.alto e 5.elevado).

No terceiro grupo, onde o objetivo era caraterizar a opinião/atitudes dos professores face ao processo de autoavaliação, são colocadas 39 afirmações com cinco opções de resposta (Discordo Totalmente (DT), Discordo (D), Nem Concordo Nem Discordo (NCND), Concordo (C) e

Concordo Totalmente (CT). As questões 28 e 34 testam a concentração dos inquiridos e a sua coerência nas respostas. Os itens foram agrupados em quatro categorias: relevância social do processo; eficácia e melhoria da escola; clima, colaboração e cultura; e, aspetos curriculares e pedagógicos (prestação do serviço educativo).

No final do questionário é deixado um espaço de resposta aberta, "observações", para os inquiridos acrescentarem algo que considerem relevante sobre o processo de autoavaliação.

De forma a validar o conteúdo do inquérito por questionário, antes de o implementar, realizamos um estudo piloto. Tendo sido realizada uma revisão entre pares/acordo de juízes e o preenchimento do inquérito por questionário por três professores de Ensino Artístico, sendo que, no grupo III, utilizámos os critérios para a avaliação dos graus de compreensibilidade, ambiguidade e abstração dos itens, segundo Angleitner, John e Lohr (1986, p.85 citado por Alferes, 1997, p.126).

Seguidamente procedemos à aplicação dos inquéritos por questionário, em versão online. Assim, enviámos às escolas de Ensino Artístico, um e-mail a solicitar a colaboração dos professores através do envio de um link. Também partilhamos o link do inquérito por questionário num grupo de uma rede social de Ensino Artístico, onde solicitámos a colaboração dos professores. A recolha de dados decorreu durante doze meses, entre maio de 2019 e maio de 2020, tendo-se obtido um total de 563 respostas, eliminando-se apenas uma por ausência de resposta a três questões.

Resultados

Passamos a apresentar os resultados das atitudes e perceções dos professores de escolas de Ensino Artístico. O inquérito por questionário foi enviado para 159 escolas de Ensino Artístico, tendo-se obtido 562 respostas. Sendo que 287 são de professores que lecionam em escolas públicas e 275 em escolas privadas. Apesar de o número de escolas privadas ser superior ao das escolas públicas, 148 e 11 respetivamente, o número de respostas entre professores de escolas públicas e de escolas privadas é muito próximo.

Na tabela 1 é realizada uma caraterização dos professores segundo: sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço até 31 de agosto de 2018 e nível de ensino que leciona.

Tabela 1

Caraterização dos professores

Variáveis	n	%
Sexo		
Masculino	288	51.2
Feminino	274	48.8
Idade		
Média	41.63	
Mediana	40	
Desvio Padrão	10.299	
Mínimo	22	
Máximo	68	
Habilitações Académicas		
Bacharelato	20	3.6
Licenciatura	191	34
Pós-Graduação	42	7.5
Mestrado	295	52.5
Doutoramento	14	2.5
Tempo de serviço até 31 agosto de 2018		
Média	13.55	
Mediana	10	
Desvio Padrão	10.448	
Mínimo	0	
Máximo	42	
Nível de ensino que leciona		
Pré-Escolar		5.35
1.º Ciclo		19.27
2.º Ciclo		24.9
3.º Ciclo		24.83
Secundário		25.65

A maioria dos inquiridos são do sexo masculino (51.2%), em média têm 41.63 anos, sendo que o mais novo tem 22 anos e o mais velho 68. O Mestrado é o grau académico que a maioria possui (52.5%). Quanto ao tempo de serviço dos inquiridos, em média são 13.55 anos, sendo o mínimo 0 e o máximo 42 anos de idade.

Relativamente ao nível de ensino a maioria leciona o Secundário (25.65%) de referir que, cada inquirido pode lecionar mais do que um nível de ensino. Verificámos que 35.41% dos inquiridos leciona apenas um nível de ensino e 64.59% lecionam mais do que um nível de ensino.

Quanto ao grupo disciplinar que lecionam, obtivemos diversas respostas, a maioria dos professores indicou o nome do instrumento ou da disciplina. De forma a tornar a análise mais fácil definimos cinco categorias: Música, Dança, Artes, Disciplinas do Ensino Regular e Outros (respostas ambíguas ou incompletas). Assim a Música obteve 66.01%, a Dança 4.98%, as Artes

1.07%, as disciplinas de Ensino Regular 19.75% e as Outros 8.19%. De referir que, da área do Teatro não obtivemos nenhuma resposta.

Tabela 2

Caraterização das escolas de Ensino Artístico na ótica dos professores

Variáveis	N	%
Tipologia da escola		
Pública	287	51.1
Privada	275	48.9
Região da escola		
Norte	246	43.84
Centro	207	36.8
Sul	63	11.2
Açores	21	3.7
Madeira	25	4.4

Pela análise da tabela 2, verificámos que a maioria dos inquiridos são de escolas públicas (51.1%), apesar de o número de escolas privadas ser superior às escolas públicas (148 e 11, respetivamente), sendo a sua maioria da região Norte (43.84%).

Quanto aos cargos exercidos, entre 2013 e 2018, verificámos que a maioria dos professores exerceu cargos (54.8%) e mais do que um cargo (51.95%). O cargo mais exercido é o de coordenador/a de Departamento Curricular (24.78%) e o cargo de bibliotecário/a é o que tem a percentagem mais baixa (0.17%).

Tabela 3

Formação dos professores ao longo da carreira

Área		n	%
Administração e gestão escolar	Sim	50	8.9
	Não	512	91.1
Supervisão pedagógica/formação de formadores	Sim	110	19.6
	Não	452	80.4
Avaliação de escolas	Sim	23	4.1
	Não	539	95.9

Quanto à formação nas áreas da Administração e gestão escolar, Supervisão pedagógica/formação de formadores e Avaliação das escolas, os dados revelam-nos que a maioria dos inquiridos não possui formação (91.1%, 80.4% e 95.9%, respetivamente). De referir que, das três áreas a que tem maior percentagem de "sim" é a da Supervisão pedagógica/formação de

formadores com 19.6%. O mesmo se verificou no estudo com os diretores das escolas de Ensino Artístico (Amorim, Bidarra & Barreira, 2019b).

Tabela 4

Caraterização das perceções dos professores das escolas de Ensino Artístico sobre a existência de processos de avaliação nas escolas

Variáveis	n	%
Existência de equipa de autoavaliação		
Sim	303	53.9
Não	129	23
Não sei	130	23.1
A escola tem implementado algum processo de autoavaliação		
Sim	340	60.5
Não	92	16.4
Não sei	130	23.1
A escola já foi alvo de algum processo de avaliação externa		
Sim	365	64.9
Não	48	8.5
Não sei	149	26.5

Na tabela 4 podemos analisar a caraterização das perceções dos professores de escolas de Ensino Artístico acerca da existência de processos de avaliação nas escolas. Segundo os inquiridos, a maioria das escolas tem equipas de autoavaliação (53.9%), tem processos de autoavaliação implementados (60.5%) e já foi alvo de um processo de avaliação externa (64.9%).

Constatámos que, há escolas que não têm equipas de autoavaliação constituídas, mas têm processos de autoavaliação implementados, visto que a percentagem da resposta "não" na questão sobre das equipas de autoavaliação é superior à da resposta "não" na questão da existência de um processo de autoavaliação. O mesmo se verificou no estudo com os diretores das escolas de Ensino Artístico (Amorim, Bidarra & Barreira, 2019b).

Tabela 5

Distribuição da frequência das respostas aos itens da escala de perceções face à autoavaliação de escolas de Ensino Artístico

	1.Nulo		2.Reduzido		3.Médio		4.Alto		5.Elevado	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Como se situa a escola em que leciona relativamente ao grau de desenvolvimento das práticas de autoavaliação?	42	7.5	93	16.5	225	40	168	29.9	34	6
2. Qual o impacto da autoavaliação da escola no seu desempenho profissional?	70	12.5	112	19.9	177	31.5	158	28.1	45	8
3. Qual o impacto do processo de autoavaliação no desenvolvimento organizacional da escola?	52	9.3	108	19.2	194	34.5	165	29.4	43	7.7
4. Qual o seu grau de envolvimento no processo de autoavaliação?	95	16.9	106	18.9	190	33.8	111	19.8	60	10.7
5. Qual o seu grau de informação sobre o processo de autoavaliação?	71	12.6	120	21.4	198	35.2	131	23.3	42	7.5
6. Qual o grau de adequação do processo de AEE às especificidades das Escolas de Ensino Artístico (quadro de referência e escala de classificação)?	65	11.6	156	27.8	241	42.9	83	14.8	17	3
7. Qual o impacto da AEE no processo de autoavaliação?	58	10.3	107	19	200	35.6	151	26.9	46	8.2

No geral, verifica-se que as perceções dos professores inquiridos localiza-se no nível médio (3) quanto: às práticas de autoavaliação da sua escola, ao impacto da autoavaliação no seu desempenho profissional e na organização da escola, ao seu envolvimento no processo de autoavaliação, ao seu grau de informação sobre o processo de autoavaliação, ao grau de adequação do processo de avaliação externa às especificidades das escolas de Ensino Artístico e ao impacto da avaliação externa no processo de autoavaliação (cf. tabela 5).

Verificámos que o somatório dos níveis "nulo" e "reduzido" tem percentagens mais baixas do que o somatório dos níveis "alto" e "elevado", apesar de serem valores muito próximos, na maioria dos itens. Os itens que têm a percentagem mais elevada no somatório dos níveis "nulo" e "reduzido" são: 4, 5 e 6. O item que tem a percentagem mais elevada do somatório dos níveis "alto" e "elevado" é o 3 e o que tem a percentagem mais elevada do somatório dos níveis "nulo" e "reduzido" é o 6.

Tabela 6

Itens da categoria da relevância social do processo

O processo de autoavaliação:		DT	D	NCND	C	CT
1. proporciona um conhecimento alargado sobre a escola	n	14	35	141	295	77
	%	2.5	6.2	25.1	62.5	13.7
6. visa a prestação de contas da escola	n	22	114	256	143	27
	%	3.9	20.3	45.6	25.4	4.8
8. contribui para reforçar a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores	n	17	64	175	257	49
	%	3	11.4	31.1	45.7	8.7
18. convoca de forma democrática os diferentes atores da comunidade escolar	n	24	64	218	227	29
	%	4.3	11.4	38.8	40.4	5.2
21. permite uma maior divulgação da escola e dos seus resultados na comunidade educativa	n	21	74	210	224	33
	%	3.7	13.2	37.4	39.9	5.9
22. contribui para o aumento da participação dos pais/encarregados de educação	n	31	112	240	159	20
	%	5.5	19.9	42.7	28.3	3.6
23. proporciona uma maior colaboração entre a escola e a comunidade envolvente	n	21	93	256	173	19
	%	3.7	16.5	45.6	30.8	3.4
28. é um processo com pouco envolvimento dos professores	n	29	102	188	202	41
	%	5.2	18.1	33.5	35.9	7.3
34. é um processo imposto e burocrático que não tem consequências no funcionamento e resultados das escolas	n	40	166	179	133	44
	%	7.1	29.5	31.9	23.7	7.8
36. contribui para aumentar a confiança junto da comunidade relativamente aos resultados escolares e funcionamento da escola	n	22	74	226	214	26
	%	3.9	13.2	40.2	38.1	4.6
39. contribui para promover o debate público sobre a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas	n	22	79	177	250	34
	%	3.9	14.1	31.5	44.5	6

Quanto à categoria da relevância social do processo de autoavaliação verificámos alguma ambivalência quanto à sua estabilidade entre o "concordo" e o "não concordo nem discordo". Na ótica dos professores inquiridos, o processo de autoavaliação proporciona um conhecimento alargado sobre a escola, contribui para reforçar a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores, convoca de forma democrática os diferentes atores da comunidade escolar, permite uma maior divulgação da escola e dos seus resultados na comunidade educativa e contribui para promover o debate público sobre a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas.

Relativamente ao facto de o processo de autoavaliação visar a prestação de contas da escola, contribuir para o aumento da participação dos pais/encarregados de educação, proporcionar uma maior colaboração entre a escola e a comunidade envolvente e contribuir para aumentar a confiança junto da comunidade relativamente aos resultados escolares e funcionamento da escola, a maioria dos professores sente-se ambivalente, verificando-se uma tendência para a concordância, visto que, os somatórios das percentagens do "concordo" e "concordo totalmente" são mais elevados do que os somatórios do "discordo" e "discordo totalmente". Contudo, os inquiridos consideram que é um processo com pouco envolvimento dos professores. Verifica-se também alguma ambivalência com

tendência para a discordância relativamente ao facto de o processo de autoavaliação ser imposto e burocrático não tendo consequências no funcionamento e resultados das escolas.

Tabela 7

Itens da categoria: eficácia e melhoria da escola

O processo de autoavaliação:		DT	D	NCND	C	CT
3. permite otimizar a gestão de recursos humanos e materiais	n	19	42	129	303	69
	%	3.4	7.5	23	53.9	12.3
5. constitui um apoio à organização da escola ao evidenciar os pontos fortes e pontos fracos	n	12	17	81	319	133
	%	2.1	3	14.4	56.8	23.7
9. promove estratégias para um melhor desempenho por parte da escola	n	13	33	136	314	66
	%	2.3	5.9	24.2	55.9	11.7
12. contribui para o desenvolvimento sustentável da escola	n	16	48	210	253	35
	%	2.8	8.5	37.4	45	6.2
13. permite a recolha de informação relevante sobre a escola	n	12	26	96	324	104
	%	2.1	4.6	17.1	57.7	18.5
19. contribui para aumentar o sentido de eficácia da escola	n	13	40	174	289	46
	%	2.3	7.1	31	51.4	8.2
20. promove a reflexão sobre os processos de melhoria da escola	n	11	28	101	343	79
	%	2	5	18	61	14.1
27. incentiva uma maior articulação entre as lideranças de topo e intermédias	n	21	74	206	224	37
	%	3.7	13.2	36.7	39.9	6.6
33. contribui para a melhoria da ação das lideranças	n	23	75	206	224	34
	%	4.1	13.3	36.7	39.9	6
35. contribui para criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola	n	18	82	217	217	28
	%	3.2	14.6	38.6	38.6	5

Passando agora à análise da categoria da eficácia e melhoria da escola (cf. tabela 7), a qual é composta por dez itens, verificámos que esta é estável. A maioria dos professores concordam com todos os itens, havendo apenas uma ambivalência entre o "não concordo nem discordo" e o "concordo" no item 35.

Podemos concluir que, na ótica dos professores, o processo de autoavaliação permite otimizar a gestão de recursos humanos e materiais, a recolha de informação relevante sobre a escola, constitui um apoio à organização da escola ao evidenciar os pontos fortes e pontos fracos, promove estratégias para um melhor desempenho por parte da escola e a reflexão sobre os processos de melhoria da escola, contribui para o desenvolvimento sustentável da escola, para o aumento do sentido de eficácia da escola, para a melhoria da ação das lideranças e para criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola e incentiva a uma maior articulação entre as lideranças de topo e intermédias.

Tabela 8

Itens da categoria clima, colaboração e cultura

O processo de autoavaliação:		DT	D	NCND	C	CT
4. contribui para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores	n	16	57	169	252	68
	%	2.8	10.1	30.1	44.8	12.1
10. contribui para uma cultura de colaboração entre os vários elementos da comunidade escolar	n	19	53	175	265	50
	%	3.4	9.4	31.1	47.2	8.9
11. contribui para uma visão atualizada e crítica sobre o funcionamento da escola	n	11	26	112	332	81
	%	2	4.6	19.9	59.1	14.4
14. dá conta da realidade concreta de cada escola	n	22	89	196	221	34
	%	3.9	15.8	34.9	39.3	6
17. contribui para uma melhor definição do Projeto Educativo, reforçando a identidade da escola	n	12	29	152	300	69
	%	2.1	5.2	27	53.4	12.3
25. contribui para um trabalho crítico e reflexivo dos professores	n	20	38	109	316	79
	%	3.6	6.8	19.4	56.2	14.1
26. promove o empenho dos professores em projetos da escola	n	26	69	197	226	44
	%	4.6	12.3	35.1	40.2	7.8
30. promove um clima positivo entre os diversos atores educativos	n	29	92	285	141	15
	%	5.2	16.4	50.7	25.1	2.7
38. contribui para fomentar a qualidade na vida das escolas	n	17	85	190	240	30
	%	3	15.1	33.8	42.7	5.3

Com a análise da categoria do clima, colaboração e cultura (cf. tabela 8) constatámos que esta é estável na ótica dos professores inquiridos. A maioria dos professores concordam com quase todos os itens apresentados, verificando-se apenas um item, o 30, onde a maioria dos inquiridos respondeu não concordar nem discordar com o facto de o processo de autoavaliação promover um clima positivo entre os diversos atores educativos, havendo, contudo, uma tendência para a concordância. Podemos então concluir que o processo de autoavaliação contribui para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores, para uma cultura de colaboração entre os vários elementos da comunidade escolar, para uma visão atualizada e crítica sobre o funcionamento da escola, para uma melhor definição do Projeto Educativo reforçando a identidade da escola, para um trabalho crítico e reflexivo dos professores e para fomentar a qualidade na vida das escolas. Acresce que o processo de autoavaliação promove o empenho dos professores em projetos da escola, dando conta da realidade concreta de cada escola.

Tabela 9

Itens da categoria: Aspetos curriculares e pedagógicos (prestação do serviço educativo)

O processo de autoavaliação:		DT	D	NCND	C	CT
2. contribui para a equidade e justiça escolar	n	25	71	174	240	52
	%	4.4	12.6	31	42.7	9.3
7. contribui para certificar a qualidade das práticas e melhoria do serviço educativo	n	17	39	126	313	67
	%	3	6.9	22.4	55.7	11.9
15. contribui para a reflexão e tomada de consciência da escola sobre o seu funcionamento e resultados	n	12	26	130	321	73
	%	2.1	4.6	23.1	57.1	13
16. tem impacto na melhoria dos resultados académicos e sociais	n	20	69	230	210	33
	%	3.6	12.3	40.9	37.4	5.9
24. contribui para um maior envolvimento dos professores em torno de processos de ensino e aprendizagem inovadores	n	23	67	188	242	42
	%	4.1	11.9	33.5	43.1	7.5
29. sensibiliza para a importância da elaboração de planos de formação de pessoal docente e não docente	n	14	48	195	272	33
	%	2.5	8.5	34.7	48.4	5.9
31. provoca mudanças curriculares/pedagógicas e de avaliação das aprendizagens	n	24	66	203	240	29
	%	4.3	11.7	36.1	42.7	5.2
32. contribui para uma melhor organização dos espaços e tempos letivos	n	29	76	239	195	23
	%	5.2	13.5	42.5	34.7	4.1
37. contribui para garantir a qualidade da oferta educativa	n	23	87	183	237	32
	%	4.1	15.5	32.6	42.2	5.7

Com a análise da tabela 9 concluímos que esta categoria dos aspetos curriculares e pedagógicos (prestação do serviço educativo) é estável quanto às atitudes dos professores. A maioria dos inquiridos concorda com grande parte dos itens, sendo que, apenas nos itens 16 e 32, a maioria não concorda nem discorda, verificando-se uma tendência para a concordância.

Conclusão

Podemos concluir que, embora a perceção acerca do desenvolvimento de práticas de autoavaliação nas escolas de Ensino Artístico seja indicadora da existência de um certo desenvolvimento das mesmas, com impacto no desempenho profissional dos professores e na organização da escola, existe ainda uma percentagem relevante de inquiridos que não se sente envolvido no processo de autoavaliação e carece de informação sobre o mesmo. Quanto à adequabilidade do processo de avaliação externa de escolas às especificidades das escolas de Ensino Artístico, parece haver um défice visto que, o somatório dos níveis "nulo" e "reduzido" (grupo II) é mais elevado. Contudo, o processo de avaliação externa de escolas tem impacto no processo de autoavaliação.

Este último contribui para a equidade e justiça escolar, para certificar a qualidade das práticas e melhoria do serviço educativo, para a reflexão e tomada de consciência da escola sobre o seu funcionamento e resultados, para um maior envolvimento dos professores em torno de

processos de ensino e aprendizagem inovadores e para garantir a qualidade da oferta educativa. Com efeito, o processo de autoavaliação tem sensibilizado para a importância da elaboração de planos de formação de pessoal docente e não docente, provocando, assim, mudanças curriculares/pedagógicas e de avaliação das aprendizagens. Verificámos também que a opinião dos professores, de certa forma, segue a mesma tendência da dos diretores quanto aos processos e práticas de autoavaliação (Amorim, Bidarra & Barreira, 2019b).

Bibliografia

Alferes, V. (1997). *Investigação Científica em Psicologia – Teoria & Prática*. Coimbra: Almedina.

Amorim, C. (2014). *Autoavaliação, o espelho da escola!* (Tese de Mestrado não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Amorim, C., Bidarra, M. G. & Barreira, C. (2019a). Práticas de autoavaliação das escolas de ensino artístico. ATAS do XIV Congresso SPCE - Ciências, Culturas e Cidadanias, 16-23.

Amorim, C., Bidarra, M. G. & Barreira, C. (2019b). Autoavaliação das escolas de Ensino Artístico na opinião dos diretores de escolas. Actas do XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía, 2918-2929.

Bolivar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Valgôde, M. (2013). *Atitudes dos professores face à avaliação de escolas* (Tese de Mestrado não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Gamificação de uma métrica não linear de avaliação fundamentada no modelo Learning Vectors aplicada na formação docente

Gamification of a non-linear assessment metric based on the Learning Vectors Model applied in teacher education

Gilvandenys Leite Sales (https://orcid.org/0000-0002-6060-2535)*, Bento Duarte da Silva (https://orcid.org/0000-0001-5394-5620) **, José Alberto Lencastre (https://orcid.org/0000-0002-7884-5957) **

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), ** Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMINHO)

Autor de contato: Gilvandenys Leite Sales, denyssales@ifce.edu.br.

Resumo

Diante da pandemia do novo Coronavírus, que impactou os mais diversos setores, inclusive o educacional, e para atender ao que está estabelecido no plano emergencial de isolamento, especialmente no Brasil, que prediz ser necessário promover aulas remotas, surge a necessidade de capacitação docente frente às novas competências digitais que imperam nessa modalidade de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa teve por objetivo capacitar professores para que possam dominar ferramentas online síncronas ou assíncronas, principalmente, aquelas que auxiliam no indicativo de presencialidade discente e favorecem a avaliação processual. Empregou-se o AVA Moodle com abordagem de gamificação, devidamente customizado com elementos de jogos associado a um modelo de avaliação formativa Learning Vectors (Modelo LV). Além de difundir o uso de tecnologias educacionais em percursos didáticos norteados por metodologias ativas, bem como oferecer orientações e sugestões de como implementá-las em uma sala de aula remota como complemento na formação de professores, esta pesquisa também validou a métrica de avaliação quali-quantitativa Fator β do Modelo LV. A inserção do elemento de game, ranking, proporcionada por esta métrica de avaliação processual, tem por fim motivar os cursistas e gerar empoderamento, além de que, o uso do Plugin LV implementado no AVA Moodle pode otimizar a carga de trabalho do professor no gerenciamento do curso, ao apresentar um relatório de notas que inclui, não somente as notas das atividades (aspecto quantitativo) e o Fator β (aspecto qualitativo), mas também o cômputo automatizado de faltas. Espera-se que seus atores possam reinventar a sua sala de aula e fazer o "Novo Normal" pedagógico.

Palavras-chave: capacitação de professores, avaliação formativa, Modelo LV

Abstract

In view of the new Coronavirus pandemic, which impacted the most diverse sectors, including education, and to meet what is established in the emergency isolation plan, especially in Brazil, which predicts that it is necessary to promote remote classes, the need for teacher training in front of to the new digital skills that prevail in this modality of teaching and learning. This research aimed to train teachers so that they can master synchronous or asynchronous online tools, especially those that help in the indication of student presence and favor the procedural assessment. The AVA Moodle was used with a gamification approach, properly customized with game elements associated with a Learning Vectors formative assessment model (LV Model). In addition to spreading the use of educational technologies in teaching paths guided by active methodologies, as well as offering guidance and suggestions on how to implement them in a remote classroom as a complement to teacher training, this research also validated the quality assessment metrics. quantitative Factor β of the LV Model. The insertion of the game element, ranking, provided by this procedural evaluation metric, aims to motivate the course participants and generate empowerment, in addition to that, the use of the LV Plugin implemented in AVA Moodle can optimize the teacher's workload in management of the course, by presenting a report of grades that includes not only the grades of the activities (quantitative aspect) and the Factor β (qualitative aspect), but also the automated calculation of absences. It is hoped that its actors can reinvent their classroom and make the "New Normal" pedagogical.

Keywords: teacher training, formative assessment, LV Model

Capacitar professores face à reinvenção da sala de aula, em virtude destes dias que estão se intitulando de o "Novo Normal" devido à pandemia de Coronavírus, constitui-se numa necessidade urgente e, aplicar metodologias ativas, oferecer orientações e sugestões de como implementá-las em uma sala de aula utilizando de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como suporte, tem sido um desafio.

Para Ribeirinha e Silva (2020, p.570) "As TDIC permitem que professores e alunos experienciem essas novas metodologias emergentes, como estamos a constatar neste momento de pandemia, em que, isolados (em casa), estão juntos no online a prosseguir com as aprendizagens".

A pandemia de COVID-19, como divisor de águas, forçou esta significativa mudança na escola e o início de uma nova era na sala de aula, em que a adoção de modalidades híbridas de ensino cada vez mais crescente conduz à "(...) necessidade de se repensar os paradigmas educacionais, bem como a relação pedagógica, pois essa modalidade pode configurar um novo reposicionamento dos papéis de professores e alunos como afirmam Silva e Conceição (2013, p.158).

Esta pesquisa teve por objetivo ofertar um curso de formação docente para difundir o uso de tecnologias educacionais com suporte de metodologias ativas, oferecer orientações e sugestões de como implementá-las de forma emergencial na sala de aula, cujos limites, enquanto persistir a pandemia, pertencem agora ao mundo virtual, bem como fazer a aplicação no LMS Moodle de um instrumento de avaliação denominado Modelo LV adaptado à estratégia de gamificação.

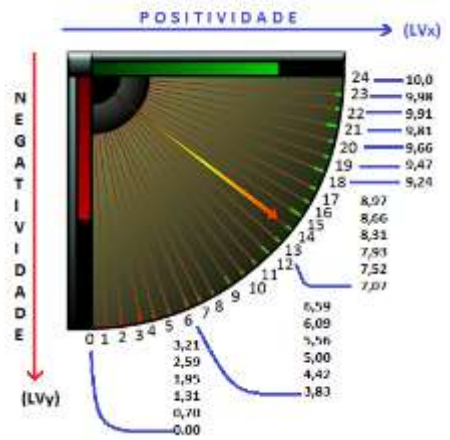
O Modelo Learning Vectors

O modelo de avaliação Learning Vectors (Modelo LV) é fundamentada na interação e na avaliação formativa e diagnóstica e visa otimizar a sobrecarga de trabalho no acompanhamento de alunos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Em sua especificação o Modelo LV faz uso de vetores e de equações trigonométricas (Sales, 2010; Sales et al. 2012) representados no Vetor-aprendizagem (Figura 1).

A projeção horizontal do vetor (LVx) é resultante das notas nas atividades, a qual expressa em parte a positividade de desempenho do aluno. A projeção vertical representa a negatividade do desempenho (LVy), seus 25 possíveis valores de notas associadas aos ângulos também se encontram representadas no Vetor-Aprendizagem.

Figura 1

Representação do Vetor-Aprendizagem do Modelo LV para consulta de notas



O processo de avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é mediada por uma escala de menções qualitativas: Muito Bom, Bom, Regular, Fraco, Não Satisfatório (Tabela 1), categorizadas e associadas a uma escala iconográfica na forma de animação, os LV Gifs (Sales et al., 2021).

Tabela 1

LV Gifs e escala de menções qualitativas e valores do Fator β expressos em miliLV (mLV)

Menções Qualitativas LV Gifs	Não Satisfatório	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
Fator β em mLV	$0 \leq \beta < 300$	$300 \leq \beta < 900$	$900 \leq \beta < 2620$	$2620 \leq \beta < 3780$	$\beta \geq 3780$

O Modelo LV contém uma métrica qualitativa não-linear para suporte ao acompanhamento da aprendizagem do aluno, o Fator β, que é dado pela relação Positividade/Negatividade de desempenho do cursista e cuja unidade de medida é o miliLV (mLV) (Sales et al., 2021).

Como resultado desta concepção de modelo de avaliação para o AVA Moodle, disponibiliza-se o Plugin Modelo LV, desenvolvido em PHP para ser compartilhado livremente no endereço http://bit.ly/2ANXA1b.

Gamificação

A popularização dos games e sua incorporação cultural na sociedade e, principalmente em nossos alunos e escola, é uma realidade que se constitui numa fonte de experiências formativas para a atual geração, assim como foi a televisão em gerações anteriores (Deterding et al., 2011).

Para Fardo (2013) os games são uma forma de entretenimento bastante popular entre os públicos de todas as idades, com poder persuasivo no pensar e agir de seus usuários. Afinal, o jogo em si promove a capacidade de motivar e envolver, confere prazer e empoderamento.

Deterding et al. (2013) definem gamificação como o uso de elementos de design de game em contextos fora dos games, como na sala de aula, por exemplo, para motivar, aumentar a criatividade, e reter a atenção e, assim, por meio das estratégias dos games, promover a aprendizagem.

Para Studart (2015, p. 12) os elementos de games embora "(...) estejam presentes como motivação extrínseca, o game thinking se apoia essencialmente na motivação intrínseca". Fardo (2013, p.18) descreve que alguns desses elementos há tempos estão na rotina das escolas e destaca que "[...] a maioria das escolas já utiliza, praticamente desde que foram criadas, muitos dos elementos que são encontrados nos games".

Concorda-se com Silva e Sales (2017, p.796) "A melhor maneira de aprender sobre gamificação é introduzindo essa metodologia na sala de aula e aplicando as mesmas estratégias para promover motivação intrínseca e engajamento nas atividades que se encontram nos bons games".

Para Barradas e Lencastre (2017) "A competitividade positiva é uma forma de elementos individuais competirem entre si para melhorar a sua posição num grupo, de uma forma cooperativa em que há respeito mútuo e interações que não prejudicam os outros membros do grupo."

Para relacionar à esta pesquisa o tema abordado nesta seção, concorda-se com Coutinho e Lencastre (2019, p.271) ao afirmarem que "(...) a formação de professores é um fator fundamental para a implementação das metodologias de Aprendizagem baseada em jogos e de Gamificação, tanto por dotar os docentes das competências necessárias ao domínio das técnicas, como também, por permitir aos professores um aumento das competências digitais.

Sala de Aula Invertida

A Sala de Aula Invertida (SAI) enquadra-se como uma abordagem ou estratégia a ser adotada na sala de aula com a finalidade de alterar o sentido tradicional do ensino presencial e

enquadra-se como um modelo de Ensino Híbrido (blended learning ou b-learning), que mistura modalidades de ensino online e o ensino presencial.

Christensen et al. (2013, p. 27) definem SAI como o modelo "(...) no qual a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições online".

Para Valente (2014) e muitos outros renomados autores presentes na literatura Ensino Híbrido é a modalidade onde estudantes usam um ambiente que pode ser virtual, para a compreensão de teorias e conceitos e **obrigatoriamente** (grifo nosso) o ambiente presencial da sala de aula, para aprimorar aquilo que foi aprendido.

É sobre esta obrigatoriedade de presença física que se levanta um contraponto, o conceito de presença, pode ser substituído pelo conceito de presencialidade, que contém o melhor dos dois mundos, o presencial e o virtual ao envolver a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino, e isso funde a presença virtual à física, conceitos cujas fronteiras já estão translúcidas com o avanço tecnológico e com estas formas de se aprender ubiquamente (u-learning), ou seja, de qualquer lugar e a qualquer tempo (Silva e Conceição, 2013).

Christensen et al. (2013, p.43) já haviam profetizado que "os modelos disruptivos - incluindo aqueles que ainda serão inventados - prometem pelo menos três novas propostas de valor que acelerarão a substituição do velho pelo novo": 1º - Individualização - A individualização e o protagonismo, 2º - Acesso, Justiça - Acesso universal e igualitário que passam a transcender barreiras geográficas e econômicas e, 3º - Produtividade - Criação de um sistema muito mais barato.

Desta forma, tomando-se o conceito de presencialidade como ampla e como o produto resultante de presença física e presença virtual, e levando em conta que se está em momento de disrupção acelerada pela pandemia de coronavírus, defende-se o conceito emergente de que uma Sala de Aula Invertida possa ocorrer em ambientes totalmente virtuais (online). Afinal "(...) uma mera inversão na lógica das atividades de ensino aprendizagem é insuficiente para representar este modelo educacional" (Ribeirinha e Silva, 2020, p. 572).

Segundo Lencastre e Coutinho (2015, p. 1362) outra forma de olhar para os modelos híbridos é " [...] a partir do conceito de comunicação síncrona e assíncrona", sendo a sala de aula virtual (SAV) o lócus da interação e de sentir a presença social do aluno.

Para Monteiro et al. (2015, p.25): “Colocando a ênfase na vertente online, é possível inverter o paradigma vigente, sendo o componente presencial dedicado para os aspectos sociais e afetivos dos estudantes que frequentam o curso, e para os momentos laboratoriais.”

Então numa Sala de Aula Invertida Totalmente Online a parte “invertida” pode ser uma sessão de aula por comunicação síncrona ou online realizada via salas de videoconferência. Também se pode planejar um tempo para que os alunos se envolvam em colaboração remota por meio de outras plataformas como as redes sociais tão utilizadas por todos.

Jonathan Bergmann e Aron Sams, professores de química, iniciaram em 2007 a usar a SAI em suas turmas de ensino médio, com o intuito de personalizar o ensino, conferir autonomia ao aluno e transferir para eles a maestria de seu ritmo de aprendizagem (Bergmannn e Sams, 2016).

Em 2014, a *Flipped Learning Network* (FLN), entidade que compartilha e gere tudo sobre a aprendizagem invertida, lançou quatro pilares norteadores para a aprendizagem invertida, denominado FLIP que são: F – Flexible Environment (Ambiente Flexível), L - Learning Culture (Cultura de Aprendizagem), I – Intentional Content (Conteúdo Intencional), P - Professional Educator (Educador Profissional).

Segundo Sales et al. (2019, p. 8-9) “(...) no exercício do docente, se faz necessário a adoção dos pilares sugeridos pela *Flipped Learning Network* (2014) (...) onde o educador deve saber que inverter a sala de aula é transportar toda a dinâmica pedagógica para a aprendizagem do aluno”.

Na prática, a Sala de Aula Invertida exige mudanças de postura por parte do docente, que deve fazer todo um planejamento inicial de seus conteúdos e materiais didáticos e, principalmente, atitudes ativas por parte do aluno, portanto, o uso das metodologias ativas de ensino que proporcionem ao estudante o desenvolvimento de capacidade de gerenciamento de sua aprendizagem é de fundamental importância.

Percurso Metodológico

O curso Jornada de Metodologias Ativas foi ofertado com carga horária de 80 horas como programa de extensão de um Instituto Federal brasileiro. A equipe organizadora foi composta por sete tutores e mais três administradores no suporte técnico do AVA Moodle customizado sob a denominação de Help Class Online, nesse ambiente foi implementado o plugin de avaliação processual Learning Vectors (LV), o qual substituiu o bloco de Notas Moodle pelo bloco “Notas LV”.

O público-alvo foi composto por 309 alunos de graduação (licenciatura, pedagogia, bachalelado), professores em exercício, ou qualquer pessoa atuante na área educacional, como técnico administrativo educacional, coordenador e diretor educacional.

O curso foi composto por 12 tópicos a serem trabalhados com encontros síncronos e assíncronos. Síncronos nos encontros online em Live-aulas e assíncronos nas diversas atividades dispostas no ambiente virtual Moodle.

Foram propostas três tipos de atividades, Fóruns Pergunta e Respostas, Portfólios e Quizzes, O controle de frequência foi automatizado no ambiente virtual facilitado pelo bloco Notas LV, o qual auxiliou no cômputo de faltas às atividades e retornou por meio do Fator β a classificação dos alunos na forma de ranking (gamificação).

Resultados e Discussão

Ao longo do curso os cursistas tiveram a oportunidade de consultar seu rendimento a qualquer momento, expresso por um valor de nota correspondente à média, limitada de zero a dez, com valor mínimo de 6,0 para sua aprovação, como também podia consultar seu desempenho representado pelo Fator β, cujos valores extrapolam estes limites por ser uma métrica não linear e, cuja unidade de medida é o miliLV (mLV).

Um exemplo do mapa de notas pode ser visualizado na Tabela 2. Este mapa estava sempre disponível, fazendo da avaliação um processo contínuo, formativo e com feedback imediato para alunos, professores e instituição.

Tabela 2

Exemplo do mapa de notas LV (Fator β Médio da Turma: 0.73)

Nome	Portfólios	Quizzes	Média	NTF* (hA / %)	Fator β (miliLV)	LV Gif	Situação
Aluno 1	1	8.65	9.7	0 / 0%	673		C
Aluno 2	1	8.85	9.9	0 / 0%	962		C
Aluno 3	1	7.62	8.6	4 / 5%	220		C
Aluno 4	1	8.65	9.7	0 / 0%	529		C
Aluno 5	0	6.16	6.2	4 / 5%	82		C
Aluno 6	0	0.48	0.5	72 / 90%	2		C
Aluno 7	1	8.08	9.1	0 / 0%	29		C
Aluno 8	0	0	0	72 / 90%	0		C

Com o auxílio dessa ferramenta foi possível que, tanto os alunos/cursistas quanto os professores pudessem acompanhar seu desempenho em tempo real. Desta forma, o aluno, sempre que quisesse, tinha a oportunidade de consultar nas colunas da Tabela 2 suas notas das atividades enviadas e, consequentemente, visualizar seu desempenho instantâneo e em tempo real.

Ao longo do curso procurou-se usar elementos de games na tentativa de gamificar o AVA, assim foi apresentado no mural do curso um podium com o ranking dos melhores alunos tomando por base os valores do Fator β (FIGURA 3).

Figura 3

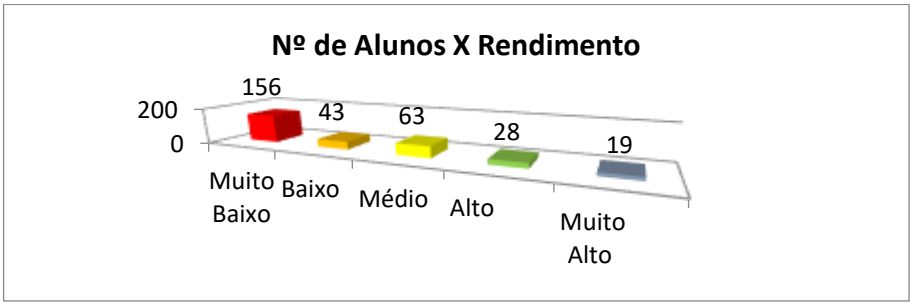
Podium - Fator β possibilitando o Ranking dos cursistas

Tomando por base a nota mínima 6,0 para aprovação por média/rendimento e Fator β no intervalo de 900 miliLV a 2620 miliLV, o que corresponde a Médio Desempenho do cursista, ficam estabelecidas as condições *sine qua non* para receber a certificação da instituição.

Os resultados quanto ao desempenho, fundamentado no Fator β e valores da Tabela 1, podem ser visualizados no Gráfico 1.

Gráfico 1

Classificação dos cursistas quanto ao Fator β

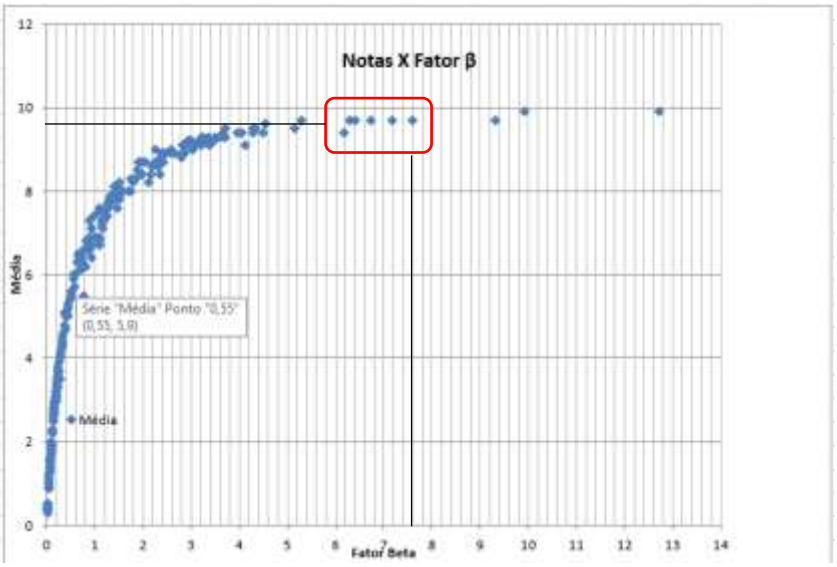


Uma análise deste gráfico revela que atingiram os critérios de aprovação no prazo regulamentar do curso em termos de desempenho, os cursistas classificados com rendimento Médio, Alto e Muito Alto, um total de 110 alunos.

Observa-se no Gráfico 2, que ao critério mínimo de média 6,0, associa-se o Fator β de 0,55 LV ou 550 miliLV, que está no intervalo do critério de Médio Desempenho (900 a 2620 mLV). O Gráfico 2 possibilita ainda fazer uma comparação entre alunos que obtiveram uma mesma média, mas que têm Fatores β diferentes, sejam alunos que tiraram média/Fator β: 9,7/6290 mLV, 9,7/6410 mLV, 9,7/6730 mLV, 9,7/7170 mLV, 9,7/7590 mLV (destacados nos Gráfico 2).

Gráfico 2

Comparação entre a Média e o Fator β



Ao analisar os valores do Fator β, pode-se concluir que o melhor aluno é quem tem esse valor maior de Fator β (7,5 LV ou 7590 mLV). Esta é mais uma funcionalidade desta métrica não linear, diferenciar alunos com médias iguais.

Considerações Finais

Um dos problemas de sistemas de avaliações tradicionais é que eles só são realizados no final de uma etapa. Este fato deixa lacunas escancaradas de ações e oportunidade de intervenções com alunos que estão em risco de abandonar ou desistir do curso.

Desta forma o Modelo LV oferece feedback imediato para que, tanto os alunos quanto professores e instituições possam tomar decisões antecipadas para evitar um possível insucesso acadêmico do aluno, ou seja, este modelo exerce a função diagnóstica.

A inserção do elemento de game, ranking, proporcionada pelo Fator β do Modelo LV de avaliação processual, serviu para motivar os cursistas e gerar empoderamento, além de que o uso do Plugin LV otimizou a carga de trabalho do professor no gerenciamento do curso, como o cômputo automatizado de faltas.

Espera-se que professores em exercício, ou que estejam em formação, possam incorporar esse novo fazer didático em suas novas salas de aula que se descortina em meio ao caos da pandemia que nos assola.

Referências

Barradas, R., & Lencastre, J. A. (2017). Gamification e game-based learning: estratégias eficazes para promover a competitividade positiva nos processos de ensino e de aprendizagem. Revista Investigar em Educação. (11-37). http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/118

Bergmann, J., & Sams, A. (2016). Sala de Aula Invertida: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. - 1. ed. - Rio de Janeiro: LTC.

Coutinho, L., & Lencastre, J. A. (2019). Revisão sistemática sobre aprendizagem baseada em jogos e gamificação. In Atas da X Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2019. (p. 261-273).

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute. https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2013). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek '11). ACM, Nova Iorque, EUA.

Fardo, M. L. (2013). A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

Lencastre, J. A., & Coutinho, C. (2015). Blended Learning. In: KHOSROW-POUR, Medhi (Org.) Encyclopedia of Information Science and Tecnology (pp. 1360-1368). Hershey: IGI Global.

Monteiro, A., Moreira, J. A., & Lencastre, J. A. (2015). Blended (e)Learning na Sociedade Digital. Dinâmicas Educacionais Contemporâneas. Coleção Estudos Pedagógicos. 1ª Ed., Santo Tirso: Wh!teBooks.

Ribeirinha, T., & Silva, B. (2020). Avaliando a eficácia da componente online da "sala de aula invertida": um estudo de investigação-ação. Revista e-Curriculum,18(2), 568-589. https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/47997

Sales, G. L. (2010). Learning Vectors (LV): um modelo de avaliação da aprendizagem em EaD online aplicando métricas não-lineares. Tese Doutorado. Departamento de Engenharia de Teleinformática. Universidade Federal do Ceará. 239f. https://goo.gl/2ULNJU

Sales, G. L., Barroso, G. C., & Soares, J. M. (2012). Learning Vectors (LV): Um Modelo de Avaliação Processual com Mensuração Não-Linear da Aprendizagem em EaD online. Revista Brasileira de Informática na Educação. https://www.brie.org/pub/index.php/rbie/article/view/1368

Sales, G. L., Monteiro, J. A., Ventura, P. P. B., & Ribeiro, M. E. N. P. (2019). Comprovando o uso de metodologias ativas: um relato de aplicação da sala de aula invertida no ensino de química experimenta. In: XLVII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE). Fortaleza/CE.

Sales, G., Silva, B. D. da, Lencastre, J. A., & Silva, B. D. da. (2021). Capacitação em tempos de pandemia contribuições do Modelo LV de avaliação em possibilitar o growing focus on measuring learning. In: Ciência da Computação tecnologias emergentes em computação (pp. 69-85). Volume 2. Científica Digital,. https://www.editoracientifica.org/articles/code/210303985

Silva, B., & Conceição, S. (2013). Desafios do B-learning em tempos da cibercultura. In: ALMEIDA. M. E., DIAS, P., SILVA, B. Cenários para a inovação para a educação na Sociedade Digital (pp. 137-161). São Paulo: Editora Loyola,.

Silva, J. B. da, & Sales, G. L. (2017). Gamificação aplicada no ensino de Física: um estudo de caso no ensino de óptica geométrica. Acta Scientiae, v.19, n.5. http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3174

Studart, N. (2015). Simulação, games e gamificação no ensino de Física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 2015 (pp.1-17). São Paulo: SBF.

Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, n. 4, p. 79 – 97.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Modelos de avaliação da leitura e da escrita no ensino superior

Reading and writing assessment models in higher education

Andreza Schiavoni (https://orcid.org/0000-0003-2560-7733)*, Katya Luciane de Oliveira (https://orcid.org/0000-0002-2030-500X)*, Neide de Brito Cunha (https://orcid.org/0000-0003-4945-4495)**

Universidade Estadual de Londrina/Brazil, ** Centro Paula Souza – Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa – São Paulo/Brazil

Autora para contato: Andreza Schiavoni – andrezaschiavoni@uel.br

Resumo

Este estudo, embora esteja em desenvolvimento, já apresenta objetivos preliminares atingidos. Dentre eles, está o levantamento inicial do nível de compreensão de leitura de estudantes universitários. Inicialmente, foi realizado um mapeamento do nível de compreensão de leitura dos alunos, para averiguar como poder-se-ia elaborar questões para se investigar as percepções, desafios e estratégias utilizadas por eles nas atividades de leitura e escrita na universidade, o que constitui um objetivo a ser alcançado. Para tanto, participaram 250 estudantes do ensino superior de uma instituição pública, de diferentes cursos, cuja média de idade foi de 22 anos e 3 meses (DP=4,2). Foi aplicado, coletivamente, um teste de Cloze em sua versão tradicional, no qual se omite o quinto vocábulo do texto e no lugar se coloca um traço de tamanho proporcional à palavra omitida, e uma pergunta fechada sobre a compreensão do texto. Os dados revelaram níveis de leitura considerados instrucionais, o que significa que os estudantes possivelmente têm dificuldades de abstração de conteúdos que, de fato, denotam em uma leitura não proficiente o suficiente para esse nível de ensino. Esses resultados servirão como base para a construção de um inventário para o levantamento das percepções, desafios e estratégias empregadas no momento da aprendizagem da leitura e da escrita no contexto universitário. Assim, como perspectiva futura, com base nesse levantamento, pretende-se elaborar um instrumento que apresente evidências de validade e de sua estrutura interna, de modo que possa contribuir para a avaliação da leitura e da escrita no ensino superior.

Palavras-chave: compreensão de leitura, produção escrita, ensino superior.

Abstract

This study, although still under development, has already achieved preliminary objectives. Among them, there is the initial survey of the reading comprehension level of university students. Initially, a mapping of the students' reading comprehension level was carried out, to find out how questions could be elaborated to investigate the perceptions, challenges and strategies used by them in reading and writing activities at the university, which constitutes in a goal to be achieved. In order to reach this aim, there were 250 higher education students, from different courses in a public institution, whose average age was 22 years and 3 months (SD=4.2). A Cloze Test in its traditional version was collectively applied, in which the fifth word of the text is omitted and in its place a stroke of proportional size of the omitted word is placed. The data revealed reading levels considered instructional, which means that students possibly have difficulties in abstracting content that, in fact, denote reading that is not proficient enough for this level of education. These results will serve as the basis for the construction of an inventory to set up the perceptions, challenges and strategies used in learning to read and write in the university context. Thus, as a future perspective, based on this survey, it is intended to develop an instrument that presents evidence of validity and its internal structure, so that it can contribute to the assessment of reading and writing in higher education.

Keywords: reading comprehension, writing composition, higher education.

As pesquisas na área de Psicologia Educacional desenvolvem meios de apreciação das variáveis que podem interferir e/ou promover o sucesso acadêmico, além do bem-estar cognitivo e emocional dos estudantes. Dentre elas, a leitura e a escrita acadêmica e científica têm sido apontadas como importantes variáveis preditoras e de suporte do bom desempenho acadêmico. Na perspectiva de promover investigações sobre essas variáveis, especialmente no que diz respeito à avaliação delas, este estudo se propõe a apresentar resultados já encontrados sobre a compreensão leitora de universitários, de forma a contemplar aspectos a serem considerados em uma próxima etapa, nomeadamente, o levantamento de percepções, desafios e estratégias utilizadas pelos estudantes nas atividades de leitura e escrita acadêmica (Aaron et al., 2008).

Ao ingressar no contexto escolar, e ao longo de todo o processo de escolarização, ao estudante se apresenta a demanda da leitura e da produção escrita, inclusive no ensino médio, que é uma fase de transição para a educação superior, segundo Brown (1996). Na universidade, ele se depara com a leitura e a escrita de textos acadêmicos e científicos, variáveis, dentre muitas outras, promotoras do sucesso acadêmico, mas que nem sempre lhes são familiares.

Suehiro (2013) observa que a leitura e sua habilidade é um tema que tem sido amplamente investigada em diferentes etapas da educação formal. No que diz respeito à avaliação da compreensão em leitura, uma técnica que tem sido indicada pela literatura científica como um modelo para se investigar e intervir nos processos de leitura e escrita é a técnica de Cloze (Santos & Ferraz, 2017). Estudos recentes têm sido desenvolvidos com a aplicação de testes de Cloze, como o de Anglat e Álvarez (2021), que investigaram a compreensão de leitura de alunos do curso de pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas de uma universidade na Argentina. Os autores identificaram que a maior parte deles pontuou abaixo do esperado, de acordo com o nível acadêmico, mesmo sendo aplicado um texto de nível de dificuldade mediana. Outros estudos, como os de Brandão Pires e Mota (2020) e Dallabona, Vuolo e Pletsch (2017), realizados no Brasil, também identificaram, por meio do teste de Cloze, que grande parte dos universitários não possuía habilidade de leitura suficiente na compreensão dos textos.

Quanto à dificuldade de preenchimento dos itens, investigações como as Santos et al. (2002) e de Oliveira e Santos (2008) revelaram que os itens mais fáceis de serem preenchidos no teste de Cloze são as preposições e os artigos, em razão de estes itens não dependerem de maior compreensão do contexto. Os considerados de dificuldade média são os classificados como substantivos, e os itens mais difíceis são verbos e pronomes.

Em relação à escrita, por um lado, tem-se a expectativa, por parte dos docentes, que o estudante seja capaz de planejar e escrever textos de qualidade, principalmente por ter percorrido um longo caminho até a chegada na universidade. Por outro, a literatura da área aponta que a escrita acadêmica e científica tem características específicas, ainda não conhecidas pela maioria dos estudantes, mesmo que tenham apresentado boas condições de escrita até o ensino médio (Soiferman, 2017).

A maioria dos estudantes reconhece que, para se tornar um escritor proficiente, deve adquirir conhecimento de vocabulário e gramática, mas que eles são muito menos cientes de sua necessidade de altos níveis de autorregulação. Nesse sentido, a literatura aponta que a produção escrita deve ser compreendida como uma tarefa que envolve problemas a serem resolvidos, como elaborar planejamentos, recuperar ideias da memória e desenvolver uma imagem do leitor, entre outros (Dias et al., 2016). A escrita precisa ser considerada como uma atividade que envolve um conjunto de estratégias (Flowers & Hayes, 1980; Duzzi, Rodrigues & Ciasca, 2013) e que o aprendiz deve ter consciência sobre o processo da produção escrita, o que remete à ideia de um estudante que considere aspectos de planejamento, realização, monitoramento e um julgamento pessoal sobre sua própria aprendizagem, processos envolvidos na aprendizagem autorregulada (Zimmermman & Risemberg, 1997).

Desse modo, tornar-se um escritor hábil envolve mais do que conhecimentos de vocabulário e de gramática, depende de altos níveis de autorregulação, porque as atividades de escrita, geralmente, são autoplanejadas, autoiniciadas e autossustentadas (Zimmermman & Risemberg, 1997). De acordo com esses autores, existem estratégias relatadas por escritores conhecidos (expertises) em estudos científicos como bons procedimentos para se produzir um texto de qualidade. São elas: 1. Estruturação ambiental, que envolve selecionar, organizar e criar configurações eficazes, como um ambiente sem grandes estímulos sonoros; 2. Utilização de modelos, tutores ou livros autoselecionados que se refiram a fontes sociais de conhecimento; 3. Automonitoramento, que se refere ao rastreamento do próprio desempenho; 4. Autoconsequências, que se referem a tornar uma recompensa ou punição condicionada à realização, como sair para jantar depois de concluir o primeiro rascunho de um relatório; 5. Autoverbalização, que diz respeito à articulação pessoal para aprimorar o processo de escrita; como dizer o diálogo de uma peça em voz alta enquanto se compõe, por exemplo; 6. Planejamento e gerenciamento do tempo, que se referem à estimativa e ao orçamento do tempo para escrever, como reservar um período de três

horas para escrever cedo todas as manhãs; 7. Estabelecimento de metas, que envolve a especificação dos resultados pretendidos dos esforços de redação, como terminar a escrita de um texto dentro de 2 semanas; 8. Padrões de autoavaliação, que envolvem o estabelecimento e a adesão a padrões específicos de satisfação em relação à escrita, como critérios para julgar a qualidade de um parágrafo; 9. Estratégias cognitivas, que se referem a métodos governados por regras para organizar, produzir e transformar em texto escrito, como formular um esboço para guiar a escrita ou revisar um primeiro rascunho de papel variando a estrutura das sentenças adjacentes; 10. Imagens mentais, que dizem respeito a recordar ou criar uma imagem mental vívida de um cenário, atividade ou personagem para facilitar descrições escritas (Zimmermman & Risemberg, 1997).

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo o levantamento inicial do nível de compreensão de leitura de estudantes universitários.

Método

Participantes

Participaram 250 estudantes universitários de uma universidade pública do Estado do Paraná/Brasil. A média de idade foi de 22 anos e 3 meses (*Dp*=4,2). A idade mínima foi de 18 anos e a máxima de 32. O sexo feminino representou a maioria da amostra (57%).

Instrumentos

Para averiguar a compreensão de leitura, foi empregado o teste de Cloze em seu formato original, no qual se omite a quinta palavra do texto e no lugar se coloca um traço de tamanho proporcional à palavra omitida. O teste empregado foi intitulado ‘Desentendimento’, de autoria de Veríssimo (1995). A forma de correção foi a literal, ou seja, aceitava-se como acerto a palavra exata que foi omitida. Atribuiu-se 1 ponto para acerto e 0 para erro. O texto tinha, portanto, 46 lacunas, assim sendo, o total de pontos poderia chegar a 46. Além disso, os participantes foram solicitados a responder a seguinte questão: Você compreendeu o conteúdo deste texto? Sim ( ) ou Não ( ). Caso tenha marcado sim, explique o que você entendeu.

Realizou-se uma análise qualitativa dos itens omitidos nos Testes do Cloze. Para tanto, cada um dos itens omitidos passou por uma avaliação morfossintática e posterior classificação da dificuldade do item, encaixando-o em nível fácil, médio ou difícil. Com a análise de três professores especialistas em Língua Portuguesa e Linguística (sendo dois especialistas e um mestre), cada um dos itens omitidos foi elencado nos níveis fácil (F), médio (M) ou difícil (D). Os juízes teriam que apresentar uma concordância de 80%.

Procedimento

A aplicação ocorreu de forma coletiva, em sala de aula, para os estudantes maiores, que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Cabe elucidar que os procedimentos éticos foram assegurados e que a pesquisa tinha aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. A aplicação teve duração de 30 minutos no total.

Resultados

Os dados oriundos da escala foram organizados em planilha eletrônica e analisados por meio de estatística descritiva, com o Programa IBM - *Statistical Package for the Social Sciences for Windows,* versão 22.0 - *SPSS,* sendo obtidos dados de média e desvios-padrão. Para averiguar a compreensão de leitura, foi feita uma análise dos acertos obtidos no teste de Cloze. Inicialmente, cabe informar que a média de pontos foi de 17,1 (Dp=3,3). A pontuação mínima foi 0 e a máxima 37. A maior parte dos respondentes não alcançou nem a metade de acertos possíveis, que seria 46 pontos. Para averiguar os erros dos participantes, realizou-se uma análise do tipo de erro. Os dados podem ser vistos na Tabela 1.

Tabela 1

Distribuição dos acertos/erros por nível de dificuldade, considerando a análise morfossintática dos itens.

Item	PALAVRA	ANÁLISE QUALITATIVA	DIFICULDADE	N DE ACERTOS NO ITEM	N DE ERROS NO ITEM
1	vez	Substantivo feminino singular	F	187	63
2	a	Preposição	F	193	57
3	hotel	Substantivo masculino singular	F	127	123
4	japonesa	Adjetivo feminino singular	M	17	233
5	coisa	Substantivo feminino singular	F	97	153
6	garçom	Substantivo masculino singular	D	15	235
7	silêncio	Substantivo masculino singular	D	2	244
8	de	Preposição	F	129	121
9	finalmente	Advérbio	F	4	242
10	a	Artigo definido feminino singular	F	223	27
11	leite	Substantivo masculino singular	F	122	128
12	mímica	Substantivo feminino singular	M	1	245
13	o	Pronome oblíquo	M	47	203
14	tenha	Verbo ter – Pres. do Subj. 3ªPS	M	68	182
15	uma	Artigo ind. fem. singular	F	118	132
16	faria	Verbo fazer – Futuro do Pret. do Modo Indicativo, 3ª OS	M	13	237

17	de	Preposição	F	189	61
18	polar	adjetivo	D	8	242
19	ele	Pronome pessoal do caso reto, 3ª PS	F	153	97
20	e	Conjunção	F	174	76
21	com	Preposição	F	213	37
22	do	Contração da preposição "de" mais o artigo definido masculino singular "o"	F	127	123
23	Acompanhava	Verbo acompanhar – Pret. Imperf. do Modo Ind., 3ª PS	M	5	245
24	mesa	Substantivo feminino singular	F	128	122
25	para	preposição	F	241	9
26	para	preposição	F	176	74
27	agradeci	Verbo agradecer – Pret. Perf. do Modo Indicativo, 3ªPS	M	9	241
28	garçom	Substantivo masculino singular	F	198	52
29	com	Preposição	F	212	138
30	depois	Advérbio	F	104	146
31	afastada	Adjetivo	D	3	247
32	internacional	Adjetivo	M	7	243
33	os	Artigo definido masculino plural	F	237	13
34	na	Contração da preposição "em" mais o artigo definido feminino singular "a"	F	29	221
35	brinde	Substantivo masculino singular	F	8	242
36	morno	Adjetivo	D	19	231
37	vamos	Verbo ir – Pres. do Modo Indicativo, 1ªPP	M	43	207
38	(de) tradição	Locução adjetiva	M	4	246
39	mais	Adjetivo	F	85	165
40	Contentar	Verbo contentar – Infinitivo Impessoal	M	92	152
41	também	Advérbio	F	29	221
42	frita	Adjetivo	F	134	116
43	restaurante	Substantivo masculino singular	F	187	63
44	era	Verbo ser – Pret. Imp. Do Indicativo, 3ª PS	F	199	51
45	e	Conjunção	F	48	202
46	difícil	Adjetivo	M	76	174

Cabe lembrar que, na Tabela 1, como classificado pelos juízes, há 29 palavras fáceis de acertar, 12 médias e 5 difíceis. Quanto às difíceis, a saber, garçom e silêncio (substantivos) e polar, afastada e morno (adjetivos), elas realmente tiveram muitos erros por parte dos respondentes, correspondendo, assim, à análise dos juízes. No entanto, quanto às palavras consideradas fáceis ou

de média dificuldade, houve muitas divergências, como mostram os dados da Tabela. Quanto às palavras de média dificuldade, 10 delas também tiveram muitos erros por parte dos estudantes. Verifica-se, ainda, que 12 palavras consideradas fáceis tiveram muitos erros, sendo 5 delas substantivos.

Por meio da questão fechada, também se analisou se o estudante tinha compreendido o texto. Inicialmente, ele assinalava se sim ou não e, caso tivesse marcado sim, deveria explicar o que tinha entendido. Nesse item, embora 97% dos estudantes tenham assinalado que tinham compreendido o conteúdo do texto, apenas 3,2% dos respondentes, além de terem sinalizado que tinham compreendido também justificaram a resposta. Desses, todos (n=8) conseguiram indicar os três elementos contidos no texto: quem eram os personagens, o conflito envolvido na história e o seu desfecho.

Discussão

Este estudo objetivou apresentar os resultados relativos à compreensão de leitura de estudantes universitários, como etapa inicial de uma investigação mais ampla, nomeadamente, a construção de um instrumento de avaliação das percepções, desafios e estratégias utilizadas por universitários nas atividades de leitura e escrita. Os dados revelaram muitos erros dos participantes não apenas quanto às palavras difíceis, mas também em relação às fáceis ou de média dificuldade, corroborando os resultados encontrados Anglat e Álvarez (2021), Brandão Pires e Mota (2020) e Dallabona et al. (2017).

Apesar de quase todos os participantes terem respondido sim quando questionados se haviam compreendido o texto lido, apenas 8 justificaram a resposta, conforme solicitado. Uma hipótese para isso é que, possivelmente, esses estudantes que justificaram a resposta também eram os mais empenhados na tarefa. Nesse sentido, o ideal seria investigar essa maioria que não justificou a resposta, para que respondessem sobre o que entenderam sobre o conteúdo lido.

Os dados encontrados nesta pesquisa revelam, por um lado, que a compreensão de leitura dos participantes não é considerada suficiente e, por outro, que eles afirmaram ter compreendido o que leram. Isso remete à necessidade da construção de uma medida que de fato forneça evidências mais seguras para se averiguar as questões de leitura e da produção escrita em estudantes universitários.

Por fim, acresce-se à necessidade de construção e validação de bons instrumentos de avaliação, o fato de a leitura e a escrita serem fundamentais para o sucesso acadêmico dos

estudantes, apesar de muitos deles não apresentarem o desempenho necessário para realizarem as atividades exigidas no ensino superior (Suehiro & Santos, 2002).

Referências

Aaron P. G., Joshi R. M., Gooden R., & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading. *Journal Learn Disabil*, *41*(1), 67-84. https://doi.org/10.1177/0022219407310838

Anglat, H. D., & Álvarez, G. (2021). Evaluación de la comprensión del texto científico-académico en el posgrado mediante el procedimiento Cloze. *Revista Evaluar*, *21*(1). http://dx.doi.org/10.35670/1667-4545.v21.n1.32830

Brandão Pires, M. A., & Mota, M. M. P. E. (2020). Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes universitários cotistas e não cotistas. *Psicologia Argumento*, *38*(101). http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.38.101.AO03

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, *88*(1), 18–37. https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.18

Dallabona, L. F., Vuolo, D. A, & Pletsch, C. S. (2018). Compreensibilidade de leitura dos estudantes de ciências contábeis por meio da técnica Cloze. *Contabilidade Vista & Revista*, *29*(1). http://dx.doi.org/10.22561/cvr.v29i1.3603

Dias, N., Leon, C., Pazeto, T. C. B., & Martins, G. L. L. (2016). Avaliação da Leitura no Brasil: Revisão da Literatura no Recorte 2009-2013. *Psicologia: Teoria e Prática,18* (1), 113-128. doi:10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p113-128

Duzzi, M. H. B, Rodrigues S. D, & Ciasca S. M. (2013). Percepção de professores sobre a relação entre desenvolvimento das habilidades psicomotoras e aquisição da escrita. *Revista de Psicopedagogia*, 201330(92),121-128. https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/105/percepcao-de-professores-sobre-a-relacao-entre-desenvolvimento-das-habilidades-psicomotoras-e-aquisicao-da-escrita

Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling contraints. In: GREGG, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Orgs.). *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2008). Estudo de intervenção para a compreensão da leitura e produção de textos na universidade. *Interação*, *12*(2), 169-177.

Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F., & Vendramini, C. M. M. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *15*(3), 549-560.

Santos, A. A. A., & Ferraz, A. S. (2017). Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. *Psico* (Porto Alegre), *48*(1), 21-30. doi: 10.15448/1980-8623.2017.1.24376.» https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.1.24376

Soiferman, L. K. (2007). How to adapt effective writing instruction from secondary to post-secondary institutions using Graham and Perin´s "writing next" study. 2017. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED571534. Acesso em: 29 set. 2019.

Suehiro, A. C. B. (2013). Produção científica sobre o teste de Cloze. *Psicologia Escolar e Educacional*, *17*(2), 223-232. doi: 10.1590/S1413-85572013000200004 » https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200004

Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2002). Compreensão de leitura entre universitários: Comparação entre ingressantes e concluintes de psicologia [Resumo]. Em Pesquisa Científica no Brasil: Esfera Pública e Privada, Resumos, VIII Encontro de Iniciação Científica (p.44). Bragança Paulista: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco.

Veríssimo, L. F. Desentendimento. (1995). *Ícaro Brasil*: *Revista de Bordo da Varig*, *136*, p. 11.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Become a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, *1*(22), p. 73-101.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Avaliação das estratégias de aprendizagem, autorregulação para aprender e os estilos intelectuais no ensino fundamental

Assessment of learning strategies, self-regulation to learn and intellectual styles in elementary school

Katya Luciane de Oliveira (https://orcid.org/0000-0002-2030-500X)*, Amanda Lays Monteiro Inácio (https://orcid.org/0000-0003-1892-6242)*, Thatiana Helena de Lima (https://orcid.org/0000-0001-9832-8546)**

* Universidade Estadual de Londrina/Brazil, Universidade Federal da Bahia/Brazil**

Resumo

O presente teve como objetivo analisar e mapear as estratégias de aprendizagem, os processos de autorregulação da aprendizagem, bem como os estilos intelectuais dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, verificando relação entre os modelos avaliativos quais propostos. Participaram 150 alunos escolas públicas brasileiras. Para os alunos cujos pais consentiram na participação, assim como eles próprios, foram aplicados foram o IPAA- Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem, o EAVAP-EF – Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental e o Inventário de Estilos Intelectuais. A coleta foi coletivamente ainda em ambiente presencial, e os dados, submetidos à estatística descritiva e inferencial. Os resultados que os alunos fazem uso de estratégias autorregulatórias e que estas se relacionam com as estratégias metacognitivas, também foi encontrado um estilo predominante em termos dos estilos intelectuais, que denotam em formas de funcionamento mais orientada pelo professor, ou seja, menos autônoma. Os dados apresentados trazem as implicações de se promover um ensino no qual os alunos deveriam ser mais independentes e autônomos.

Palavras-chave: estratégia de aprendizagem; estilos intelectuais; ensino fundamental.

Abstract

The objective of the present study was to analyze and map the learning strategies, the processes of self-regulation of learning, as well as the intellectual styles of students from the early years of elementary school, verifying the relationship between the proposed evaluative models. 150 Brazilian public school students participated. For students whose parents consented to participate, as well as themselves, the IPAA- Inventory of Self-Regulation Processes of Learning, the EAVAP-EF - Assessment Scale of Learning Strategies for Elementary Education and the Inventory of Intellectual Styles were applied. The collection was collectively still in a face-to-face environment, and the data were submitted to descriptive and inferential statistics. The results that students make use of self-regulatory strategies and that these relate to metacognitive strategies, a predominant style was also found in terms of intellectual styles, which denote more teacher-oriented, ie, less autonomous, forms of functioning. The data presented bring the implications of promoting education in which students should be more independent and autonomous.

Keywords: learning strategy; intellectual styles; elementary School.

A palavra estratégia tange a planejamento e, quando relacionada ao contexto da aprendizagem ou ao contexto escolar, se refere as atitudes, comportamentos e técnicas que os alunos recorrem ao realizar ou aprender um conteúdo (Boruchovitch & Santos, 2006). Dentre as ações associadas as estratégias de aprendizagem estão: ler, grifar/sublinhar, realçar, resumir, revisar, tomar notas, estabelecer relações entre o aprendido e o novo, fazer mapas, esquemas e redes, monitorar, planejar e regular o próprio comportamento.

As estratégias de aprendizagem podem ser reconhecidas, conforme indica Boruchovitch (1999) como aquelas que 'facilitam uma aprendizagem efetiva e autorregulada e tem sido cada vez mais reconhecidas pelos educadores. Investigações tem se concentrado na identificação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos espontaneamente ou como consequência de treinamentos sistemáticos, na busca dos processos cognitivos utilizados por aprendizes bem-sucedidos' (p. 362).

Nessa mesma linha, Trassi et al. (2020) enfatizam que o emprego de estratégias de aprendizagem adequadas por parte dos alunos permitiria que estes se tornassem mais implicados em seu próprio aprendizado, de modo que conseguissem monitorar e regular o próprio processo de aprender recorrendo a meios de memorizar, armazenar e recuperar o conteúdo aprendido. A literatura científica sobre o assunto indica que as estratégias de aprendizagem têm sua base na teoria cognitiva com ênfase no processo da informação (Headley & Dunston, 2000). Para tanto, a definição de aprendizagem abrange tanto aspectos do modo que o aluno se comporta no contexto de aprendizado formal, como também o modo que ele se organiza com o planejamento e execução das atividades de estudo. Ao se reportar a esse conceito também debruçamos nos estilos intelectuais.

Os estilos intelectuais estão fundados na teoria de Autogoverno mental. A teoria desenvolvida por Zhang e Sternberg (2005), abrange que os estilos tangem a forma que o pensamento se organiza no momento de estudo. Não há estilos bons ou ruins, ou seja, há o modo preferencial do estudante no momento que se organiza para estudar e orientar o pensamento. Por isso os estilos também são denominados como estilos de pensamento. A classificação abarca treze formas de organização, a saber: legislativo, executivo, judiciário, global, local, liberal, conservador, hierárquico, monárquico, oligárquico, anárquico, interno e externo (Zhang, 2015), que também podem ser agrupadas mediante três tipos, conforme se segue.

O tipo I se refere aos estilos intelectuais que exigem maior complexidade cognitiva e criatividade, abarcando os estilos Legislativo (ser criativo), Judicial (avaliar pessoas ou coisas), Hierárquico (priorizar tarefas), Global (tarefas maiores com poucos detalhes) e Liberal (tarefas sem procedimento fixo). Já o tipo II diz respeito aos estilos que favorecem normas e demandam menor complexidade cognitiva, são eles: Executivo (atividades que possuem procedimentos ou regras), Local (foco em detalhes), Monárquico (uma tarefa de cada vez) e Conservador (usa abordagens tradicionais para executar tarefas). Por fim, o Tipo III pode apresentar características do Tipo I e do Tipo II, a depender da tarefa a ser realizada. Ele agrupa os estilos Anárquico (trabalha em qualquer tarefa), Oligárquico (trabalha em múltiplas tarefas sem prioridade), Interno (trabalha sozinho) e Externo (trabalha com os outros) (Oliveira et al., 2016; Zhang, 2015).

Tanto as estratégias de aprendizagem quanto os estilos intelectuais apresentam um componente metacognitivo que envolve monitoramento do aprendizado. A esse monitoramento podemos indicar o comportamento autorregulado como um fenômeno multifacetado, que desempenha um papel importante no desenvolvimento acadêmico. O funcionamento cognitivo por meio da autorrregulação pode ser estimulado pelas capacidades de controle sobre a atenção e os processos de memória, estratégias para pensar e resolver problemas mediante planejamento, monitoramento de metas e organização do pensamento e do comportamento (Boruchovitch, 2014). Para que o estudante se torne autorregulado ele precisa ser proativo em sua aprendizagem, sendo capaz de direcionar sua forma de aprender, tendo consciência de suas forças e limitações em adquirir novos conhecimentos ou habilidades, bem como, reconhecer e ajustar de acordo com o necessário, a direção de suas metas (Rosário & Polydoro, 2014; Fluminhan & Murgo, 2019).

Com base no exposto, e considerando a relevância dos fenômenos psicoeducacionais para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, o presente estudo buscou analisar e mapear as estratégias de aprendizagem, os processos de autorregulação da aprendizagem, bem como os estilos intelectuais dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Objetivou ainda, verificar a relação entre os modelos avaliativos propostos.

Método

Participantes

Participaram 150 estudantes, do 2º ao 6º anos do Ensino Fundamental I e II, de três escolas públicas do norte do Paraná. O sexo feminino foi a maior parte da amostra (n=115). A idade média dos discentes foi de 11 anos (DP=2,3), a idade mínima foi de 7 anos e a máxima14 anos.

Instrumentos

Foi empregado o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). O IPAA foi desenvolvido em 2006, em Portugal, com o objetivo de avaliar o processo de autorregulação finais do Ensino Fundamental em estudantes do ensino fundamental. Trata-se de um inventário validado por Lorenço (2007) e também estudado por Rosário et al. (2009) com 9 itens no formato (nunca 1, poucas vezes 2, algumas vezes 3, muitas vezes 4 e sempre 5). O coeficiente total é obtido por meio da somatória de todos os itens divididos por nove. O *alpha de Cronbach do* IPAA foi de 0,87. A versão empregada na presente pesquisa foi aquela adaptada por Polydoro, Rosário, Sampaio e Freitas (2011), na qual consta de 8 itens. O *alpha de Cronbach* obtido por essa versão brasileira foi de 0,75.

Também foi empregada a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF). O instrumento foi validado por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010) apresentando uma estrutura que indica ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais (3,7,8,12,15,19, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 30), estratégias cognitivas (1,2,4,5,9, 10, 11, 14, 16, 17, 20) e estratégias metacognitivas 6,13,18, 22, 27, 29, 31. O instrumento diz respeito à um inventário com 31 questões, cujas respostas são dadas em uma escala *Likert* com as variáveis de "sempre", "às vezes" e "nunca", com pontuação respectiva de 2, 1 e 0 pontos para cada questão.

Por fim, foi utilizado o Inventário de Estilos Intelectuais – TSI (R2). O instrumento em sua versão original criado com base na Teoria do Governo Mental por Zhang e Sternberg (2005). Apresenta 13 estilos intelectuais organizados em 65 itens, cada qual com 5 questões. Com a análise fatorial exploratória, foi possível observar uma organização de 9 dimensões para a escala aplicada, explicando 49,9% da variância total. Como não há um perfil unitário em si, a análise se baseou no alpha de cada subescala. A escala composta por 65 itens ficou organizada com o número total de 41 itens distribuídos em Dimensão 1 – estilos legislativo e interno, com 9 itens (α=0,78), Dimensão 2 – estilos conservador e executivo, com 7 itens (α = 0,78), Dimensão 3 – estilo oligárquico com 5 itens (α = 0,77), Dimensão 4 – estilo liberal com 5 itens (α = 0,68), Dimensão 5 – estilos global e anárquico com 5 itens (α = 0,67), Dimensão 6 – estilo monárquico, com 4 itens (α = 0,73), Dimensão 7 – estilo judicial com 2 itens (α = 0,60), Dimensão 8 – estilo externo com 2 itens (α = 0,70) e Dimensão 9 – estilo hierárquico com 2 itens (α = 0,60). Portanto, o instrumento ainda em fase de estudos e busca de evidências para a população brasileira, foi empregado em sua forma de 41 itens.

Procedimento

Após a aceitação de participação da instituições e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) e respeitando a Resolução 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e complementares, a pesquisa foi realizada. A coleta ocorreu de forma coletiva e teve duração aproximada de 50 minutos.

Resultados

Para verificar a pontuação dos alunos em cada um dos instrumentos recorreu-se a estatística descritiva. As Tabelas 1 e 2 apresentam os dados.

Tabela 1.

Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima do EAVAP-EF e IPAA.

Medidas	*M*	*DP*	Pontuação máxima	Pontuação Mínima
Autorregulação	17,4	4,2	31,0	0,0
Ausência de E. Met. Disfuncionais	10,2	2,3	22,0	0,0
Estratégias Cognitivas	7,5	3,1	21,0	0,0
Estratégias Metacognitivas	10,0	2,3	13,0	0,0
Estratégias Total	32,6	5,2	47,0	0,0

Tabela 2.

Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima do TSI-R2.

Estilos	*M*	*DP*
Legislativo	24,4	3,7
Executivo	25,9	3,5
Judicial	22,4	3,4
Global	20,6	3,7
Local	22,1	3,2
Liberal	21,4	3,1
Conservador	19,8	3,1
Hierárquico	23,4	3,2
Monárquico	21,6	3,5
Oligarquico	21,3	3,0
Anárquico	20,9	3,4
Interno	22,8	3,3
Externo	22,5	3,6

Para averiguar relação entre as variáveis estudadas foi possível identificar relação positiva e moderada entre a autorregulação e a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais de aprendizagem cognitivas ($r = 0{,}422$, $p = 0{,}010$) e autorregulação e a pontuação total de estratégias de aprendizagem ($r = 0{,}283$, $p = 0{,}001$). Contudo, não houve relação entre a autorregulação e a

maior parte dos estilos intelectuais apenas uma relação de baixa magnitude com o estilo executivo (I = 0,180, p = 0,021).

Discussão

Esta pesquisa teve por objetivo analisar e mapear a pontuação dos alunos do ensino fundamental nos três construtos avaliados, a saber, as estratégias de aprendizagem, os processos de autorregulação da aprendizagem e os estilos intelectuais, bem como verificar a relação entre eles. Pode-se dizer que, com os resultados encontrados, atingiu-se os objetivos pretendidos.

Dentre os resultados pode-se observar que, para a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental, o fator ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais foi o que obteve maior pontuação máxima e maior média. Isso significa que os alunos não se utilizam de estratégias disfuncionais durante sua aprendizagem como, por exemplo, assistir televisão enquanto estudam (Boruchovitch, 1999). Para o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem a média baixa, considerando que a pontuação máxima para o intrumento é 45 pontos. Esse resultado mostra que os alunos que participaram desta pesquisa possuem limitações em perceber aspectos relacionados a sua aprendizagem, tanto no sucesso quanto no fracasso (Rosário & Poydoro, 2014). Por sim, no Inventário de Estilos Intelectuais, o estilo com maior média de pontuação foi o executivo, caracterizado por sujeitos que preferem atividades com procedimentos ou regras, este estilo faz parte do tipo II, com estilos que demandam menor complexidade cognitiva (Zang, 2015).

O último objetivo buscou a relação entre os três construtos apresentados e foi encontrada correlação positiva e significativa entre a autorregulação e a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, mostrando que quanto mais autorregulado, ou seja, consciente de seu aprendizado os estudantes são menos estratégias disfuncionais eles utilizam. Esse resultado é coerente com a literatura que indica que o aluno autorregulado é capaz de direcionar sua forma de aprender, ajustando suas estratégias quando necessário (Fluminhan & Murgo, 2019). Também foi encontrada relação entre a autorregulação e a pontuação total de estratégias de aprendizagem, que pode ter sido influenciada pela relação como fator especificado anteriormente. Mais uma relação significativa foi encontrada, entre a autorregulação e o estilo executivo, porém este dado precisa ser melhor estudado, visto que os estudantes que se percebem neste estilo preferem atividades com menor complexidade cognitiva, ou seja, que demandam menos trabalho e, consequentemente, menor consciência de sua aprendizagem.

Importante salientar que os resultados aqui encontrados podem ser específicos da amostra estudada, por isso é importante que o estudo seja replicado em outras amostras com características diferentes a fim de que sejam observados os mesmos resultados ou resultados diferentes. Também pode-se ampliar a amostra ou mesmo controlar alguns efeitos como da série escolar, que abrangeu estudantes do 2º ao 6º anos, bem como por escola que, mesmo sendo todas públicas, podem ter diferenças que contribuam para os resultados encontrados.

Esta investigação se fez necessária tendo em vista que o aluno autorregulado, que possui consciencia do seu aprendizado é capaz de utilizar estratégias que facilitem seu aprendizado e, consequentemente, obtenha sucesso. Do mesmo modo, o conhecimento dos estilos intelectuais faz com que o docente seja capaz de proporcionar aos estudantes métodos de ensino que também facilitem a aquisição de conhecimento.

Referências

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 12*(2), 361-376. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200008

Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional, 18*(3), 401-409. http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759

Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2006). Estratégias de Aprendizagem: conceituação e avaliação. In A. P. P. Noronha, & F. F. Sisto (Orgs.), *Facetas do fazer em avaliação psicológica* (pp. 107-124). São Paulo: Vetor.

Headley, K. N., & Dunston, P. J. (2000). Teachers' choices books and comprehension strategies as transaction tools. *The Reading Teacher, 54*(3), 260-268. https://www.jstor.org/stable/20204904

Fluminhan, C. S. L., & Murgo, C. S. (2019). Autorregulação acadêmica e estratégias de aprendizagem avaliadas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional, 23*(5), 1-8. http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019019190

Lourenço, A. (2007). Processos auto-regulatórios em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico: Contributo da auto-eficácia e da instrumentalidade. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Portugal.

Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2010). *Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental – EAVAP- EF.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Oliveira, K. L., Inácio, A. l. M., & Buriolla, H. L. (2016). Diferenças considerando ano escolar no ensino fundamental: um estudo com estilos intelectuais. *Argumentos Pró-Educação*, *1*(3), 408-422. http://dx.doi.org/10.24280/ape.v1i3.143

Polydoro, S. A. J., Rosário, P., Sampaio, R. K. N., & Freitas, F. A. (2011). Sucesso no ensino superior e variáveis envolvidas. *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE):* Caminhos trilhados, caminhos a percorrer, Maringá, PR, 40.

Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 118-127. https://www.redalyc.org/pdf/172/17213005012.pdf

Rosário, P., & Polydoro, S. A. J. (2014). *Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Trassi, A. P., Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2020). The relationship between intellectual styles, intelligence and learning strategies. *Estudos de Psicologia* (Campinas), *37*(e170046), 1-11. http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e170046

Zhang, L. F. (2015). Fostering successful intellectual styles for creativity. *Asia Pacific Education Review, 16*, 183-192. http://dx.doi.org/10.1007/s12564-015-9378-5

Zhang, L., & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review, 17*, 1-53. http://dx.doi.org/10.1016/J.PAID.2004.11.009

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Avaliação da validade dos exames de Biologia e Geologia: um estudo exploratório com professores

Validity assessment of Biology and Geology exams: an exploratory study with teachers

Teresa Lopes (https://orcid.org/0000-0001-8361-1429)*, José Precioso (https://orcid.org/0000-0002-7889-8290)*

* Universidade do Minho

Esta investigação foi desenvolvida no Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), com a referência UID/CED/00317/2019, apoiada financeiramente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Ministério Português da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através da atribuição de uma bolsa individual de doutoramento (SFRH/BD/123731/2016).

Autor de contacto: Teresa Lopes teresaflopes@netcabo.pt

Resumo

Os exames nacionais têm grande repercussão na vida académica e no futuro profissional dos alunos. Estudos prévios mostram que os alunos têm vindo a obter, de forma persistente, classificações médias preocupantemente baixas e taxas de reprovação demasiadamente altas no exame de Biologia e Geologia (BG). Este estudo faz parte de uma investigação mais alargada que pretendeu contribuir para uma melhor compreensão dos fatores que estão na origem do insucesso escolar em BG e tem por objetivo avaliar a validade do exame. Para tal, uma amostra de conveniência constituída por 5 professores (grupo de docência 520) foi colocada perante a situação de resolução do exame de BG (1ª fase, 2017) nas mesmas condições que os alunos. Após a realização do exame, procurou perceber-se as dificuldades sentidas pelos professores e a sua opinião sobre as características da prova através da técnica de inquérito por questionário de autopreenchimento com uma pergunta única aberta. As provas foram classificadas aplicando os critérios de correção disponibilizados pelo IAVE. Constata-se que os professores obtêm uma média de classificações alta, 17,2 valores, situando-se o intervalo de classificações entre 19,3 e 10,9 valores. Os professores referem várias dificuldades na resolução da prova: difícil interpretação de questões, excessiva extensão da prova, textos densos, elevado grau de dificuldade da prova e reduzida diversificação de conteúdos. No final do exame, os docentes revelaram dúvidas, inseguranças e cansaço. Conclui-se a falta de validade da prova e a sua desadequação à idade e à maturidade cognitiva dos alunos. É impreterível corrigir e melhorar o instrumento de avaliação.

Palavras-chave: avaliação, avaliação externa, exames, biologia e geologia, educação em ciências

Abstract

The national exams have a high impact on the students' academic life and professional future. Previous studies show that students have persistently achieved worryingly low average scores and very high failure rates on the Biology and Geology (BG) exam. This study is part of a larger investigation that aimed to contribute to a better understanding of the factors that are at the origin of school failure in BG and aims to assess the validity of the exam. To this end, a convenience sample consisting of 5 teachers (teaching group 520) was placed in the situation of solving the BG exam (1st phase, 2017) under the same conditions as the students. After taking the exam, we tried to understand the difficulties felt by the teachers and their opinion about the characteristics of the test through the inquiry technique using a questionnaire with a single open question. The tests were classified applying the correction criteria provided by IAVE. It is verified that teachers obtain a high average of classifications, 17.2 values, with classifications between 19.3 and 10.9 values. Teachers report several difficulties in solving the test: difficult interpretation of questions, excessive length of the test, dense texts, the exam's high level of difficulty and reduced content diversification. At the end of the exam, the teachers revealed doubts, insecurities and tiredness. It is concluded the lack of validity of the test and its inadequacy to the students' age and cognitive maturity. It is imperative to correct and improve the assessment instrument.

Keywords: assessment, external assessment, exams, Biology and Geology, science education

Os exames nacionais têm grande repercussão na vida académica e no futuro profissional dos alunos, já que condicionam a certificação do ensino secundário e o acesso ao ensino superior. Estudos prévios (Lopes e Precioso, 2018) mostram que os alunos e as alunas têm vindo a obter, de forma persistente, classificações médias preocupantemente baixas (entre 8 e 11 valores) e taxas de reprovação demasiadamente altas (entre 45% e 65%) no exame de Biologia e Geologia.

Tendo os resultados nos exames tanta influência na vida dos alunos, é fundamental que alunos, professores, encarregados de educação e sociedade sintam confiança nesses resultados. Para De Ketele (2005), as condições para se ter um teste como um instrumento de avaliação de qualidade são a relevância, a validade e a fiabilidade, que embora sejam dimensões teoricamente independentes, interrelacionam-se. Para Black (1998), a confiança dos resultados depende da fiabilidade, da validade e da ausência de enviesamento.

A validade é um conceito complexo (Black, 1998) que está relacionado com o grau de adequação entre o que se declara avaliar e o que realmente se avalia, ou seja, o que um instrumento pretende avaliar e o que realmente avalia (De Ketele, 2005). A validade de conteúdo refere-se ao grau de adequação de um instrumento de avaliação ao currículo que se pretende avaliar, ou seja, se o teste avalia ou não o currículo de uma disciplina ou de um curso (Black, 1998). A validade de constructo relaciona-se com o facto de as questões avaliarem as competências e os processos cognitivos que se pretendem avaliar (Black, 1998). Deste modo, a validade de um teste, está relacionada também com as inferências que se fazem a partir dos resultados dos alunos nesse teste (Black, 1998). Por outro lado, se os exames, pela sua existência, induzem um modelo de aprendizagem inadequado, então, para Black (1998), é inevitável concluir que isso implica falta de validade. Ora, isso é o que tem vindo a ser descrito pela investigação relativamente aos exames em Portugal, que induzem o teaching to the test, o que põe em causa a validade das provas nacionais.

Segundo Alves (2014), os exames do ensino secundário português carecem de validade por várias razões: avaliam o que não foi ensinado, sobrevalorizam alguns conteúdos, sem que haja coerência com o programa das disciplinas avaliadas, não levam em consideração as condições em que se deu o processo de ensino, nem o processo de aprendizagem e contemplam questões ambíguas.

Gert Biesta (2009, 2019) levanta ainda um outro problema que tem a ver com o que o autor chama de "validade normativa". Para este autor, para além da necessidade de preocupação com a validade técnica, ou seja, se os instrumentos que usados estão realmente a medir o que se pretende

medir, deve haver a preocupação com a "validade normativa", em que se questiona se se está a medir o que realmente se valoriza, ou seja, o que realmente se pensa ser importante medir, ou se se está a valorizar o que se mede, porque é mais facilmente mensurável, acabando na realidade por se valorizar o que se mede e não medir o que se valoriza. A discussão desta questão é fundamental para decidirmos o que consideramos uma boa educação, questão esta que tem estado desaparecida da discussão educacional nesta "cultura da medição" (Biesta, 2009).

Este estudo faz parte de uma investigação mais alargada que pretendeu contribuir para uma melhor compreensão dos fatores que estão na origem do insucesso escolar na disciplina de Biologia e Geologia e tem por objetivo avaliar a validade de conteúdo do exame de Biologia e Geologia.

Metodologia

Objetivos

Este estudo de caso tem por objetivo avaliar a validade de conteúdo do exame de Biologia e Geologia. Para tal, colocou-se um grupo de professores do grupo de Biologia e Geologia, grupo de docência 520, que lecionaram 10º e/ou 11º anos a exercer a sua atividade profissional no distrito de Braga, perante a situação de resolução da prova nacional de avaliação externa de Biologia e Geologia nas mesmas condições que os alunos.

Amostra

A amostra deste estudo é uma amostra de conveniência, constituída por cinco professores (quatro mulheres e um homem) de nomeação definitiva em quadro de um agrupamento de escolas do distrito de Braga. Todos os docentes têm mais de vinte anos de serviço, sendo, portanto, uma amostra constituída por professores experientes profissionalmente.

Descrição do estudo

Colocou-se o grupo de professores de Biologia e Geologia, grupo de docência 520, a realizar o exame nacional da disciplina (exame da 1ª fase, 2017) nas condições o mais próximo possível das condições em que os alunos que o realizam. Esta aproximação nunca poderia ser total, já que as classificações obtidas pelos alunos são determinantes para o seu futuro académico e são públicas e, no caso dos professores, essas classificações não teriam consequências de nenhum tipo na sua vida profissional e são confidenciais. O exame foi realizado no ano letivo 2016/2017, na 1ª fase, no dia 26/06/2017 às 9 horas e 30 minutos. A aplicação do exame aos professores foi síncrona à dos alunos, com replicação das condições de realização.

Após a realização do exame, procurou perceber-se as dificuldades sentidas pelos professores e a sua opinião sobre as características da prova através da técnica de inquérito por questionário de autopreenchimento com uma pergunta única aberta: "Por favor, registe a sua opinião sobre a prova, as dificuldades que sentiu, a qualidade de textos, imagens e/ou gráficos, o grau de dificuldade e o que mais pensar ser importante salientar sobre as características da prova.". No entanto, como a realização do exame foi longa e cansativa, os professores não se alongaram na resposta à questão aberta.

Tratamento de dados

As provas foram classificadas aplicando os critérios de correção disponibilizados pelo IAVE na sua página na internet, com preenchimento da grelha de cotação também fornecida pelo IAVE. As classificações obtidas pelos professores foram registadas e comparadas com as dos alunos. Considerou-se a hipótese de a correção ser feita por um ou vários professores corretores externos a esta investigação. No entanto, para manter o sigilo prometido aos professores, numa situação tão sensível como esta, foi decidido ser a própria investigadora a fazer a correção, sendo assim a única a ter acesso às provas.

Foi feita uma análise de conteúdo das respostas dos professores ao inquérito, registando-se as dificuldades na resolução do exame que emergiram do discurso dos docentes, no sentido de perceber como essas dificuldades tiveram influência nos resultados obtidos. Assim, as categorias de resposta foram feitas a posteriori, registando-se para cada professor a presença/ausência de cada uma dessas categorias, numa tabela para redução dos dados, no sentido de facilitar a elaboração de conclusões.

Resultados

Resultados dos professores no exame de Biologia e Geologia

Na tabela 1, estão registadas as cotações obtidas pelos professores nas diferentes questões do exame de Biologia e Geologia de 2017, 1ª fase, assim como a classificação total. Os professores, de uma forma geral, alcançam classificações altas: um professor (P4) obtém uma classificação entre 19 a 20 valores; 3 professores (P1, P2 e P3) obtêm classificações entre os 18 e os 18,9 valores; e um professor (P5) obtém uma classificação entre os 10 e os 10,9 valores.

A média das classificações dos alunos, internos e externos, no mesmo exame foi de 9,7 valores e a classificação média apenas dos alunos internos foi de 10,3 valores, ficando a média alcançada pelos professores muito acima, situando-se nos 17,2 valores.

Tabela 1

Cotações obtidas pelos professores no exame de Biologia e Geologia, 2017, 1ª fase

Grupo	Questão (cotação)	P1	P2	P3	P4	P5
I	1 (5)	5	5	5	5	5
	2 (5)	5	5	5	5	5
	3 (5)	5	5	5	5	5
	4 (5)	5	5	5	5	0
	5 (5)	5	5	5	5	5
	6 (5)	5	5	5	5	5
	7 (5)	5	5	5	5	5
	8 (5)	5	0	5	5	0
	9 (10)	10	6	10	10	6
	Subtotal (50)	50	41	50	50	36
II	1 (5)	0	5	5	5	0
	2 (5)	5	5	5	5	5
	3 (5)	5	5	5	5	5
	4 (5)	5	5	5	5	0
	5 (5)	5	5	5	5	0
	6 (5)	5	5	5	5	0
	7 (5)	5	5	5	5	5
	8 (5)	5	5	5	5	0
	9 (10)	10	9	10	9	9
	Subtotal (50)	45	49	50	49	24
III	1 (5)	5	5	5	5	0
	2 (5)	5	5	5	5	5
	3 (5)	0	5	0	5	0
	4 (5)	5	5	5	5	5
	5 (5)	5	5	5	5	0
	6 (5)	5	5	5	5	0
	7 (5)	5	5	5	5	5
	8 (15)	14	14	14	15	0
	Subtotal (50)	44	49	44	50	15
IV	1 (5)	5	5	5	5	5
	2 (5)	5	5	5	5	5
	3 (5)	5	5	5	5	5
	4 (5)	5	0	0	5	0
	5 (5)	5	5	5	5	5
	6 (5)	5	5	5	5	5
	7 (5)	5	5	5	5	0
	8 (15)	10	15	14	9	9
	Subtotal (50)	45	45	44	44	34
Total (200)		184	184	188	193	109

O grupo em que os professores alcançaram resultados mais baixos foi o Grupo III, que incide sobretudo na área disciplinar de Geologia do 11º ano. O grupo em que os docentes obtiveram melhores resultados foi o Grupo I que também incide sobretudo na área disciplinar de Geologia do 11º ano.

A taxa de respostas corretas nas duas questões de resposta curta, o item 2 do grupo II e o item 2 do grupo IV, foi de 100%. No que diz respeito às questões de associação, também duas: o

item 8 do grupo II e o item 7 do grupo III, a taxa de respostas certas foi de 90%, pois apenas um professor errou a primeira questão referida. Relativamente aos itens de escolha múltipla, tipo de questões em maior número no exame (são 24 itens de escolha múltipla), a taxa de respostas certas por parte dos docentes foi de 88%.

Quanto às questões de resposta restrita, em que a correção e a classificação são feitas segundo níveis de desempenho definidos por descritores, segundo parâmetros de conteúdo e de discurso e rigor científico, essa taxa foi de 78%. Em relação às questões de ordenação, duas: item 8 do grupo I e item 7 do grupo IV, a taxa de respostas corretas foi de 70%, visto que na primeira questão referida erraram 2 professores e na segunda questão referida errou um professor. Ou seja, a taxa mais elevada de respostas certas verificou-se nas questões de resposta curta e a taxa mais baixa verificou-se nas questões de ordenação.

Impressões/Dificuldades sentidas pelos professores na elaboração do exame de Biologia e Geologia

As dificuldades sentidas pelos professores na realização da prova estão registadas na tabela 2. A dificuldade mais sentida pelos professores foi a difícil interpretação de algumas questões e até alguma ambiguidade, dificuldade apontada por 4 (P1, P2, P3 e P4) dos 5 docentes. Os professores referem-se a "perguntas de difícil interpretação" (P1), apontam itens que podem "admitir duas situações" (P1), itens "demasiado abertos e pouco dirigidos" (P2), podendo "dar lugar a diferentes interpretações" e consideram que "Há questões que avaliam interpretação e domínio da língua (não só a científica) muito mais do que conhecimento dos assuntos" (P4). Três docentes (P1, P4 e P5) também consideraram que a prova é extensa e que "O tempo é muito «no limite»" (P4), sendo "o tempo de tolerância totalmente necessário" (P1). De facto, todos os professores, sem exceção, utilizaram o tempo de tolerância. Os mesmos três docentes, P1, P4 e P5, consideraram que os textos, embora de "dimensão apropriada" (P1), são "muito densos, sendo necessário reler várias vezes para se entender o conteúdo" (P1) e "apresentam a informação de forma muito complexa" (P4). De igual modo, há três professores (P1, P2 e P4) que pensam "o grau de dificuldade da prova é elevado" (P4), já que "os raciocínios que o exame exige e a complexidade das respostas são demasiados para os alunos" (P2). Três docentes, P1, P4 e P5, também referem que "a prova abordava poucos conteúdos" (P5), sendo "repetitivos e pouco diversificados" (P4). P4 e P5 entendem que "há questões de pormenor" (P4), havendo para os alunos "uma grande aleatoriedade pelo facto de a

matéria abordada ser muito específica" (P4), considerando que "a prova deveria ser elaborada com maior variedade de conteúdos para mostrar a preparação dos alunos em conhecimentos gerais" (P5).

Tabela 1

Impressões/Dificuldades sentidas pelos professores na elaboração do exame

Impressões/Dificuldades sentidas pelos professores na elaboração do exame	P1	P2	P3	P4	P5	Total
Questões de difícil interpretação	✓	✓	✓	✓		4
Prova extensa	✓			✓	✓	3
Textos densos	✓			✓	✓	3
Grau de dificuldade elevado	✓	✓		✓		3
Diminuta diversificação de conteúdos	✓			✓	✓	3
Conteúdos muito específicos				✓	✓	2
Imagens claras	✓					1
Conteúdos pouco abordados nas aulas				✓		1

Outras impressões/dificuldades menos referidas foram o facto de as imagens da prova serem claras e o facto de a prova abordar conteúdos pouco abordados nas aulas.

De realçar algumas observações realizadas presencialmente pela investigadora aquando da aplicação e realização da prova: os professores mostraram-se muito nervosos e ansiosos no período de permanência na sala de realização do exame, enquanto esperavam pela chegada da prova, tendo alguns ponderado desistir da participação na investigação; todos os docentes utilizaram o tempo de tolerância de realização da prova, havendo professores que ainda queriam fazer uma última revisão (que não foi permitida); após a entrega das provas, compararam e discutiram entre si as respostas que deram, revelando dúvidas e inseguranças; no final da realização do exame, os professores estavam visivelmente muito cansados, o que aliás alguns deles verbalizaram.

Conclusões e implicações

Neste estudo exploratório constata-se que os professores obtêm uma média de classificações alta, 17,2 valores, situando-se o intervalo de classificações no exame entre 19,3 e 10,9 valores. No entanto, os professores referem várias dificuldades na resolução da prova, tais como: difícil interpretação de algumas questões, a excessiva extensão da prova, textos densos, elevado grau de dificuldade da prova e reduzida diversificação de conteúdos. No final do exame, os docentes revelaram dúvidas, inseguranças e cansaço.

Conclui-se assim a falta de validade da prova e a sua desadequação à idade e à maturidade cognitiva dos alunos. Deste modo, é impreterível corrigir e melhorar o instrumento de avaliação,

ouvindo os alunos, os professores e os especialistas, para produzir instrumentos de avaliação com melhor qualidade técnica, melhorando os seguintes aspetos na elaboração das provas: as questões não podem, de forma inequívoca, extrapolar o programa da disciplina, tanto no que se refere aos conteúdos, como no que se refere ao grau de complexidade com que são abordados; os tipos de itens devem ser mais diversificados, introduzindo por exemplo questões de resposta curta, retirando o privilégio claro dado às questões de escolha múltipla; as questões de ordenação devem ser retiradas porque, por um lado, por vezes não são claras para os alunos e, por outro, o seu critério de correção é muito penalizador; as questões devem ser claras e conter indicações objetivas daquilo que se pretende que o aluno demonstre saber fazer; a escolha dos documentos de suporte deve ser mais criteriosa no sentido de estes se adequarem melhor à maturidade cognitiva e à idade dos alunos; a linguagem deve ser clara, do domínio dos alunos e adaptada em termos etários; não devem existir artificialismos que aumentam a complexidade na forma como é elaborada a questão, seja de linguagem, seja de interpretação da questão, seja de pormenores dissimulados que determinam a resposta, entre outros; deve ser procurado um maior equilíbrio nos processos cognitivos avaliados, assim como das finalidades da disciplina. Além disso, a prova não deve ter uma influência tão grande no prosseguimento e certificação dos estudos dos alunos.

Para que o ensino secundário exista como verdadeiro espaço de aprendizagem e não como uma etapa de preparação para os exames para aceder ao ensino superior, é necessário repensar o modelo de avaliação externa.

Referências

Alves, J. (2014). Exames: Mitos e realidades. In Machado, J. & Alves, J. (Orgs). *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 155-169). Porto: Católica Porto.

Black, P. J. (1998). *Testing, friend or foe?: the theory and practice of assessment and testing*. Psychology Press.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), *21(1)*, 33-46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9

Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, *38(6)*, 657-668. https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y

De Ketele, J., & Gerard, F (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation, 28(3)*, 1-26.

Lopes, T. & Precioso, J. (2018). Evolução do Insucesso Escolar nos Exames Nacionais do Ensino Secundário, por Sexo, em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11(2)*, 53-69. https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.003

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Evidências de validade do Teste de Abordagens de Aprendizagem: Identificação do Pensamento contido em Textos 2

Evidences of validity of Students' Learning Approach Test: Identification of Thinking Contained in Texts 2

Cristiano Mauro Assis Gomes (https://orcid.org/0000-0003-3939-5807)*, Diogo Ferreira do Nascimento (https://orcid.org/0000-0002-5495-6652)*

*Laboratório de Investigação da Arquitetura Cognitiva (LAICO) da Univerisdade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Autores de contacto: Cristiano Mauro Assis Gomes, cristianomaurogomes@gmail.com

Resumo

As abordagens de aprendizagem são construtos relevantes para a psicopegagogia, pois refletem formas amplas sobre como os estudantes abordam os objetos de conhecimento. Elas têm sido medidas exclusivamente por instrumentos de autorrelato, o que compromete as evidências da área. O Teste de Abordagen de Aprendizagem: Identificação do Pensamento contido em Textos 2 (TAP-Pensamento 2) representa um avanço metodológico para a área, pois afere as abordagens por meio do desempenho. O presente trabalho apresenta evidências iniciais de validade do TAP-Pensamento 2 e mostra como esse teste supera as limitações de seu antecessor, o TAP-Pensamento. Participaram deste estudo 129 estudantes de uma escola pública brasileira. Os resultados indicam que a inserção de uma metodologia sobre processos teóricos de erros, assim como um número amplo de alternativas de respostas, evitaram que, em média, 31% das respostas por item (DP = 24%) da forma do TAP-Pensamento 2 fossem erroneamente corrigidas como acertos (falso-positivos). Resultado similar ocorreu na forma B deste teste, com uma média de 26% (DP = 26%) por item. As respostas de grupos da variável sexo e série escolar foram comparadas. Nenhuma diferença importante foi encontrada. Este estudo evidencia que o TAP-Pensamento 2 é um instrumento propício para a identificação de processos de erros e a construção de diagnóstico sobre a abordagem do estudante ao identificar o pensamento de determinado autor em determinado texto. Conclui-se que o TAP-Pensamento 2 é uma ferramenta valiosa para o estudo da aprendizagem discente.

Palavras-chave: abordagens de aprendizagem; metodologia; teste de desempenho.

Abstract

The students' approaches to learning are relevant constructs for psychopegagogy since they reflect broad ways in which students deal with the objects of knowledge. The students' approaches have been measured exclusively by self-report instruments, which compromises the evidence in the area. The Students' Learning Approach Test: Identification of Thinking Contained in Texts 2 (SLAT-Thinking 2) represents a methodological advance for the area, as it is based on performance. This article presents initial evidence of the validity of SLAT-Thinking 2 as well shows how this test overcomes the limitations of its predecessor, the SLAT-Thinking. The sample was 129 students of a Brazilian public school. The results show that two striking novelties of SLAT-Thinking 2, that is, the presence of a theory about the process concerning the respondents' errors guiding the items as well the large number of alternatives for the multiple-choice options had prevented that, in the form A of the test, 31% of the answers per item (SD = 24%), on average, have been incorrectly scored as correct (false-positives). A similar result occurred in the form B of the test (M = 26%; SD = 26%). The responses of groups were compared, regarding the variable sex and school grade. No important difference was found. This study shows that SLAT-Thinking 2 is a suitable instrument for the identification of error processes and diagnosis of the students' approaches in identifying the thinking of a given author in certain text. The conclusion is that SLAT-Thinking 2 is a valuable tool for the study of student learning.

Keywords: approaches to learning; assessment; test based on performance.

O Laboratório de Investigação da Arquitetura Cognitiva (LAICO) é um laboratório de psicologia da educação e psicometria da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, especializado na construção de testes que mensuram construtos caros à educação, tais como: inteligência (Alves, Gomes, Martins, & Almeida, 2016; Gomes & Borges, 2007, 2008c; Gomes & Golino, 2012a; Gomes, Golino, & Menezes, 2014; Laros, Valentino, Gomes, & Andrade, 2014; Martins, Gomes, Alves, & Almeida, 2018), estilos de aprendizagem (Gomes & Marques, 2016; Gomes, Marques, & Golino, 2014), abordagens de aprendizagem (Rodrigues & Gomes, 2020), metacognição (Gomes & Golino, 2014), funções executivas (Pazeto, Dias, Gomes, & Seabra, 2019, 2020), expectativas de sucesso profissional (Fleith et al., 2020), ensino de práticas de criatividade (Fleith & Gomes, 2019) e atenção (Rosário, Gomes, & Loureiro, 2019).

O LAICO possui um considerável leque de testes e estudos sobre as abordagens de aprendizagem dos estudantes (Gomes, 2010c, 2011, 2012c, 2013; Gomes, Araujo, & Jelihovschi, 2020; Gomes, Golino, Pinheiro, Miranda, & Soares, 2011; Gomes & Linhares, 2018; Gomes, Linhares, Jelihovschi, & Rodrigues, 2021; Gomes & Nascimento, 2021; Gomes, Quadros, Araujo, & Jelihovschi, 2020). Estudar as abordagens de aprendizagem e sua teoria é importante porque as abordagens de aprendizagem estão relacionadas à desfechos educacionais, como o desempenho acadêmico (Watkins, 2001; Richardson, Abraham & Bond, 2012), assim como permitem uma melhor compreensão da aprendizagem discente, além de diagnósticos e intervenções educacionais mais centrados no aluno.

Uma das contribuições inovadoras do LAICO à teoria das abordagens de aprendizagem refere-se ao desenvolvimento de testes baseados em desempenho. Até recentemente, os métodos de investação utilizados para estudar a teoria estavam centrados unicamente na fenomenografia e no uso de testes de autorrelato (Soler-Contreras, Cárdenas-Salgado, Fernández-Pina, & Monroy-Hernández, 2017). Esses métodos permitiram o avanço da teoria, mas guardam limitações importantes como a suscetibilidade ao viés interpretativo dos juízes, as dificuldades de aplicação em grande amostra, típicas do métodos fenomenográfico, e a suscetibilidade aos vieses do respondente, típicas do uso de testes de autorrelato (o leitor pode ver uma discussão detalhada dessas limitações em Gomes et al., 2021).

No final dos anos 2010, o LAICO elaborou o primeiro teste (TAP-Pensamento) baseado em desempenho para a medida das as abordagens de aprendizagem. Esse teste vale-se da premissa de que as abordagens podem ser avaliadas por meio da interação do sujeito com os objetos de

conhecimento. No TAP-Pensamento, o respondente precisa identificar corretamente o pensamento do autor contido em determinado texto para responder corretamente os itens do teste. O teste apresenta dois textos e um conjunto de itens sobre cada texto. Cada item apresenta um argumento que pode ou não representar o pensamento do autor em determinado texto. O respondente deve assinalar uma das três opções de múltipla-escolha, para cada item: se o argumento apresentado representa o pensamento do autor, se não representa o pensamento do autor ou se não é possível responder.

Apesar dos avanços, o TAP-Pensamento apresenta uma limitação importante. Como o teste apresenta apenas três alternativas de resposta, e a alternativa "não é possível responder" é pouco plausível dentro do contexto proposto pelo teste, há uma grande chance de que o respondente acerte muitos itens por mero acaso. Quando um respondente acerta um item por acaso, seu escore nesse item é um falso-positivo, pois é atribuído falsamente que ele possui habilidade para acertar o item. Um grande número de falso-positivos compromete substancialmente a confiabilidade da medida, pois superestima o nível da abordagem de aprendizagem de muitos respondentes. Em um nível mais grave, pode até mesmo comprometer a validade do instrumento. Com vistas a resolver essa questão, o LAICO criou TAP-Pensamento 2. Detalhes da racionalidade deste teste são apresentados em Gomes e Nascimento (2021). Não obstante, podemos dizer que três grandes mudanças foram feitas no TAP-Pensamento 2: (1) os itens foram elaborados com base em uma proposta teórica de processos de erros; (2) as opções de múltipla-escolha passaram para sete; (3) em cada opção de múltipla-escolha havia uma justificativa escrita que sustentava se o item representava ou não o pensamento do autor. O presente artigo apresenta, pois, como o problema da versão anterior foi superado, assim como indica as vantagens do TAP-Pensamento 2 como instrumento de pesquisa e diagnóstico psicopedagógico.

Método

Participantes

Fizeram parte da amostra 129 estudantes do ensino médio de uma escola pública, localizada na cidade de Belo Horizonte, Brasil. A idade desses estudantes variava entre 15 e 20 anos (M = 16.7; DP = 1.1), 45 (34.9%) eram do sexo feminino e 84 do sexo masculino (65.1%). Com relação às séries, 52 (40.3%) estudantes cursavam o 1º ano do ensino médio, 29 (22.5%) o 2º ano e 48 (37.2%) o 3º ano.

Instrumento

TAP-Pensamento 2

O TAP-Pensamento 2 apresenta duas formas. A forma A é composta por 16 itens e a forma B por 17 itens. Cada item apresenta um argumento e um conjunto de sete alternativas de resposta: três delas apresentam o posicionamento de que o argumento apresentado pelo item REPRESENTA o pensamento do autor e uma afirmativa que justifica tal posicionamento; três delas apresentam o posicionamento de que o argumento do item NÃO REPRESENTA o pensamento do autor e uma afirmativa que justificativa esse posicionamento; uma alternativa apresenta o posicionamento de que NENHUMA DAS ALTERNATIVAS ANTERIORES está correta. No caso das seis primeiras, a alternativa é considerada correta somente se contiver tanto o posicionamento correto em relação ao argumento apresentado pelo item quanto uma justificativa logicamente capaz de sustentar tal posicionamento. Devido a limitações de espaço, não entraremos em detalhes sobre o teste, mas declaramos que a racionalidade do teste, sua metodologia, exemplo de item, entre outros aspectos, são encontrados em Gomes e Nascimento (2021).

As opções de múltipla-escolha dos itens do TAP-Pensamento 2 foram elaborados a partir sete processos de erro criados pelos autores do teste.

Tabela 1

Processos de erro que indicam abordagem superficial ao se identificar o pensamento do autor

Processo de erro	Descrição
1. Não captura o significado dos termos	O leitor não decodifica os significados dos termos, impedindo uma análise lógica. Exemplo: Em muitas situações, "Está muito frio hoje" e "Hoje o dia está gelado" expressam o mesmo significado. Neste processo de erro, o leitor entende que as frases não podem ser semelhantes apenas porque o termo "muito frio" é diferente do termo "gelado".
2.Não diferencia o significado dos termos	Ocorre quando o leitor supõe que termos com semânticas diferentes expressam o mesmo significado. Exemplo: "Frentes frias estão associadas ao aumento das chuvas" e "Frentes frias causam aumento das chuvas". Ao ler essa frase, o leitor supõe que elas dizem a mesma coisa, porque não diferencia o significado dos termos "associação" e "causa".
3. Projeção de pensamento	Ocorre quando o leitor atribui (projeta) o seu pensamento como sendo pensamento do autor. Exemplo: "Maria gosta de chocolate e de picolé". Como o leitor tem a crença de que quem gosta de chocolate e picolé é viciado em doce, então ele conclui que "Maria é viciada em doce" e que o autor argumenta isso.
4. Refinamento do argumento	O leitor acrescenta novos argumentos, de forma inconsciente, procurando sustentar ou aprimorar alguma relação apresentada pelo autor. O acréscimo é entendido pelo leitor como um argumento do autor. Embora todo refinamento também inclua projeção de pensamento, o processo de refinamento se distingue do anterior por ser uma tentativa de melhoria do pensamento do autor. Exemplo: o leitor lê a frase "Os homens são machistas" e interpreta que o autor quer dizer que a maioria dos homens é machista, mas não todos. Afinal, o leitor entende que afirmar que todos os homens são machistas é uma afirmativa muito forte, e talvez inadequada.
5. Falsa causalidade	Ocorre quando o leitor atribui uma relação de causa quando apenas uma associação é estabelecida. Este processo de erro também abarca a não diferenciação do significado dos termos, pois, o leitor tem de confundir os termos que estabelecem a relação de causalidade com os que definem a relação de associação para cometer esse erro. Exemplo: "Pessoas que consomem chocolate com frequência são mais felizes". O leitor conclui que consumir chocolate com frequência causa felicidade.
6. Não identifica certas relações	Ocorre quando alguma relação apresentada pelo autor não é identificada pelo leitor, implicando em conclusões lógicas inadequadas. Exemplo: "Maria não gosta de sorvete porque acha que sorvete faz mal à saúde". O leitor lê essa frase e entende que Maria não gosta de sorvete, mas não sabe qual seria o motivo.
7. Conclusão lógica equivocada	O leitor identifica corretamente os termos, mas estabelece uma conclusão ilógica. Exemplo: "Todos os homens são mortais. Sócrates é homem." O leitor articula as premissas de modo errado e conclui que Sócrates é imortal, algo que não seria logicamente possível.

Nota: Adaptado de Gomes e Nascimento (2021).

Procedimento

A pesquisa seguiu todos os cuidados éticos em relação aos participantes. Ela foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, sob o número CAAE 29421920.5.0000.5149. Aproximadamente metade dos participantes respondeu os itens da forma A do teste, enquanto a outra metade respondeu os itens da forma B. Os estudantes foram alocados de forma aleatória.

Análise de dados

Para a análise do impacto da estrutura do TAP-Pensamento 2 sobre a ocorrência de falsos-positivos e da frequência das categorias de resposta observadas, utilizamos estatísticas descritivas. Para a comparação das respostas observadas para sexos e séries diferentes, utilizamos testes de qui-quadrado e tamanho de efeito. Os cálculos foram realizados com o software R e uma calculadora virtual de qui-quadrado (https://www.socscistatistics.com/tests/).

Resultados e discussão

Eliminação dos falsos positivos

Para verficar se a estrutura do TAP-Pensamento 2 é capaz de eliminar substancialmente escores falso-positivos em cada item e que não seriam detectados pela versão anterior do teste, criamos duas categorias. Chamamos a primeira de "Acerto", pois ela indica o percentual de respostas em que os respondentes selecionaram a alternativa de resposta correta para o item, ou seja, escolheram a alternativa que contém tanto o posicionamento correto quanto a justificativa correta para o posicionamento. Relembrando, o posicionamento demanda que o respondente apenas identifique se o argumento do item representa ou não o pensamento do autor ou indique que nenhuma das alternativas é correta. Por sua vez, demos o nome de "Posicionamento correto" para a segunda categoria que criamos, pois ela indica o percentual de respostas ao item em que os respondentes selecionaram o posicionamento correto em relação ao argumento do item, independente se a justificativa estava correta ou não. Logo, a diferença entre os percentuais refentes à categoria "Posicionamento correto" e "Acerto" representa escores falso-positivos em cada item. Por exemplo, 39% das respostas ao item 1 da forma A do TAP-Pensamento 2 foram acertos, enquanto 85% das respostas a este mesmo item foram posicionamento corretos. Nesse caso, a diferença de respostas corretas entre as categorias é de 46%. Essa diferença representa o percentual das respostas ao item 1 que correspondem a escores falso-positivos, pois, caso o TAP-Pensamento 2 não tive incorporado a justificativa para o posicionamento selecionado pelo respondente, o item 1 seria equivocamente interpretado como um item fácil (85% de acertos), assim como 46% das respostas ao item seriam equivocamente classificadas como acertos (falso-positivos). Na versão original, apenas o posicionamento era suficiente. Observe que essa mudança na metodologia preveniu que 46% das respostas ao item 1 fossem equivocadamente corrigidas como certas, o que é um resultado impressionante de mitigação de viés de escore.

Tabela 2

Taxa de falsos-positivos eliminados devido à estrutura do TAP-Pensamento 2

Diferença entre os acertos e os posicionamentos corretos por item (%)	Forma A	Forma B
Média	31	26
DP	24	26
Máx.	89	79
Min.	0	0

Há um diferença média de 31% (DP = 24%) das respostas por item entre acertos e posicionamentos corretos na forma A do teste, enquanto essa diferença média é de 26% (DP = 26%) na forma B do teste (Tabela 2). Como essa diferença é muito alta, pode-se afirmar que a metodologia adotada no TAP 2 teve um impacto importante para a geração de um escore muito mais robusto. Além disso, a nova metodologia trouxe impacto na mitigação de falso-positivos em quase todos os itens, pois apenas um item da forma A e um item da forma B não apresentaram diferença entre o percentual de acertos e de posicionamentos corretos.

Preponderância de processos de erro

Houve, no total, 1072 respostas à forma A e 1052 à forma B. Essas respostas foram categorizadas e contabilizadas com o intuito de averiguar quais foram os processos de erros mais frequentemente cometidos pela amostra. A Tabela 3 sumariza esses dados. As colunas "Frequência de respostas" à forma A ou B da Tabela 3 indicam a frequência com que os respondentes selecionaram determinadas opções de múltipla-escolha que, em teoria, correspondem à determinado tipo de erro. Já a coluna "Opções de Múltipla-Escolha" da forma A ou B, indicam a frequência de opções de múltipla-escolha que, em teoria, correspondem ao tipo de erro. Por exemplo, o processo de erro "Conclusão lógica equivocada" é representado por 9.8% das opções de múltipla-escolha da forma A do teste. Por sua vez, 7.5% das respostas dos respondentes envolveram as opções de múltipla-escolha desse tipo de erro. Isso mostra que a frequência de erro cometida é menor do que a quantidade de opções disponíveis na forma A que representam esse tipo de erro. Nesse sentido, é importante não apenas observar a frequência de erros processuais, mas a distância entre essa frequência e a frequência de opções de múltipla-escolha nas formas do teste que correspondem a esse erro. Isso é observado na forma A, em relação ao processo de erro "Não diferencia o significado dos termos", em que a frequência cometida pelos respondentes (16.2%) é muito maior do que a frequência de opções de múltipla-escolha que representam esse tipo de erro (8.9%). Na forma B, a maior diferença é verificada no erro processual de "falsa causalidade" (Tabela 3)

Tabela 3

Categorização da Frequência de Respostas em Tipos de Erros

Categoria de resposta	Frequência de respostas à Forma A	Opções de Múltipla-Escolha da Forma A que correspodem à categoria	Frequência de respostas à Forma B	Opções de Múltipla-Escollha da Forma B que correspodem à categoria
Conclusão lógica equivocada	80 (7.5%)	9.8%	224 (21.3%)	18.5%
Correto	202 (18.8%)	14.3%	178 (16.9%)	14.3%
Falsa causalidade	-	-	154 (14.6%)	8.4%
Não captura o significado dos termos	92 (8.6%)	7.1%	20 (1.9%)	5.0%
Não diferencia o significados dos termos	174 (16.2%)	8.9%	30 (2.9%)	1.7%
Não identifica certas relações	78 (7.3%)	7.1%	54 (5.1%)	7.6%
Não resposta	1 (0.1%)	-	-	-
Nenhuma das alternativas anteriores	42 (3.9%)	14.3%	42 (4.0%)	14.3%
Projeção de pensamento	373 (34.8%)	37.5%	256 (24.3%)	24.4%
Refinamento do argumento	30 (2.8%)	0.9%	102 (9.7%)	6.7%

Analisando ainda a Tabela 3, nota-se que o erro processual de “projeção de pensamento” representa a maior parte das opções de múltipla-escolha e também de respostas dos respondentes tanto à forma A quanto à forma B. A alta frequência observada para esse processo de erro constitui, muito provavelmente um reflexo da própria constituição do teste.

Comparação entre sexos e séries

O estudo também investigou se existiria diferença entre as respostas dos respondentes na variável sexo (masculino e feminino) e série (1º, 2º e 3º ano do ensino médio). Essa análise foi realizada valendo-se da distribuição das respostas categorizadas da Tabela 3 a esses grupos de referência. Por motivos de espaço, apenas apresentaremos as diferenças estatisticamente significativas.

A única diferença observada na forma A foi à favor do sexo feminino, em relação ao erro processual “não diferencia o significado dos termos” (Feminino = 39 [12.2%]; Masculino = 135 [18.0%]; p = 0.019; W de Cohen [IC 95%] = 0.07 [0.01 – 0.13]). Conforme apresentado nas informações entre os parênteses da frase anterior, houve 39 respostas do sexo feminino nas opções de múltipla-escolha que indicam o processo de erro de “não diferencia o significado dos termos”, representando 12.2% do total de respostas do sexo feminino na forma A do teste. Por sua vez, houve 135 respostas do sexo masculino para as opções de múltipla-escolha indicativas deste processo de erro na forma A do teste, representando 18.0% do total de respostas do sexo masculino na forma A. A diferença é estatisticamente significativa, pois indica valor p de 0.019. Apesar de presente, o tamanho da diferença é desprezível (W = 0.07).

Observou-se, na forma B, uma diferença à favor do sexo feminino em relação aos acertos (Feminino = 85 [20.0%]; Masculino = 93 [14.8%]; p = 0.027, W de Cohen [IC 95%] = 0.08 [0.02 – 0.14]). Ainda na forma B, houve diferença à favor das séries mais avançadas, em termos de acertos (1º ano = 60 [13.6%]; 2º ano = 37 [18.1%]; 3º ano = 81 [19.9%]; p = 0.044, W de Cohen [IC 95%] = 0.08 [0.00 – 0.13]) e diferença à favor da série inicial no erro processual "Não identifica certas relações" (1º ano = 15 [3.4%]; 2º ano = 17 [8.3%]; 3º ano = 22 [5.4%]; p = 0.029, W de Cohen [IC 95%] = 0.08 [0.00 – 0.14]).

Considerando os tamanhos de efeito, as magnitudes das diferenças são interpretadas como desprezíveis, concluindo-se que não há diferenças importantes. A ausência de diferença importante entre os sexos era esperada, mas a ausência entre as séries não, pois era esperado que a abordagem de aprendizagem dos estudantes fosse mais aprofunda à medida que eles avançassem em sua trajetória escolar.

Considerações finais

A despeito da amostra deste estudo ser composta somente por estudantes de ensino médio e proveniente de uma única escola, os resultados deste trabalho são bastante promissores e indicam importantes avanços do TAP-Pensamento 2 para a medida das abordagens de aprendizagem. Há a perspectiva de que o TAP-Pensamento 2 constitua uma metologia de investigação promissora para a teoria das abordagens de aprendizagem. O instrumento supera limitações típicas de métodos anteriormente empregados com essa finalidade e inaugura novas possibilidades de investigação e diagnóstico, valendo-se da identificação de processos de erros propostos para caracterizar o uso da abordagem superficial no processo de identificação do pensamento de um autor em determinado texto. Segue agora, pois, a necessidade de passos subsequentes sobre a validade do teste, como a validade estrutural e a validade externa.

Referências

Alves, A. F., Gomes, C. M. A., Martins, A., & Almeida, L. S. (2016). Social and cultural contexts change but intelligence persists as incisive to explain children's academic achievement. *PONTE: International Scientific Researches Journal, 72*(9), 70-89. doi: 10.21506/j.ponte.2016.9.6

Fleith, D. S., & Gomes, C. M. A. (2019). Students' assessment of teaching practices for creativity in graduate programs. *Avaliação Psicológica, 18*(3), 306-315. doi: 10.15689/ap.2019.1803.15579.10

Fleith, D, S., Gomes, C. M. A., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas de sucesso profissional de ingressantes na educação superior: estudo comparativo. *Avaliação Psicológica*, *19*(3), 223-231. doi: 10.15689/ap.2020.1903.17412.01

Gomes, C. M. A. (2010c). Perfis de estudantes e a relação entre abordagens de aprendizagem e rendimento Escolar. *Psico (PUCRS. Online), 41*(4), 503-509. Recuperado de http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6336

Gomes, C. M. A. (2011a). Abordagem profunda e abordagem superficial à aprendizagem: diferentes perspectivas do rendimento escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *24*(3), 438-447. doi: 10.1590/S0102-79722011000300004

Gomes, C. M. A. (2013). A construção de uma medida em abordagens de aprendizagem. *Psico (PUCRS. Online), 44*(2), 193-203. Recuperado de http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11371

Gomes, C. M. A., Araujo, J., & Jelihovschi, E. G. (2020). Approaches to learning in the non-academic context: construct validity of Learning Approaches Test in Video Game (LAT-Video Game). *International Journal of Development Research, 10*(11), 41842-41849. doi: 10.37118/ijdr.20350.11.2020

Gomes, C. M. A., & Borges, O. N. (2007). Validação do modelo de inteligência de Carroll em uma amostra brasileira. *Avaliação Psicológica*, *6*(2), 167-179. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000200007&lng=en&tlng=pt.

Gomes, C. M. A., & Borges, O. (2008c). Qualidades psicométricas de um conjunto de 45 testes cognitivos. *Fractal: Revista de Psicologia*, *20*(1), 195-207. doi:10.1590/S1984-02922008000100019

Gomes, C. M. A., & Golino, H. F. (2012a). O que a inteligência prediz: diferenças individuais ou diferenças no desenvolvimento acadêmico? *Psicologia: teoria e prática*, *14*(1), 126-139. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100010&lng=pt&tlng=pt.

Gomes, C. M. A., & Golino, H. F. (2012c). Validade incremental da Escala de Abordagens de Aprendizagem (EABAP). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *25*(4), 400-410. doi:10.1590/S0102-79722012000400001

Gomes, C. M. A., & Golino, H. F. (2014). Self-reports on students' learning processes are academic metacognitive knowledge. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *27*(3), 472-480. doi: 10.1590/1678-7153.201427307

Gomes, C. M. A., Golino, H. F., & Menezes, I. G. (2014). Predicting School Achievement Rather than Intelligence: Does Metacognition Matter? *Psychology, 5*, 1095-1110. doi: 10.4236/psych.2014.59122

Gomes, C. M. A., Golino, H. F., Pinheiro, C. A. R., Miranda, G. R., & Soares, J. M. T. (2011). Validação da Escala de Abordagens de Aprendizagem (EABAP) em uma amostra Brasileira. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *24*(1), 19-27. doi: 10.1590/S0102-79722011000100004

Gomes, C. M. A, & Linhares. (2018). Investigação da validade de conteúdo do TAP-Pensamento. Pôster. *I Encontro Anual da Rede Nacional de Ciência para Educação (CPE).* doi: 10.13140/RG.2.2.31110.40006

Gomes, C. M. A., Linhares, I. S., Jelihovschi, E. G., & Rodrigues, M. N. S. (2021). Introducing rationality and content validity of SLAT-Thinking. *International Journal of Development Research, 11*(1), 43264-43272, doi: 10.37118/ijdr.20586.01.2021

Gomes, C. M. A., & Marques, E. L. L. (2016). Evidências de validade dos estilos de pensamento executivo, legislativo e judiciário. *Avaliação Psicológica*, *15*(3), 327-336. doi: 10.15689/ap.2016.1503.05

Gomes, C. M. A., Marques, E. L. L., & Golino, H. F. (2014). Validade Incremental dos Estilos Legislativo, Executivo e Judiciário em Relação ao Rendimento Escolar. *Revista E-Psi, 2*, 31-46. Recuperado de https://revistaepsi.com/artigo/2013-2014-ano3-volume2-artigo3/

Gomes, C. M. A., & Nascimento, D. F. (2021). Presenting SLAT-Thinking Second Version and its content validity. *International Journal of Development Research, 11*(3), 45590-45596. doi: 10.37118/ijdr.21368.03.2021

Gomes, C. M. A., Quadros, J. S., Araujo, J., & Jelihovschi, E. G. (2020). Measuring students'learning approaches through achievement: structural validity of SLAT-Thinking. *Estudos de Psicologia, 25*(1), 33-43. doi: 10.22491/1678-4669.20200004

Laros, J. A., Valentini, F., Gomes, C. M. A., & Andrade, J. M. (2014). Modelos de inteligência. In A. G. Seabra, J. A. Laros, E. C. Macedo & N. Abreu (Eds.), *Inteligência e funções executivas:Avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica* (pp. 17-38). São Paulo: Editora Memnon

Martins, A. A., Gomes, C. M. A., Alves, A. F., Almeida, L. S. (2018). The structure of intelligence in childhood: age and socio-familiar impacto n cognitive differentiation. *Psychological Reports, 121*(1), 79-92. doi: 10.1177/0033294117723019

Pazeto, T. C. B., Dias, N. M., Gomes, C. M. A., & Seabra, A. G. (2019). Prediction of arithmetic competence: role of cognitive abilities, socioeconomic variables and the perception of the teacher in early childhood education. *Estudos de Psicologia, 24*(3), 225-236. doi: 10.22491/1678-4669.20190024

Pazeto, T. C. B., Dias, N. M., Gomes, C. M. A., & Seabra, A. G. (2020). Prediction of reading and writing in elementary education through early childhood education. *Psicologia: Ciência e Profissão, 40*, e205497, 1-14. doi: 10.1590/1982-3703003205497

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and metaanalysis. *Psychol. Bull*, 138 (2), 353–387. doi: 10.1037/a0026838.

Rodrigues, M. N. S., & Gomes, C. M. A. (2020). Testing the hypothesis that the deep approach generates better academic performance. *International Journal of Development Research, 10*(12), 42925-42935. doi:10.37118/ijdr.20579.12.2020

Rosário, V. M., Gomes, C. M. A., & Loureiro, C. M. V. (2019). Systematic review of attention testing in allegedly "untestable" populations. *International Journal of Psychological Research and Reviews, 2*(19), 1-21. doi: 10.28933/ijprr-2019-07-1905

Soler-Contreras, M. G., Cárdenas-Salgado, F., Fernández-Pina, F., & Monroy-Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Edu. Educ.*, 20(1), 65-88. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83449754004

Watkins, D. (2001). Correlates of Approaches to Learning: A Cross-Cultural Meta-Analysis. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (pp. 132–157). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Perfil psicomotor de crianças em vulnerabilidade

Psychomotor profile of vulnerable children

Aila Narene Dahwache Criado Rocha (https://orcid.org/0000-0001-6186-875X)*, Fernanda Dias Ferraz Soriano (https://orcid.org/0000-0001-8209-2946)*, Camila Boarini dos Santos (https://orcid.org/0000-0001-5594-0305)*, Karen Regiane Soriano (https://orcid.org/0000-0003-3109-4436)*, Julia Fabbri Assolini (https://orcid.org/0000-0001-6113-2080)*, Rubiana Cunha Monteiro (https://orcid.org/0000-0003-3384-5352)*

* Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)

O presente trabalho contou com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências -Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Marília

Autor de contato: Aila Narene Dahwache Criado Rocha, aila.rocha@unesp.br

Resumo

O objetivo deste estudo foi identificar o perfil psicomotor de crianças em situação de vulnerabilidade. Participaram deste estudo 22 estudantes na faixa etária de 5 a 9 anos que são atendidos numa instituição filantrópica de uma cidade do interior do estado de São Paulo, Brasil. Os participantes foram avaliados por meio da Escala de Desenvolvimento Motor de Rosa Neto que avalia o desenvolvimento motor de crianças dos 2 aos 11 anos de idade e permite identificar e caracterizar as potencialidades e dificuldades motoras da criança. A escala avalia a motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal/rapidez, organização espacial e linguagem/organização temporal. Para a análise dos dados primeiramente foi calculado a pontuação do instrumento utilizado na coleta de dados, seguindo a pontuação estabelecida pelo instrumento. Após a análise do instrumento os dados foram compilados no programa Microsoft Excel e posteriormente foi realizada a análise estatística descritiva, com objetivo de identificar o perfil psicomotor dos estudantes. Os resultados deste estudo identificaram que somente a motricidade global foi superior à média da idade cronológica dos participantes. Sendo que o domínio esquema corporal, obteve um escore inferior no teste. Portanto, conclui-se a importância de profissionais da saúde e da educação acompanhar o desenvolvimento psicomotor de crianças em vulnerabilidade a fim de planejar ações de caráter preventivo adequadas para sanar futuros agravos e facilitar o processo de escolarização e desenvolvimento da criança em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Vulnerabilidade social, Infância, Psicomotricidade, Desenvolvimento Motor.

Abstract

The aim of this study was to identify the psychomotor profile of children in vulnerable situations. Twenty-two students aged from 5 to 9 years old who are attended at a philanthropic institution in a city in the interior of the state of São Paulo, Brazil, participated in this study. Participants were assessed using the Rosa Neto Motor Development Scale, which assesses the motor development of children aged 2 to 11 years and allows for the identification and characterization of the child´s motor potential and difficulties. The scale assesses fine motor skills, global motor skills, balance, body scheme/speed, spatial organization and language/temporal organization. For data analysis, the score of the instrument used in data collection was first calculated, following the score established by the instrument. After analyzing the instrument, the data were compiled in Microsoft Excel and then descriptive statistical analysis was performed, with the aim of identifying the psychomotor profile of the students. The results of this study identified that only global motricity was higher than the mean chronological age of the participants. Since the body schema domain had a lower score on the test. Therefore, it is concluded the importance of health and education professionals to monitor the psychomotor development of vulnerable children in order to plan appropriate preventive actions to remedy future illnesses and facilitate the process of schooling and development of children in vulnerable situations

Keywords: Social vulnerability, Children, Psychomotricity, Motor Development.

Segundo Santos, Dantas e Oliveira (2004) o desenvolvimento motor na infância é o ato de adquirir variedade de habilidades motoras que possibilitam à criança um domínio abrangente do seu corpo em diferentes posturas, se locomover de diversas formas como andar, correr e saltar, e manipular diferentes objetos, receber ou arremessar uma bola e escrever, por exemplo. De acordo com os mesmos autores, essas habilidades básicas são necessárias na condução de suas rotinas diárias, tanto em casa como na escola (também com propósitos lúdicos que são muito característicos na infância). Sendo isso reafirmado por Haywood e Getchell (2014), na qual dissertaram que as habilidades motoras básicas são essenciais, pois fornecem base para a aquisição de habilidades especializadas como jogos, esportes, dança e atividades de vida diária (Santos et al., 2004; Haywood & Getchell, 2014).

A definição de vulnerabilidade é vinculada à ideia de fragilidade e de dependência que se remete à situação de crianças e adolescentes, principalmente os mais pobres. Em virtude dessa fragilidade, as consequências não abrangem apenas problemas de exclusão social, como também os relacionamentos entre crianças e os mais velhos (Sierra & Mesquita, 2006). Fonseca, Sena, Santos, Dias e Costa (2013) complementa enfatizando que as crianças em situação de vulnerabilidade social estão expostas a inadequadas situações de desenvolvimento devido, na maioria das vezes, a falta de acesso a recursos socioculturais, bem como a serviços de saúde, a moradia em bairros com baixa oferta de serviços públicos e espaços de lazer (Fonseca et al., 2013; Sierra & Mesquita, 2006).

Podemos começar a visualizar, portanto, que essas condições inadequadas para o desenvolvimento infantil, associadas a falta de habilidades básicas citadas anteriormente afetam negativamente o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, sendo isso relatado por diversos autores (Fonseca et al., 2013; Logan, Robinson, Wilson, & Lucas, 2018; Nobre, Valentini, & Nobre, 2018; Zajonz, Bombarda, & Valentini, 2008).

O estudo de Santos (2020) teve por objetivo identificar como estudantes do Ensino Fundamental em situação de vulnerabilidade social percebem sua competência e como esta se relaciona com o seu desempenho escolar e desenvolvimento motor. Os resultados não permitiram confirmar se o desempenho escolar e o desenvolvimento motor influem sobre a percepção de competência, entretanto, o desenvolvimento motor e o desempenho escolar, influenciam um ao outro, e ressaltam a importância para a intervenção precoce tanto no desempenho escolar, quanto no desenvolvimento motor (Santos, 2020).

Diante do exposto, este estudo teve por objetivo identificar o perfil psicomotor de crianças em situação de vulnerabilidade.

Método

Este estudo faz parte de um projeto maior intitulado "Programa de Intervenção com crianças em Vulnerabilidade Social", cujo foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília/SP, respeitando as prerrogativas da resolução nº 510/16 do CONEP que versa sobre ética em pesquisa com seres humanos, tendo parecer favorável sob número 2.179.623, CAAE:55969516.5.0000.5406.

A pesquisa foi realizada em uma instituição filantrópica de uma cidade do interior do estado de São Paulo, Brasil, que atende crianças em vulnerabilidade social e socioeconomicamente carentes e que necessitam de cuidados no período contrário ao da escola. Essas crianças são avaliadas pelos seguintes profissionais: assistente social, educador físico, psicólogo e pedagoga da instituição, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e fonoaudiólogos e discentes da graduação de uma Universidade do interior do estado de São Paulo.

Os critérios de inclusão para este estudo foram que as crianças deveriam entre 5 e 9 anos de idade, estarem frequentando o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano escolar) e, no período contrário à escola, frequentar a instituição. Já os critérios de exclusão foram de que crianças que apresentassem deficiências físicas e/ou sensoriais não participassem do estudo, assim como aquelas cujos pais e/ou responsáveis não concordassem com sua participação.

Para a coleta de dados, utilizou-se a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) de Rosa Neto (2002) que é composta por testes de motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, rapidez, organização espacial e lateralidade para a faixa etária de 2 a 11 anos. Esta escala possibilita que o desenvolvimento motor seja mensurado e comparado a idade cronológica (Rosa Neto, 2002).

Os participantes foram avaliados a partir dos testes correspondentes à sua idade cronológica e, se o avaliado obtivesse sucesso na prova, imediatamente passava-se para a prova de idade superior. Em caso de fracasso, a tarefa correspondente à idade anterior foi proposta. Nesta escala, a idade motora dos testes corresponde a última tarefa desempenhada pela criança. Para identificar se a criança tem ou não um atraso ou um avanço motor, compara-se a idade cronológica com a idade motora. A aplicação da escala foi realizada individualmente com duração de aproximadamente 50 minutos.

Para a análise dos dados primeiramente foi calculado a pontuação de cada participante na EDM, seguindo a pontuação estabelecida pelo instrumento. Após a análise deste, os dados foram compilados no *Microsoft Excel* e, posteriormente, foi realizada análise estatística descritiva.

Resutados e Discussão

O estudo contou com 22 crianças pertencentes a faixa etária entre 5 e 9 anos. Tratando-se de 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino, tendo como idade média 7 anos e 2 meses. A maioria das crianças apresentaram ser destras, sendo apenas 1 sinistro completo, 6 com lateralidade cruzada e 2 indefinidas. O quadro 1 apresenta a caracterização dos participantes deste estudo.

Quadro 1

Caracterização dos participantes

Participantes	Sexo	Data de nascimento	Idade	Peso(kg)	Altura (m)	IMC	Lateralidade
1	F	11/04/2008	9	35	1,28	21,36 (ideal)	destro completo
2	F	31/08/2009	7	25,8	1,30	15,25(muito abaixo do peso)	destro completo
3	F	27/02/2009	8	25,9	1,33	14,64 (muito abaixo do peso)	destro completo
4	M	08/11/2007	9	34	1,32	19,51 (ideal)	cruzada
5	M	21/06/2008	8	32,5	1,32	21,84(ideal)	destro completo
6	M	21/11/2007	8	35,5	1,32	20,37 (ideal)	destro completo
7	F	14/01/2008	9	40,7	1,4	20,77 (ideal)	cruzada
8	F	17/12/2009	7	20,6	1,21	14,07 (muito abaixo do peso)	cruzada
9	F	25/05/2009	8	30,5	1,32	17,8 (abaixo do peso)	destro completo
10	F	27/09/2008	8	37,5	1,3	22,19 (ideal)	destro completo
11	M	23/03/2009	8	30,5	1,32	17,50 (abaixo do peso)	destro completo
12	F	29/08/2009	7	27	1,25	17,28 (abaixo do peso)	destro completo
13	M	08/12/2009	7	38,5	1,34	21,44(ideal)	destro completo
14	F	20/04/2010	7	33,5	1,4	17,09 (abaixo do peso)	cruzada
15	M	10/03/2010	7	34,5	1,38	18,12 (abaixo do peso)	destro completo
16	F	02/04/2011	6	20,3	1,2	14,10 (muito abaixo do peso)	cruzada
17	M	29/11/2010	6	24,1	1,2	16,74 (muito abaixo do peso)	sinistro completo
18	M	30/01/2010	7	33,6	1,24	21,88 (ideal)	cruzada
19	M	23/05/2010	6	33,5	1,27	20,89 (ideal)	indefinida
20	M	01/05/2010	7	33,8	1,3	20 (ideal)	destro completo
21	M	31/12/2011	5	17,1	1,1	14,13 (muito abaixo do peso)	indefinida
22	F	21/05/2011	5	29	1,2	20,14 (ideal)	destro completo

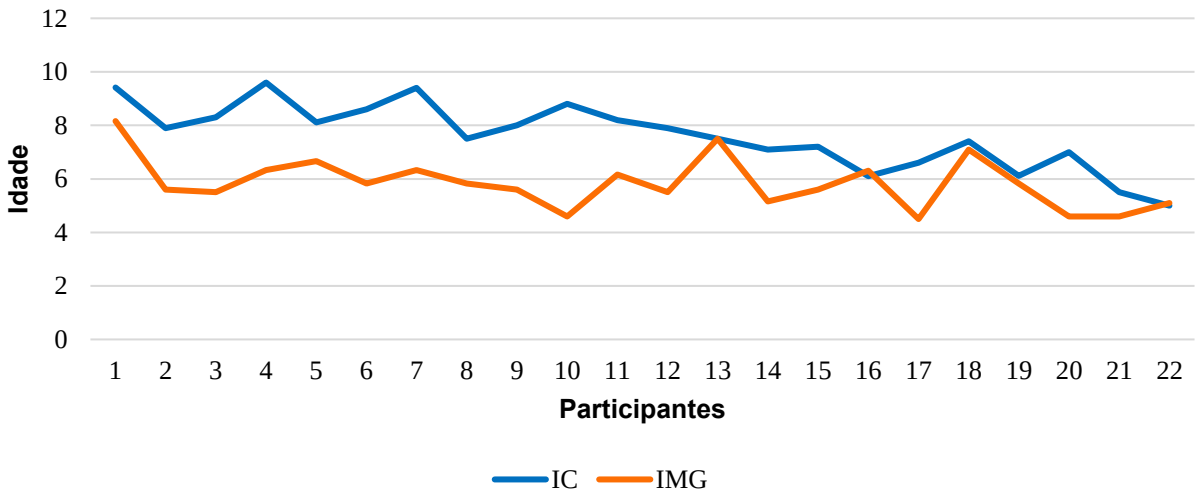
Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao Índice de Massa Corporal (IMC), apesar de 50% das crianças apresentarem IMC ideal, ressalta-se que os outros 50% estavam abaixo do peso ou muito abaixo do peso. A literatura evidencia que a desnutrição, em idades mais baixas, afeta o crescimento físico e o desenvolvimento cognitivo, favorece o aparecimento de doenças infectocontagiosas, limita a capacidade física e, no início da idade adulta, eleva os riscos predisponentes para inúmeras doenças degenerativas (Guedes, Almeida, Neto, Maia, & Tolentino, 2013).

Em relação a Idade Motora Geral dos participantes os resultados desse estudo identificaram que 86,36% das crianças apresentaram idade motora geral inferior à idade cronológica, ou seja, que as crianças participantes desse estudo apresentaram um atraso em seu desenvolvimento motor. Sendo que dessas 22 crianças participantes, 8 apresentaram desenvolvimento motor geral "muito inferior", 6 manifestaram desenvolvimento "inferior", 3 "normal baixo" e 5 normal médio". O Gráfico 1 apresenta a idade motora geral dos participantes.

Gráfico 2

Idade motora geral dos participantes



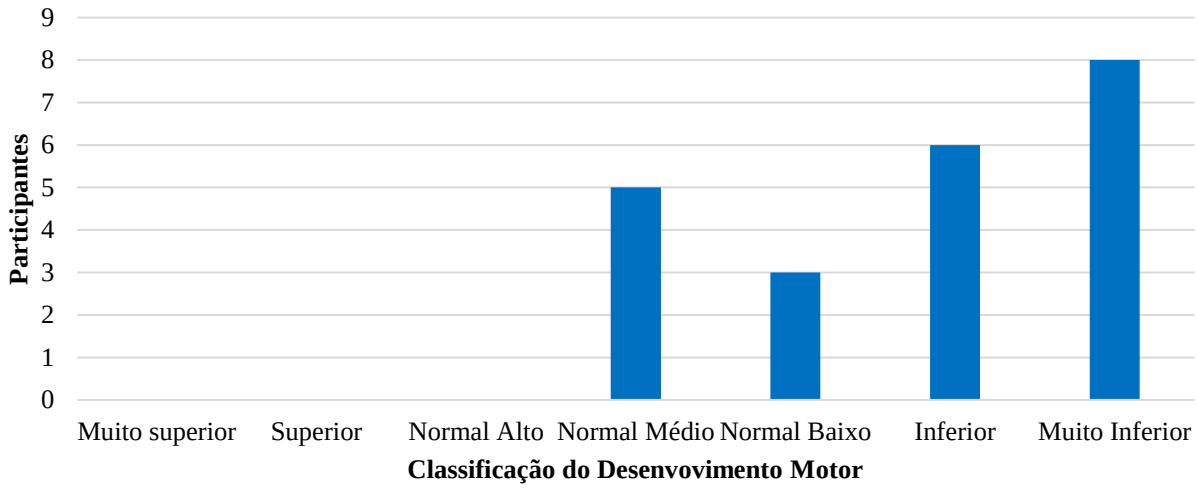
Fonte: elaboração própria.

A literatura evidencia que o desenvolvimento motor é comum para todos os indivíduos, entretanto o surgimento de novas habilidades varia, pois a evolução é determinada por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (ambientais) (Flehming, 2002; Santos, 2020).

Em relação ao desenvolvimento, identificou-se que 14 crianças apresentaram desenvolvimento inferior ou muito inferior. O Gráfico 2 apresenta o desenvolvimento dos participantes deste estudo.

Gráfico 2

Desenvolvimento motor geral dos participantes



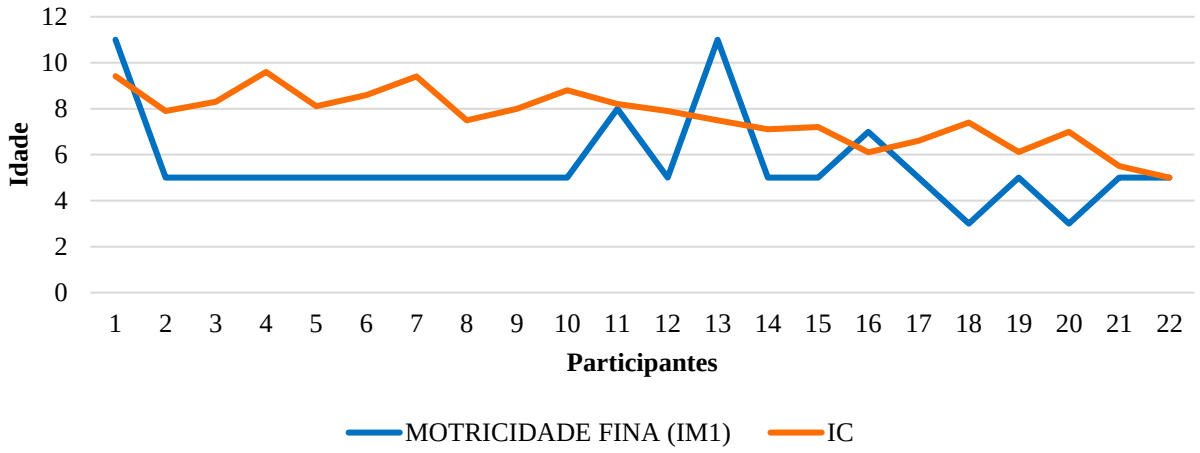
Fonte: elaboração própria.

Quando os indivíduos percebem as suas dificuldades motoras, passam a evitar qualquer experiência que demande uma coordenação motora em determinada habilidade, ou refugiam-se deste meio que não dominam criando uma percepção negativa sobre si mesmo, o que pode levar a um isolamento, aumentando a probabilidade de dificuldades no seu desenvolvimento (Almeida, Valentini, & Berleze, 2009; Pinheiro, Martinez, & Fontaine, 2014; Silva & Winkeler, 2007; Silva et al., 2016; Valentini, 2002).

Em relação a motricidade fina, os resultados identificaram que 18 das 22 crianças apresentaram a motricidade fina menor que sua idade cronológica, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3

Motricidade fina



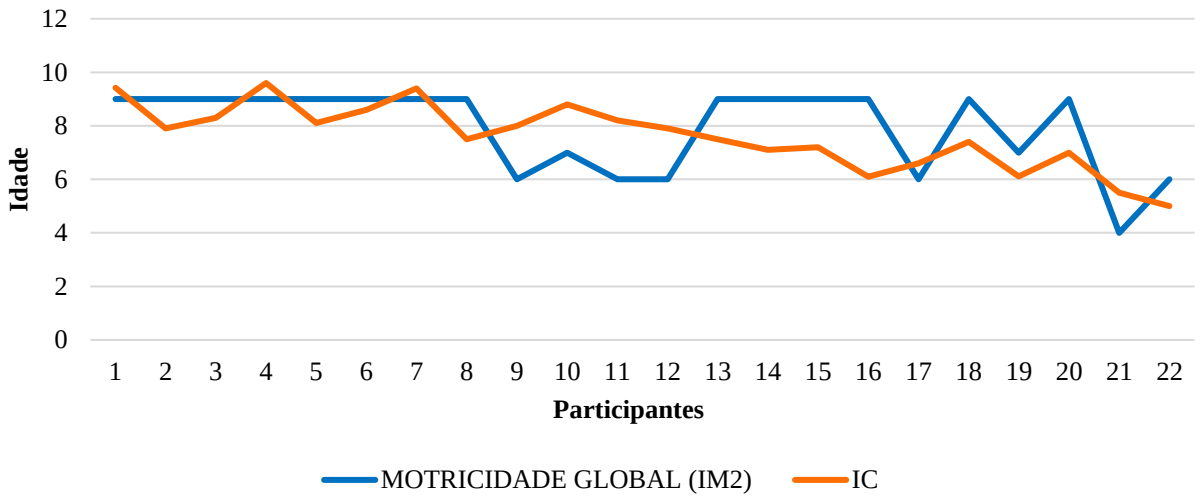
Fonte: elaboração própria.

A motricidade fina é responsável pela capacidade de controlar um conjunto de atividades de movimento de certos segmentos do corpo, com emprego de força mínima, com capacidade de controlar os músculos pequenos do corpo (Gallahue, Ozmun, & Goodway, 2013; Rosa Neto, 2002). Crianças que apresentam déficts na motricidade fina, podem apresentar dificuldades escolares, visto elas contribuem para o desempenho de habilidades motoras e repercutem ao longo da vida nos aspectos sociais, intelectuais e culturais (Pereira, Nogueira, & Duarte, 2015).

O Gráfico 4 evidencia os resultados da motricidade global dos participantes deste estudo, sendo que 9 das 22 crianças apresentaram a motricidade global menor que sua idade cronológica.

Gráfico 4

Motricidade Global dos participantes



Fonte: elaboração própria.

A motricidade global é constituída por meio das brincadeiras, gestos, atitudes, deslocamentos que a criança realiza, bem como a relação desses fatores com o meio em que está vivendo (Pedron, 2017).

As famílias em vulnerabilidade social, tem sua casa própria, casa como um espaço de privação de instabilidade e de esgarçamento dos laços afetivos e de solidariedade, o que faz com que essas famílias não tenham em seu meio a harmonia para que seja a propulsora do crescimento pessoal em diferentes áreas do desenvolvimento de seus membros (Gomes, 2003; Gomes & Pereira, 2005; Santos, 2020).

Na avaliação do equilíbrio, identificou-se que 86,36% das crianças apresentaram equilíbrio abaixo do esperado para sua faixa etária.

O equilíbrio é principal segmento da motricidade humana e quando um indivíduo apresenta dificuldades nele, pode ter movimentos lentos, com grande consumo de energia, sendo que tal gasto energético poderia ser canalizado para outros trabalhos neuromusculares (Rosa Neto, 2002).

Quando avaliados no quesito esquema corporal/rapidez, 95,45% dos participantes apresentaram pontuação inferior à sua idade cronológica.

Em relação a organização espacial, identificou-se que 81,81 % das crianças apresentaram pontuação inferior ao correspondente a sua idade cronológica.

No estudo de Rosa Neto, Poeta, Coquerel e Silva (2004) os autores revelaram que um número significativo de crianças com dificuldades na aprendizagem escolar apresentou importante atraso no desenvolvimento motor no que se refere à organização espacial e esquema corporal (Rosa Neto et al., 2004).

Em relação a organização temporal, 90,90% das crianças deste estudo apresentaram pontuação inferior ao esperado para idade cronológica.

Conclusão

Conclui-se que uma parcela significativa dos participantes deste estudo apresentou idade motora inferior a idade cronológica. Esses resultados podem indicar que as condições de qualidade e quantidade de oportunidades de estimulação são extremamente importantes para adquirir habilidades motoras e evitar, portanto, a ocorrência de atrasos motores, uma vez que estes repercutem negativamente no desenvolvimento motor na infância e, posteriormente, na adolescência.

Devido a situação de vulnerabilidade social, as crianças estão expostas a inadequadas situações de desenvolvimento em consequência, na maioria das vezes, da falta de acesso a recursos socioculturais, bem como a serviços de saúde, a moradia em bairros com baixa oferta de serviços públicos e espaços de lazer.

Em vista disso, é fundamental acompanhar o desenvolvimento motor da criança e, se necessário, planejar intervenções que favorecerão o processo de escolarização e desenvolvimento da criança, pois estes podem oferecer benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem do estudante em situação de vulnerabilidade social.

Referências

Almeida, G., Valentini, N. C., & Berleze, A. (2009). Percepção de competência: um estudo com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. *Movimento, 15* (1), 71-97. https://doi.org/10.22456/1982-8918.2416

Flemig, I. (2002). *Texto e atlas do desenvolvimento motor normal e seus desvios no lactente: diagnóstico e tratamento precoce do nascimento até 18 mês*. São Paulo: Atheneu.

Fonseca, F. F., Sena, R. K. R., Santos, R. L. A., Dias, O. V., & Costa, S. M. (2013). As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. *Rev. Paul. Pediatr., 31 (2)*, 258-264. https://doi.org/10.1590/S0103-05822013000200019

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2013). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. Porto Alegre: AMGH.

Gomes, M. A. (2003). *Filhos de ninguém? Um estudo das representações sociais sobre família de adolescentes em situação de rua* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil).

Gomes, M. A., & Pereira, M. L. D. (2005). Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, *10 (2)*, 357-363. https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000200013

Guedes, D. P., Almeida, F. N., Neto, J.T.M., Maia, M. F. M. & Tolentino, T. M. (2013). Baixo peso corporal/magreza, sobrepeso e obesidade de crianças e adolescentes de uma região brasileira de baixo desenvolvimento econômico. *Rev. Paul. Pediatr., 31 (4)*, 437 – 443. https://doi.org/10.1590/S0103-05822013000400004

Haywood, K. M. & Getchell, N. (2014). *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed.

Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E., & Lucas, W. A. (2018). Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child Care Health Dev., 38 (3)*, 305-315. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01307.x

Nobre, G. C., Valentini, N. C., & Nobre, F. S. S. (2018). Fundamental motor skills, nutritional status, perceived competence, and school performance of Brazilian children in social vulnerability: Gender comparison. *Child Abuse & Neglect, 80*, 335-345. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.04.007

Pedron, P. (2017). Perfil Psicomotor de Crianças em Situação de Risco Social e com Dificuldades na Alfabetização. *Olhar de Professor*, *20* (2), 305-320. http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr.v.20i2.0010

Pereira, A. S., Nogueira, K. A., & Duarte, M. G. (2015). Desempenho motor de crianças de 3 a 4 anos de idade. *Rev. Acta Brasileira do Movimento Humano*, *5 (1)*, 1-20.

Pinheiro, R. C., Martinez, C. M. S., & Fontaine, A. M. G. V. (2014). Integração viso motora e desenvolvimento global de crianças pré-termo e a termo no início da escolarização. *Journal of Human Growth and Development*, *24 (2)*, 181-187.

Rosa Neto, F. (2002). *Manual de Valiação Motora*. Porto Alegre: Artmed.

Rosa Neto, F., Poeta, L. S., Coquerel, P. R. S., & Silva, J. C. (2004). Avaliação motora em escolares com problemas na aprendizagem escolar - programa de Psicomotricidade. *Temas sobre Desenvolvimento*, *13 (74)*, 19-24.

Santos, C. B. (2020). *Percepção de competência, desempenho escolar e performance motora de estudantes do ensino fundamental em situação de vulnerabilidade social* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.

Santos, S., Dantas, L. & Oliveira, J. A. (2004). Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. *Rev. Paul. Educ. Fís., 18*, 33-44.

Sierra, V. M. & Mesquita, W. A. (2006). Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. *São Paulo em Perspectiva*, *20 (1)*, 148-155.

Silva, A. C. D. & Winkeler, M. S. B. (2007). Desenvolvimento psicomotor em crianças com 4 e 5 anos. *Saberes Docentes*, 2632-2642.

Silva, P. N., Ferreira, L., Pizzo, G. C., Rocha, F. F., Santos, V. A. P., Constantino, R. S., & Vieira, J. L. L. (2016). Análise da percepção de competência e Desempenho motor de pré-escolares do município de Maringá-PR. *Revista Biomotriz*, *10 (1)*, 5-23.

Valentini, N. C. (2002). A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. *Revista Paulista de Educação Física*, *16 (1)*, 61-75.

Zajonz, R, Bombarda, A. & Valentini, N. (2008). A influência de fatores ambientais no desempenho motor e social de crianças da periferia de porto alegre. *Rev. Educ. Fís., 19 (2)*, 159-171.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Formação continuada de professores x Sistemas de avaliação educacionais municipais

Continuous teacher education x Municipal educational assessment systems

Mariana Cristina Alves de Abreu (https://orcid.org/0000-0003-1516-5521)*, Gessica Nunes Noronha (https://orcid.org/0000-0001-5491-6733)*, Arimate Alves Noronha *, José Airton de Freitas Pontes Junior (https://orcid.org/0000-0003-2045-2461)**
SME Fortaleza*, Universidade Estadual do Ceará**.

Autor de contacto: Mariana Cristina Alves de Abreu – mariabreu87@gmail.com

Resumo

Os sistemas de avaliação educacionais municipais foram criados, em sua maioria, sob influência e reprodução de sistemas estaduais e federal. O presente trabalho objetiva identificar por meio de revisão integrativa as possíveis relações entre formações continuadas de professores e sistemas de avaliação municipais. Foi realizada revisão integrativa tendo como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (Scielo), utilizando os descritores: "Avaliação Educacional" AND "Formação de professores" AND "Sistema de avaliação municipal" com recorte temporal de 2014 a 2021. Dentro destes critérios foram encontrados 607 trabalhos acadêmicos entre dissertações e teses de mestrados profissionais e acadêmicos e doutorados. Após leitura de título e resumos, foram selecionados 9 dissertações e 1 tese. Como resultados que apareceram com maior frequência, foram formações de professores como cursos para a compreensão do uso de resultados das avaliações aplicadas. Em menor número, apareceram trabalhos ressaltando a necessidade de as formações atenderem as demandas dos professores e melhorarem a aprendizagem dos alunos, indo além dos resultados das avaliações. Apontando como reflexão a ampliação das discussões dos temas dialogarem entre si.

Palavras-chave: Avaliação Educacional, Formação de professores, Sistema de avaliação municipal.

Abstract

The municipal educational assessment systems were created, for the most part, under the influence and reproduction of state and federal systems. The present work aims to identify, through an integrative review, the possible relationships between continuing teacher education and municipal assessment systems. An integrative review was carried out using the Theses and Dissertations Catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and Scientific Electronic Library Online (Scielo), using the descriptors : "Educational Assessment" AND "Teacher Training" AND "Municipal Assessment System" with a time frame from 2014 to 2021. Within these criteria, 607 academic works were found, including dissertations and theses for professional and academic masters and doctorates. After reading the title and abstracts, 9 dissertations and 1 thesis were selected. The results that appeared more frequently were teacher training as courses for understanding the use of results of applied assessments. In a smaller number, there were works emphasizing the need for training to meet the demands of teachers and improve student learning, going beyond assessment results. Pointing out as a reflection the expansion of the discussions of the themes to dialogue with each other.

Keywords: Educational Assessment, Teacher training, Municipal evaluation systems.

Formação continuada de professores x Sistemas de avaliação educacionais municipais.

Há anos se discute sobre a melhoria da qualidade da educação e quais áreas devem receber maior atenção, no entanto sabe-se que essa questão perpassa por diversos fatores. Nas discussões atuais, a formação de professores tem sido apresentada como uma das temáticas centrais para se alcançar a melhoria da qualidade educacional.

A formação do professor é um processo contínuo, sendo a formação inicial um momento de construção como professor e a formação continuada contribui para atender as demandas que surgem na sociedade, nas redes de ensino, instituições, escolas e à prática do professor (JUNGES, KETZER, OLIVEIRA, 2018; GUEDES, 2019); muitas são as cobranças na atuação do professor e para isso faz-se necessário ter embasamento teórico e suporte prático (PONTES JUNIOR et al., 2016).

Sabe-se que há regime de colaboração entre União, Estados e Municípios para a formação inicial e continuada dos professores (BRASIL, 1996) e os sistemas de avaliação educacionais municipais foram criados, em sua maioria, sob influência e reprodução de sistemas estaduais e federais.

Em alguns municípios, essa replicação de sistemas de avaliação educacional, chega a ser colocada em prática sem considerar as especificidades da rede de ensino; sem instrumentos ou legislação adequada. No entanto, sabe-se que os resultados apresentados, em muitos casos, são utilizados como instrumentos para medir a qualidade dos sistemas educacionais e se tornam subsídios para políticas e ações.

As avaliações utilizadas pelos sistemas são aplicadas nas redes educacionais municipais e nos casos em que não há clareza dos objetivos, pode se tornar um processo confuso ou de exclusão para os sujeitos participantes das escolas, sobretudo para os professores que trabalham com os resultados de modo autônomo e sem orientações específicas (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015). Uma das formas de dar suporte teórico e prático para os professores dentro da temática, de modo que contemple as necessidades de cada município é por meio de formações continuadas de professores.

Ao se pensar na elaboração dos cursos de formações continuadas devem ser considerados as mudanças sociais, políticas, as especificidades do sistema e os anseios e dificuldades dos professores em sua prática, sendo os sistemas de avaliação e seus resultados uma demanda atual dos professores (AMARAL, 2015; BWETENGA; ABREU; PONTES JUNIOR, 2020).

Partindo dos apontamentos acima, questiona-se: Os professores estão recebendo formação continuada para trabalharem com os resultados apresentados pelos sistemas de avaliação municipal em que atuam? Como essas possíveis relações entre formações continuadas

de professores e sistemas de avaliação municipais aparecem nos trabalhos científicos da área? Considerando que os temas sistemas de avaliação municipal e formações continuadas são atuais e discutidos amplamente entre pesquisadores, para responder às questões acima foi elaborado o seguinte objetivo: Identificar por meio de revisão integrativa as possíveis relações entre formações continuadas de professores e sistemas de avaliação municipais.

Método

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada revisão integrativa tendo como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e The Scientific Electronic Library Online (Scielo). Optou-se por revisão integrativa por possibilitar uma síntese do tema estudado por meio dos inúmeros trabalhos publicados, além de organizar informações que contribuem com novas discussões (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Os descritores, elaborados após leitura dos autores acima citados, foram: "Avaliação Educacional" AND "Formação de professores" AND "Sistema de avaliação municipal". Foram utilizadas aspas para uma maior precisão dos termos. Após os primeiros resultados, foi utilizado como recorte temporal os anos de 2014 a 2021. Sendo o recorte definido a partir da Lei N° 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outras providências e em seu artigo 11, no inciso II que trata sobre indicadores dos recursos pedagógicos disponíveis e no parágrafo 5º que trata sobre as avaliações de desempenho dos alunos realizadas em cooperação pela união, estados e municípios.

A organização das buscas se deu da seguinte forma: i) pesquisa dos descritores; ii) aplicação de filtro do recorte temporal escolhido; iii) leitura de títulos e iv) leitura de resumos. Após a leitura de resumos, os textos que foram considerados relevantes para o objetivo deste estudo, foram lidos integralmente. Em algumas bases, precisaram ser feitas algumas alterações na busca, nos casos citados, serão detalhados no texto.

As bases de dados eletrônicas que foram escolhidas para esse estudo, são referência na publicização, visibilidade e na oportunidade de trocas entre os pesquisadores nacionais e internacionais. A seguir, os achados da revisão integrativa.

Resultados

O *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) é um portal eletrônico que organiza e publiciza artigos de revistas científicas, além de elaborar indicadores de impacto de cada revista. Para realizar a busca no Scielo, foi necessário acessar busca avançada no portal e optar por "adicionar outro campo" para incluir os três descritores estabelecidos. No entanto, não foram encontrados trabalhos.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações disponibiliza teses e dissertações das instituições de ensino por meio eletrônico. No início, foi escolhido busca avançada no portal eletrônico e encontrados 118 trabalhos, entre teses e dissertações. Após aplicar o filtro do recorte temporal, ficaram 70 trabalhos. No terceiro passo, foram lidos os títulos e considerados somente aqueles que estavam relacionados ao objetivo deste estudo, permanecendo 5 dissertações e 1 tese. Os resumos desses trabalhos foram lidos e selecionados conforme critério estabelecido previamente, resultando em 5 trabalhos a serem analisados, 4 dissertações e 1 tese.

A busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que se configura como uma plataforma que dispõe de informações dos programas de pós-graduação no Brasil, iniciou-se com o acesso ao portal eletrônico e a busca inicial considerando os descritores para um refinamento da produção dos trabalhos.

Ao buscar os descritores anteriormente citados, foram identificados 1.396 trabalhos no total. Com o maior refinamento, utilizando o item “ano”, foram delimitadas as buscas considerando o recorte temporal de 2014-2021, reduzindo o número de trabalhos para 537, dentre estes, 272 dissertações de mestrado e 136 teses de doutorado.

Após o processo de seleção dos trabalhos com base na presença dos descritores nos títulos, foram encontrados 19 trabalhos que apresentavam relações entre seus títulos e o objeto de estudo deste trabalho. Posteriormente, com a leitura dos resumos, foram descartados 10 trabalhos, restando, assim, 7 trabalhos de dissertação a serem analisados.

Somando os estudos encontrados nas três bases, ficaram 11 dissertações e 1 tese. No entanto, ao organizar os resultados, foram excluídas 2 dissertações dessa soma por se repetirem nas bases, sendo dos autores Fratelli (2018) e Monte (2018). Ficando no total 9 dissertações e 1 tese para serem analisadas e discutidas.

Para maior compreensão dos estudos encontrados, foi elaborado um quadro que será apresentado a seguir como cada trabalho contempla a formação continuada dos professores e os sistemas de avaliação educacional municipal.

Quadro 1

Demonstrativo das pesquisas selecionadas considerando o período de 2014 a 2021.

AUTORES/ANO	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL
Fratelli (2018)	Devem ser articuladas entre outros aspectos com os resultados das avaliações externas e internas do sistema de ensino.	Possibilita o acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos e não pode estar descolado das avaliações internas que ocorrem na escola.
Garcia (2015)	Formação continuada como um importante eixo dentro da perspectiva de apropriação dos resultados, assim como dos aspectos que envolvem a avaliação educacional.	O sistema de avaliação objetiva diagnosticar os níveis de aprendizagem, verificando fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem.
Kailer (2017)	Possibilidade dos professores se manifestarem sobre suas demandas e de questões pedagógicas sistematizadas serem trabalhadas.	Os sistemas podem se utilizar das avaliações em larga escola de modo benéfico, desde que os resultados sejam abordados em questões pedagógicas.
Lopes (2016)	A formação continuada de professores é pontuada como necessária para a reflexão dos processos avaliativos e do desempenho dos alunos.	Sistema de avaliação assume a característica de monitorar o padrão de qualidade e planejar ações de intervenção.
Monte (2018)	As ações de formação continuada são realizadas por meio de cursos e oficinas que objetivam a análise dos resultados obtidos e possíveis intervenções a serem realizadas pedagogicamente.	O sistema tem como finalidade produzir informações dos resultados do desempenho dos alunos em diferentes períodos do ano letivo, atuando na colaboração do monitoramento das políticas educacionais.
Moura (2015) a	A formação continuada é definida como meio primordial para a utilização dos resultados das avaliações nas ações pedagógicas.	O sistema se estabelece como uma ferramenta de sistematização e organização do desempenho dos alunos com vistas a intervir pedagogicamente com base nos dados obtidos nas avaliações.
Moura (2016) b	A formação continuada é realizada com base nas necessidades identificadas nas avaliações e no monitoramento das escolas.	O sistema objetiva subsidiar as ações nas escolas por meio do diagnóstico expresso nos resultados, ressaltando a importância de ações que intervenham nos resultados antes das avaliações nacionais.
Pereira (2016)	Visa a melhoria da prática do professor.	Sistema de avaliação pode contribuir para uma reflexão sobre a melhoria do processo de ensino aprendizagem.
Salomão (2021)	São consideradas apropriações necessárias por meio da formação para decisões na rede de ensino.	Ressalta a importância de a divulgação ser parte do processo dos sistemas de avaliação.

Silva (2015)	O sistema se estabeleceu como elemento principal das ações de formação continuada de professores, considerando a relevância do sistema no contexto educacional de resultados e índices de qualidade.	O sistema consiste em acompanhar e monitorar os resultados dos estudantes nas avaliações, perpassando por um forte processo de responsabilização.

Fonte: Elaboração Própria

Com os resultados é possível observar que a compreensão da relevância de sistemas de avaliação municipal é semelhante em muitos dos trabalhos, sendo visto como instrumento de monitoramento sistemático (FRATELLI, 2018; GARCIA, 2015; LOPES, 2016; MONTE, 2018; SILVA, 2015).

Outros autores relacionam os sistemas de avaliação com a importância de seus resultados serem subsídios para formações de professores e intervenções pedagógicas, tanto para contribuir na prática do professor coo para melhorar a aprendizagem dos alunos (KAILER, 2017; MOURA, 2015A; PEREIRA, 2016).

Chama atenção que a relevância dos sistemas de avaliação de alguns trabalhos são voltados apenas para resultados e monitoramento e não estejam diretamente ligados a aprendizagem dos alunos e formação de professores. Infere-se que a percepção dessa informação se aproxime em alguns trabalhos, por terem sido desenvolvidos no mesmo programa de pós-graduação, utilizando bases teóricas convergentes ou iguais.

No tocante a formação continuada de professores, os autores Garcia (2015), Lopes (2016), Moura (2015a), Moura (2015b) e Silva (2015) convergem ao colocarem a relevância do tema como possibilidade de articulação para a apropriação e uso dos resultados dos sistemas de avaliação.

Ampliando a discussão sobre formação de professores, assim como os autores Junges, Ketzer e Oliveira (2018) e Guedes (2019) citados anteriormente, alguns dos estudos encontrados, apresentam a temática como uma melhoria das práticas pedagógicas e uma forma de atender demandas e anseios dos professores que atuam em sala.

Os estudos encontrados nesta revisão permitiram uma reflexão sobre as relações existentes entre formação continuada de professores e os sistemas de avaliação municipais. Bem como a necessidade de ampliar as discussões sobre formação de professores no contexto dos sistemas de avaliação.

Considerações

Tendo a compreensão das limitações desse estudo, foi possível perceber que os estudos são congruentes quando abordam a relevância das avaliações externas e de uma organização sistemática dos resultados das avaliações municipais por meio de um sistema de avaliação.

Ainda sobre sistemas de avaliação municipais, chama atenção o número significativo de estudos resultantes do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade de Juíz de Fora (CAEd) o que mostra a importância da instituição citada para a discussão do tema e da necessidade de discussões e trabalhos em outras Universidades.

Sobre as formações continuadas de professores quando relacionadas aos sistemas de avaliação municipais, alguns autores divergem, dando maior ou menor importância. Desse modo, faz-se necessário, que o diálogo entre os pesquisadores dos dois temas estudados não tentem se sobrepor um ao outro e sim se amplie a discussão, de forma que possa contribuir na melhora da qualidade da educação.

Referências

Amaral, A. P. L. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Cadernos Cedes, Campinas, v.35, n.95, jan./abr. 2015.

Bauer, A.; Alavarse, O. M.; Oliveira, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Educação e Pesquisa, v. 41, p. 1367-1384, 2015.

Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação PNE/2014-2024. Brasília, DF: MEC/SEF, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 10 abr. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html. Acesso em: 26 abr. 2021.

Fratelli, M. P. Avaliação diagnóstica e prova semestral: a interlocução entre a SME e a DRE para a proposição de ações formativas. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) Pontífica Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2018. Disponível em: https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/21680/2/Min%c3%a9a%20Paschoaleto%20Fratelli.pdf Acesso em: 30 abr. 2021.

Garcia, R. S. Sistema de avaliação do desempenho educacional do amazonas: apropriação e uso dos dados pela escola estadual maria calderaro. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015. Diponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3169938 Acesso em: 29 abr. 2021.

Guedes, M. Q. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. Da Investigação às Práticas, Lisboa, v. 9, n. 1, mar. 2019.

Junges, F. C.; Ketzer, C. M.; Oliveira, V. M. A. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. Educação & Formação, Fortaleza, v.3, n.9, p.88 -101, set./dez. 2018.

Kailer, E. Z. Programa AvaliAção: representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestaão. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de são Paulo, São Paulo, SP, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08052018-104133/publico/Elismara_Z_K_versao_corrigida.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

Lopes, C. M. V. Gestão escolar e qualidade educacional: as avaliações como instrumento de reflexão no contexto educacional. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016. Disponível em:http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/CARLA-MADUREIRA-VALENTE-LOPES.pdf Acesso em: 29 abr. 2021.

Martins, E. C.. Trajetória metodológica voltada para superação de problemas pedagógicos, a partir de análises dos dados do saresp e da avaliação da aprendizagem em processo – aap. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em:https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10251/1/Edna%20Caldeira%20Martins%20Guellere.pdf Acesso em: 29 abr. 2021.

Monte, J. P. Sistema de avaliação educacional de teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6430716 Acesso em: 29 abr. 2021.

Moura, E. C. L . A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de teresina. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/ESTEGITE-CARVALHO-LEITE-MOURA.pdf Acesso em: 29 abr. 2021.

Moura, O. F. Apropriação dos resultados da avaliação externa para a melhoria dos índices de proficiência de duas escolas da rede pública estadual do amazonas. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015. Disponível em:https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3124 Acesso em: 29 abr. 2021.

Pereira, F. E. da S. As Apropriações E Os Usos De Resultados Obtidos Na Avaliação Saethe Como Instrumento Pedagógico: Um Diálogo Com Professores Alfabetizadores Da Rede Municipal De Teresina. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/FRANCISCA-EUDEILANE-DA-SILVA-PEREIRA.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

Pontes Junior, J. A. F. et. al. Da pedagogia do exame à cultura da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Educação & Linguagem, ano 3, n. 1, p. 63-73, jun. 2016.

Salomão, A. K. M. Divulgação E Apropriação Das Avaliações Externas Do Sistema Municipal De Avaliação Educacional De São Luís - SIMAE: Possibilidades Para O Seu Aprimoramento. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2021. Disponível em: http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/13064/1/anakarolinamonizsalom%c3%a3o.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

Silva, J. L. B. Da . Como e onde o saresp transforma as práticas pedagógicas dos professores da rede pública paulista de ensino regular. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de ensino, gestão e inovação) Universidade de Araraquara, Araraquara, SP, 2015. Disponível em:https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/

viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3241646 Acesso em: 29 abr. 2021.

Silva, W. C. da. Estratégias de apropriação e utilização dos resultados das avaliações em larga escala: o caso de uma escola estadual do acre. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/03/WUDSON-CHAVES-DA-SILVA.pdf Acesso em: 29 abr. 2021.

Souza, M. T. De; Silva, M. D. Da; Carvalho, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein (São Paulo), v. 8, p. 102-106, 2010.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O que pensam os alunos e as alunas sobre as causas do insucesso no exame nacional de Biologia e Geologia?

What do male and female students think about the causes of failure in the Biology and Geology national exam?

Teresa Lopes (0000-0001-8361-1429)*, José Precioso (0000-0002-7889-8290)*
* Universidade do Minho

Esta investigação foi desenvolvida no Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), com a referência UID/CED/00317/2019, apoiada financeiramente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Ministério Português da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através da atribuição de uma bolsa individual de doutoramento (SFRH/BD/123731/2016).
Autor de contacto: Teresa Lopes teresaflopes@netcabo.pt

Resumo

Estudos anteriores mostram que as raparigas têm tido melhor desempenho, relativamente aos rapazes, nos exames de Biologia e Geologia (BG), alcançando classificações médias ligeiramente superiores e taxas de reprovação inferiores. Alguns estudos abordaram as causas do insucesso na disciplina, mas não há um conhecimento aprofundado sobre as causas do insucesso em rapazes e raparigas. Esta investigação pretendeu contribuir para uma melhor compreensão dos fatores associados ao insucesso no exame de BG, por sexo. É um estudo qualitativo e exploratório. A amostra é constituída por 31 alunos (16 raparigas e 15 rapazes) que realizaram o exame nacional de BG (2016/2017 ou 2017/2018), do distrito de Braga. Foi utilizada a técnica de entrevista semi-dirigida. Como fatores de insucesso, os alunos assinalam: o exame ser uma situação de grande stress, o elevado grau de complexidade da prova e a falta de trabalho dos alunos. Para promoção de sucesso, os estudantes apontam a adequação do grau de dificuldade do exame, corrigindo os aspetos negativos apontados. A maioria não perceciona diferenças entre o desempenho de rapazes e raparigas no exame. Admitem que o maior insucesso dos rapazes está relacionado com o facto das raparigas serem mais trabalhadoras e com a maior imaturidade atribuída aos rapazes. É urgente melhorar a qualidade da prova, acabar com a nota mínima de 9,5 valores e substituir os atuais exames nacionais por exames de acesso ao ensino superior externos ao ensino secundário. É necessário que a diferença de resultados entre rapazes e raparigas seja discutida e pensada no meio escolar.

Palavras-chave: avaliação, avaliação externa, exames, biologia e geologia, educação em ciências

Abstract

Previous studies show that girls have performed better than boys on the Biology and Geology (BG) exams, achieving slightly higher average scores and lower failure rates. Some studies have approached the causes of failure in the subject, but there is no in-depth knowledge about the causes of failure in boys and girls. This research aimed to contribute to a better understanding of the factors related to the BG exam, by sex. It is a qualitative and exploratory study. The sample consists of 31 students (16 girls and 15 boys) who took the national BG exam (2016/2017 or 2017/2018), from the district of Braga. It was used a semi-directed interview technique. As factors of failure, students point out: the exam is a situation of excessive stress, the high degree of complexity of the test and the lack of work by students. To promote success, students indicate the adequacy of the exam's degree of difficulty, correcting the negative aspects mentioned. Most do not perceive differences between the performance of boys and girls on the exam. They admit that the highest failure of boys is related to the fact that girls are more workers and to the superior immaturity attributed to boys. It is urgent to improve the quality of the test, end the minimum score of 9.5 and replace the current national exams by access to higher education exams outside secondary education. It is necessary to discuss that the gap in the results of boys and girls through in school environment.

Keywords: assessment, external assessment, exams, Biology and Geology, science education

Estudos anteriores (Lopes, 2013; Lopes e Precioso, 2018) revelam um panorama grave de insucesso nos exames nacionais, no geral, e na disciplina de Biologia e Geologia, em particular, o que é verdadeiramente preocupante, quer a nível educativo, quer a nível social, já que o exame tem um peso de 30% na classificação interna e um peso ainda maior no cálculo da média de acesso ao ensino superior, limitando a vida académica e restringindo fortemente o futuro dos alunos. Quanto ao desempenho por sexo, as raparigas, de forma genérica e consistente, ao longo dos anos, têm vindo a obter no exame melhores classificações médias e taxas de reprovação mais baixas em relação aos rapazes no exame de Biologia e Geologia (Lopes e Precioso, 2018). A diferença nas taxas de reprovação assume grande importância, visto que, se a prova nacional for prova específica de acesso, os alunos e alunas que não consigam alcançar os 9,5 valores não poderão candidatar-se ao curso pretendido.

As diferenças no desempenho escolar entre rapazes e raparigas têm sido alvo de atenção e estudo por parte da investigação a nível internacional, prova disso são os vários indicadores medidos por sexo nas avaliações estandardizadas em larga escala, como é o caso do PISA. A investigação tem revelado que tanto o insucesso, como o abandono escolar são mais elevados entre os rapazes e que, mesmo quando os alunos dos dois sexos apresentam a mesma proficiência, as suas atitudes em relação à aprendizagem e às aspirações que têm para o futuro são marcadamente diferentes, o que tem um impacto significativo nas suas escolhas e decisões relacionadas com a educação e com as carreiras a seguir (OCDE, 2015). No entanto, enquanto internacionalmente tem sido dada maior importância a este fenómeno e há já países a tomar medidas para tentar diminuir a diferença nos números do insucesso entre rapazes e raparigas (OCDE, 2015), em Portugal, os estudos na área são escassos e esta problemática tem vindo a ser desvalorizada (Cavaco et al., 2015).

Alguns estudos abordaram as causas do insucesso escolar na disciplina, mas não há um conhecimento aprofundado sobre as causas do insucesso escolar em rapazes e raparigas. Esta investigação pretendeu contribuir para uma melhor compreensão dos fatores que estão associados ao insucesso escolar em Biologia e Geologia, por sexo.

Metodologia

Objetivos

Este estudo pretendeu identificar os fatores que, na opinião dos alunos, estão relacionados com o insucesso no exame da disciplina de Biologia e Geologia, de forma geral e por sexo, e propor medidas promotoras de sucesso.

Amostra

A amostra deste estudo é uma amostra não probabilística de conveniência de trinta e um alunos, dezasseis raparigas e quinze rapazes que realizaram exames nos anos letivos de 2016/2017 e 2017/2018. A investigação centrou-se no distrito de Braga, tendo-se entrevistado discentes dos concelhos de Braga, Famalicão, Guimarães e Fafe. As classificações internas dos alunos e alunas entrevistados variam entre os 10 e os 19 valores e as classificações externas variam entre os 6 e os 19 valores.

Recolha de dados

Esta é uma investigação qualitativa, utilizando a técnica de inquérito por entrevista semi-dirigida. Aplicou-se, como instrumento de recolha de dados, um protocolo de entrevista. Antes de ser aplicado aos alunos em meio escolar, o protocolo foi validado a priori por especialistas em Ciências da Educação e, seguidamente, foi registado e submetido à apreciação da Direção-Geral da Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. Após a autorização de aplicação, as entrevistas foram realizadas individualmente, garantindo aos entrevistados a confidencialidade das respostas e a exclusiva utilização da informação para a finalidade da investigação, com gravação de som para posterior tratamento dos dados. Os alunos com idade superior a dezoito anos assinaram uma Declaração de Consentimento Informado e, no caso dos alunos menores, foi assinada uma Declaração de Consentimento pelos respetivos encarregados de educação para a realização da entrevista e respetiva gravação áudio. A recolha de dados decorreu durante o ano letivo de 2018/2019.

Tratamento de dados

As entrevistas gravadas em suporte áudio foram transcritas, na sua totalidade, para posterior tratamento de dados que se centrou na análise qualitativa de conteúdo das respostas dos vários entrevistados, com recurso ao programa MAXQDA, um software para análise de dados qualitativos. Definiram-se categorias de resposta para cada questão a posteriori que emergiram do discurso dos alunos participantes. Para registar os dados utilizaram-se quadros organizados por dimensões, com as respetivas categorias de resposta, registando-se a presença/ausência de cada uma das categorias. As respostas obtidas foram sujeitas a uma análise qualitativa de conteúdo, a partir da qual se elaboraram tabelas com registo de frequência absoluta e frequência relativa de cada uma das categorias de resposta. Fez-se o confronto das respostas dos elementos do sexo feminino e masculino, procurando conformidade e/ou desconformidade entre as suas respostas.

Resultados

Perceções dos alunos sobre as causas de insucesso na avaliação externa de BG

Perceções de alunos e alunas sobre os fatores de sucesso e insucesso no exame nacional de BG

Os alunos apontam sobretudo fatores de sucesso (tabela 1) relacionados com eles mesmos: 45,2% (14 alunos), 56,25% das raparigas (9 raparigas) e 33,3% dos rapazes (5 rapazes), atribui o sucesso no exame ao estudo, interesse, e empenho deles próprios, como declara A17: "Vai muito da dedicação e esforço que cada um tem."; e 41,9% (13 alunos), 62,5% das raparigas (10 raparigas) e 20% dos rapazes (3 rapazes), relaciona-o com a inteligência e competências individuais: "Há alunos que naturalmente já têm maiores facilidades de aprendizagem do que outros, na minha opinião. Muitos também são mais ágeis no português do que outros." (A15). Há também 22,6% dos alunos (7 alunos), sendo 31,25% das raparigas (5 raparigas) e 13,3% dos rapazes (2 rapazes), que considera importante treinar para o exame, "fazer muitos exames" (A16). Estes três fatores de sucesso, os mais apontados, são claramente mais referidos pelas raparigas.

Tabela 1

Perceções de alunos e alunas sobre os fatores de sucesso no exame de BG

Fatores de sucesso no exame de BG	Raparigas N=16		Rapazes N=15		Total N=31	
	n	%	n	%	n	%
Estudo, interesse, e empenho dos alunos	9	56.25%	5	33.3%	14	45.2%
Inteligência e competências individuais	10	62.5%	3	20%	13	41.9%
Treinar para o exame	5	31.25%	2	13.3%	7	22.6%
Qualidade do professor	2	12.5%	2	13.3%	4	12.9%
Estudo direcionado para a compreensão	0	0%	3	20%	3	9.7%
Ter explicação	1	6.25%	1	6.7%	2	6.5%
Gosto pela disciplina	1	6.25%	1	6.7%	2	6.5%
Fator sorte	0	0%	2	13.3%	2	6.5%
Objetivo de ir para a universidade	0	0%	1	6.7%	1	3.2%

No que diz respeito aos fatores de insucesso no exame (tabela 2), 64,5% dos estudantes (20 alunos), 75% das raparigas (12 raparigas) e 53,3% dos rapazes (8 rapazes), considera que o stress e a ansiedade provocados pela situação de exame prejudicam os seus resultados. A segunda causa de insucesso mais apontada é o elevado grau de complexidade do exame: 38,7% dos discentes (12 alunos), sendo 43,75% das raparigas (7 raparigas) e 33,3% dos rapazes (5 rapazes), considera que o exame de Biologia e Geologia "É muito difícil!" (A12), havendo vários fatores que contribuem para essa complexidade: "a forma como eles formulam as

perguntas, conseguem induzir-me em erro." (A4); "tem muitas perguntas que dependem de saber interpretar as perguntas, os gráficos, o que aumenta o grau de dificuldade do exame." (A9); "vai-se a ver a correção e percebe-se que tinha muita ratoeira." (A17). No entanto, os alunos também referem fragilidades suas para explicar o insucesso. 35,5% dos estudantes (11 alunos), 43,75% das raparigas (7 raparigas) e 26,7% dos rapazes (4 rapazes), reflete que a falta de interesse, motivação e empenho dos alunos também contribui para o seu fracasso; e 19,4% (6 alunos), um quarto das raparigas (4 raparigas) e 13,3% dos rapazes (2 rapazes), menciona as dificuldades de leitura, interpretação e comunicação.

Tabela 2

Perceções de alunos e alunas sobre os fatores de insucesso no exame de BG

Fatores de insucesso no exame de BG	Raparigas N=16		Rapazes N=15		Total N=31	
	n	%	n	%	n	%
Situação de stress/ansiedade	12	75%	8	53.3%	20	64.5%
Elevado grau de complexidade do exame	7	43.75%	5	33.3%	12	38.7%
Falta de interesse, motivação, empenho dos alunos	7	43.75%	4	26.7%	11	35.5%
Dificuldades de leitura, interpretação e comunicação	4	25%	2	13.3%	6	19.4%
Elevado grau de dificuldade da disciplina	2	12.5%	1	6.7%	3	9.7%
Critérios de correção e classificação penalizadores	1	6.25%	1	6.7%	2	6.45%
Programa demasiado extenso	0	0%	2	13.3%	2	6.45%
Abordagem muito teórica da disciplina	1	6.25%	0	0%	1	3.2%

Perceções de alunos e alunas sobre o insucesso no exame nacional de BG por sexo

Quando questionados sobre as suas perceções e experiências em relação ao insucesso no exame nacional da disciplina por sexo (tabela 3), a maioria, 61,3% (19 alunos), 68,75% das raparigas (11 raparigas) e 53,3% dos rapazes (8 rapazes), não perceciona diferenças entre o desempenho de rapazes e raparigas no exame.

Tabela 3

Perceções dos alunos sobre o insucesso no exame de BG, por sexo

Insucesso no exame de BG por sexo	Raparigas N=16		Rapazes N=15		Total N=31	
	n	%	n	%	n	%
O insucesso é superior nas raparigas.	2	12.5%	1	6.7%	3	9.7%
O insucesso é superior nos rapazes.	3	18.75%	6	40%	9	29%
Não perceciona diferenças	11	68.75%	8	53.3%	19	61.3%

No entanto, 29% (9 alunos), 18,75% das raparigas (3 raparigas) e 40% dos rapazes (6 rapazes), perceciona diferenças, considerando que o insucesso é superior nos rapazes. Ou seja,

são sobretudo eles que percecionam que o insucesso é superior nos rapazes, enquanto a maioria das raparigas não se apercebe de diferenças por sexo.

Os alunos apontam nove explicações para o maior insucesso dos rapazes no exame (tabela 4). A explicação mais indicada, 38,7% dos estudantes (12 alunos), 37,5% das raparigas (6 raparigas) e 40% dos rapazes (6 rapazes), é a de que as raparigas trabalham mais: "Eu acho que é porque eles são menos trabalhadores e são mais desleixados. Não se empenham tanto." (A9). 25,8% dos discentes (8 alunos), 31,25% das raparigas (5 raparigas) e 20% dos rapazes (3 rapazes), pensa que essa diferença se verifica porque as raparigas lutam por uma carreira profissional, o que está relacionado com a afirmação das mulheres no mercado de trabalho e na sociedade. Também 25,8% dos estudantes, (8 alunos), 37,5% das raparigas (6 raparigas) e 13,3% dos rapazes (2 rapazes), pensa que os rapazes têm maior insucesso no exame porque as raparigas "… já têm mais maturidade e já olham mais para a frente, a universidade, as médias... Já sabem mesmo o que querem seguir." (A9). Por outro lado, 16,1%, 5 alunos, 18,75% das raparigas (3 raparigas) 13,3% dos rapazes (2 rapazes), considera que os rapazes ocupam mais tempo em atividades extraescola, tais como o futebol e os jogos digitais, e que, portanto, dedicam menos tempo ao estudo. Há ainda 12,9% (4 alunos), sendo 18,75% das raparigas (3 raparigas) e 6,7% dos rapazes (1 rapaz), que pensa que o insucesso pode estar relacionado com o facto de os rapazes preferirem mais cursos em que o exame de Biologia e Geologia não é prova específica de acesso.

Tabela 4

Perceções de alunos e alunas sobre as causas do superior insucesso dos rapazes no exame de BG

Causas do insucesso no exame de BG por sexo	Raparigas N=16		Rapazes N=15		Total N=31	
	n	%	n	%	n	%
As raparigas trabalham mais.	6	37.5%	6	40%	12	38.7%
As raparigas lutam por uma carreira.	5	31.25%	3	20%	8	25.8%
Os rapazes são mais imaturos.	6	37.5%	2	13.3%	8	25.8%
Os rapazes têm outras atividades extraescola.	3	18.75%	2	13.3%	5	16.1%
Os rapazes preferem cursos em que BG não é específica.	3	18.75%	1	6.7%	4	12.9%
As raparigas sofrem pressão pela família.	1	6.25%	1	6.7%	2	6.5%
As raparigas são mais organizadas.	2	12.5%	0	0%	2	6.5%
A abordagem teórica da disciplina favorece as raparigas.	2	12.5%	0	0%	2	6.5%
A escola favorece atitudes e comportamentos femininos.	1	6.25%	0	0%	1	3.2%

Embora sejam os rapazes que mais percecionam o maior insucesso dos alunos do sexo masculino no exame, são as raparigas que mais tentam explicar essa diferença. Enquanto elas indicam nove explicações, eles apenas identificam seis, concentrando-se sobretudo no facto de as raparigas serem mais trabalhadoras e mais empenhadas.

Medidas sugeridas pelos alunos para promover o sucesso no exame nacional de BG

A medida mais apontada pelos alunos (tabela 5), 48,4% (15 alunos), 56,25% das raparigas (9 raparigas) e 40% dos rapazes (6 rapazes), é a adequação do grau de dificuldade do exame ao ano de ensino e à maturidade dos alunos. Para tal, sugerem "diminuir a dificuldade dos textos" (A9), abordar "temas mais gerais para não ser tão específico, sem ir a pormenores" (A12), "utilizar uma linguagem mais acessível" (A13), o exame "ser menos interpretativo" (A17), questões "mais claras" (A27) para "avaliar de facto o que nós sabemos e não a nossa atenção naquele momento" (A27). 41,9% dos estudantes (13 alunos), 37,5% das raparigas (6 raparigas) e 46,7% dos rapazes (7 rapazes), considera "importante diminuir o programa e o pormenor com que se dá" (A9) ou, pelo menos "delimitar mais os conteúdos a avaliar no exame" (A29). Na opinião de 35,5% dos alunos (11 alunos), 31,25% das raparigas (5 raparigas) e 40% dos rapazes (6 rapazes), é necessário utilizar no exame critérios de correção e classificação menos penalizadores, o que, na realidade, está relacionado com a adequação do grau de dificuldade do exame. A diminuição do "peso" do exame na ponderação da média de acesso à universidade é uma medida referida por 19,4% dos discentes (6 alunos), 18,75% das raparigas (3 raparigas) e 20% dos rapazes (3 rapazes).

No que diz respeito às diferenças entre as respostas de rapazes e raparigas, não se verificam diferenças consideráveis, embora as raparigas refiram mais a necessidade de diminuir o grau de dificuldade do exame.

Tabela 5

Medidas sugeridas pelos alunos para promover o sucesso no exame de BG

Medidas promotoras de sucesso no exame de BG	Raparigas N=16		Rapazes N=15		Total N=31	
	n	%	n	%	n	%
Adequação do grau de dificuldade do exame	9	56.25%	6	40%	15	48.4%
Diminuição do programa	6	37.5%	7	46.7%	13	41.9%
Critérios de correção menos penalizadores	5	31.25%	6	40%	11	35.5%
Diminuição do "peso" do exame	3	18.75%	3	20%	6	19.4%
Aumento das aulas de apoio/esclarecimento de dúvidas	2	12.5%	3	20%	5	16.1%
"Treinar" para o exame	2	12.5%	1	6.7%	3	9.7%
Amostra de conteúdos mais representativa do programa	1	6.25%	2	13.3%	3	9.7%
Alargamento do intervalo temporal entre exames	2	12.5%	1	6.7%	3	9.7%
Alteração da estrutura do exame	0	0%	2	13.3%	2	6.5%
Diversificação de metodologias de ensino	0	0%	2	13.3%	2	6.5%
Promoção de estratégias para lidar com o stress	2	12.5%	0	0%	2	6.5%
Aumento do trabalho e empenho dos alunos	1	6.25%	1	6.7%	2	6.5%
Realização do exame no 12º ano	0	0%	1	6.7%	1	3.2%
Aumento do nº de avaliações externas	0	0%	1	6.7%	1	3.2%
Estudo autónomo supervisionado	0	0%	1	6.7%	1	3.2%
Diminuição do nº de alunos por turma	1	6.25%	0	0%	1	3.2%
Diminuição da carga horária	1	6.25%	0	0%	1	3.2%
Diminuição do nº de questões de escolha múltipla	1	6.25%	0	0%	1	3.2%

Medidas para promover o sucesso dos rapazes no exame nacional de BG

Quando confrontados com a pertinência de se adotarem medidas para a promoção do sucesso especificamente entre os rapazes (tabela 6), uma expressiva maioria, 80,6%, que corresponde a 25 alunos, maioritariamente do sexo masculino, 68,75% das raparigas (11 raparigas) e 93,3% dos rapazes (14 rapazes), não concorda porque consideram que "cabe a cada pessoa saber quais os seus próprios objetivos e o que quer fazer" (A11) e que "tem a ver com a forma de encarar as coisas de cada um e não por ser rapaz ou rapariga" (A15), "tendo em conta que as capacidades intelectuais são iguais" (A18). E, portanto, não sugerem nenhuma medida porque, antes demais, seria essencial que "identificassem bem esses problemas" (A3).

É surpreendente perceber que, embora a maioria não veja pertinência na adoção de medidas fomentadoras de sucesso especificamente para os rapazes, as raparigas são mais favoráveis à introdução dessas medidas depois de estudado o fenómeno.

Tabela 6

Opinião de alunos e alunas sobre a adoção de medidas para promover o sucesso dos rapazes no exame de BG

Adoção de medidas promotoras de sucesso dos rapazes no exame de BG	Raparigas N=16		Rapazes N=15		Total N=31	
	n	%	n	%	n	%
Sim	5	31.25%	1	6.7%	6	19.4%
Não	11	68.75%	14	93.3%	25	80.6%

Conclusões e implicações

Como fatores de sucesso no exame, os alunos apontam, sobretudo, as características pessoais, tais como a capacidade de trabalho, o interesse, o empenho, a inteligência e as competências individuais; e identificam como fatores de insucesso o elevado grau de dificuldade do exame, devido aos critérios de correção e classificação penalizadores e ao programa demasiado extenso, aliado ao nervosismo inerente à realização de uma prova que tem grande influência no seu percurso académico e no seu futuro. Contudo, os alunos refletem também no seu trabalho, referindo a sua própria falta de interesse, motivação e empenho e dificuldades de leitura, interpretação e comunicação. Almeida, Miranda e Guisande (2008) realçam o facto de os discentes recorrerem sobretudo a causas internas, como capacidades, esforço, trabalho, para explicar os seus sucessos e fracassos, em detrimento de causas externas, como por exemplo a sorte ou o trabalho do professor. Os alunos explicam o seu insucesso recorrendo a causas internas, estáveis e não modificáveis, como é o caso das suas capacidades cognitivas e, quando assim é, tendem a gerar um padrão imutável de expectativas, ou seja, pensam que continuarão a ter insucesso, o que levará a situações de desmotivação. Pelo contrário, quando os alunos atribuem o seu fracasso à falta de esforço e de trabalho, causas internas, instáveis e controláveis, as suas expectativas de sucesso/insucesso são modificáveis (Almeida et al., 2008). Por isso, os autores consideram importante os professores ajudarem os seus alunos a compreenderem o sucesso e insucesso em função dos métodos de estudo e da quantidade de trabalho, e não em função das capacidades cognitivas.

No que diz respeito aos aspetos que acrescentam dificuldade ao exame, os alunos apontam: a quantidade exagerada de conteúdos a avaliar, a ambiguidade das questões, o grau de dificuldade desajustado da interpretação dos documentos de suporte, a linguagem desadaptada à idade e à maturidade dos alunos e os critérios de correção penalizadores. Estes aspetos são também referidos pelos professores (Lopes, 2020), o que realça a pertinência de corrigir os aspetos que tornam o exame demasiado complexo, medida que os alunos consideram

imprescindível para promover o sucesso no exame, sendo, portanto, necessário melhorar a qualidade técnica do instrumento de avaliação.

Quanto às diferenças de desempenho escolar por sexo, os alunos não as veem como problemáticas porque as atribuem às características de rapazes e raparigas que consideram comuns e, portanto, não se mostram recetivos à introdução de medidas para a promoção do sucesso especificamente entre os rapazes porque consideram que o sucesso depende da motivação e objetivos pessoais. Contudo, as expectativas futuras de alunos de 8º e 10º ano quanto ao prosseguimento de estudos com frequência da universidade (dados de 2018), de rapazes e raparigas são bem díspares: 46,4% dos rapazes e 61,9% raparigas (Matos e Equipa Aventura Social, 2018), o que mostra bem o maior afastamento dos alunos do sexo masculino de um futuro com formação académica. É necessário que este problema seja discutido e pensado no meio escolar. Só com a consciência desta problemática e com a melhoria das práticas pedagógicas e dos exames se poderá alcançar uma maior equidade entre sexos.

Os estudantes vêm o exame um instrumento limitante no seu acesso ao ensino superior e do seu futuro, até pela pressão social que sentem. Toda esta situação angustiante traz consequências, que os alunos referem, ao nível da saúde, sejam consequências na saúde psicológica, sejam consequências na saúde física. Estas consequências não devem ser desconsideradas, já que Portugal, segundo dados do Health Behaviour in School-aged Children (Inchley et al., 2020) é um dos países em que os jovens se sentem mais pressionados pela escola. Portugal surge no 10º lugar dos países em que os alunos de 15 anos se sentem mais pressionados pelo trabalho da escola, sendo essa pressão notoriamente mais sentida pelas raparigas, e surge em 38º no que diz respeito à percentagem dos alunos que afirmam gostar muito da escola, dados relativos a 2018 (Inchley et al., 2020). Segundo os dados nacionais no mesmo estudo, para os alunos portugueses inquiridos do 8º e 10º anos, as principais dificuldades com a escola e com os trabalhos da escola são que, às vezes/sempre, "a matéria é demasiada": 87,2%; "a matéria é aborrecida": 84,9%; "a matéria é difícil" 82%; e "a avaliação é um stresse": 77%, havendo ainda 56,9% dos alunos que considera que "a matéria é inútil" (Matos e Equipa Aventura Social, 2018).

Apesar de os exames poderem ter um efeito moderador das classificações internas, sobretudo entre escolas, podem igualmente originar grandes injustiças, sobretudo por serem uma prova única e pontual, fornecendo apenas uma imagem instantânea do que o aluno conseguiu fazer naquele momento e não do que o aluno é realmente capaz. Alunos com uma avaliação interna igual, ou seja, alunos que o professor, ao longo de dois anos, considerou estarem no mesmo nível de aprendizagens, podem ver as suas classificações finais

profundamente alteradas, devido à nota do exame, que é apenas uma situação pontual. Ora, sendo o exame apenas uma prova pontual, é premente acabar com a nota mínima de 9,5 valores para concorrer aos cursos em que a prova é específica e, a longo prazo, substituir os atuais exames nacionais por exames de acesso ao ensino superior externos ao ensino secundário.

Referências

Almeida, L., Miranda, L. & Guisande, M. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 169-176.

Cavaco, C., Alves, N., Guimarães, P. & Feliciano, P. (2015). *Abandono e Insucesso Escolar - Construir uma Perspetiva de Género*. Lisboa: Instituto de Educação.

Inchley J, Currie D, Budisavljevic S, Torsheim T, Jåstad A, Cosma A et al., editors. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada*. *International report.* Volume 2. Key data. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Lopes, T. (2013). *Perceções de Professores, Alunos e Encarregados de Educação sobre o (in)sucesso na disciplina de Biologia e Geologia*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Lopes, T. (2020). Insucesso escolar na disciplina e no exame de Biologia e Geologia e fatores associados. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Lopes, T. & Precioso, J. (2018). Evolução do Insucesso Escolar nos Exames Nacionais do Ensino Secundário, por Sexo, em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11(2)*, p. 53-69.

Matos, M.G. & Equipa Aventura Social (2018). A saúde dos adolescentes portugueses após a recessão. Relatório do estudo Health Behaviour in School Aged Children (HBSC) em 2018 (ebook). Disponível em www.aventurasocial.com.

OECD. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA.* París: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264229945-en

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Perceções do erro nas aprendizagens em educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico

Perceptions of the error in the learning process of preschool and primary education

Laura A. Mendonça Brasil (https://orcid.org/0000-0001-7090-1718)*, Margarida S. Damião Serpa (https://orcid.org/0000-0002-2926-1437)**

*Docente na Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico, **Universidade dos Açores/CICS.NOVA.UAc

Autor de contacto: lauraa.94@hotmail.com

Resumo

O erro é normalmente visto pelo aluno e por todos os intervenientes no seu processo de aprendizagem como uma prática constrangedora e inaceitável. No entanto, a investigação tem vindo a concluir que o erro pode ser uma oportunidade para se fazerem novas aprendizagens, algo que não ocorre de forma indiscriminada. O presente estudo, de tipo narrativo com função exploratória, visa clarificar, através das perceções de alunos e professores, características, funções e reações ao erro, bem como a sua gestão na aprendizagem. A recolha dos dados foi efetuada a partir de vinte entrevistas semiestruturadas, dezoito a crianças com idades compreendidas entre os cinco e os dez anos de idade e duas docentes, possibilitando a todos a expressão da sua opinião em relação ao erro e às formas de lidar com o mesmo. O tratamento dos dados foi efetuado através da análise de conteúdo temática. Os resultados mostram que as crianças ligam o erro sobretudo a situações desagradáveis, mas reconhecem que tem funções tanto instrutivas como classificativas e seletivas. Indicam basicamente soluções simples para o ultrapassar no imediato. Os seus professores admitem colocar em funcionamento estratégias adequadas a cada erro em específico e, inclusivamente, na sua prevenção. Torna-se necessário reforçar os estudos nesta área, de modo a se aprofundar a forma como surgem os erros, os contextos em que ocorrem, os fatores que os afetam e como se lida com eles.

Palavras-chave: erro, aprendizagens, avaliação, pré-escolar, primeiro ciclo do ensino básico.

Abstract

Students and those who are involved in the learning process usually see the error as an embarrassing and unacceptable practice. However, research has concluded that mistakes can be an opportunity for new learning, something that does not occur indiscriminately. Our study aims to clarify perceptions of students and teachers about characteristics, functions, and reactions to error, as well as its management in learning. It is descriptive-narrative research. Data were collected by twenty semi-structured interviews, eighteen with children aged between five and ten years old and two teachers. All of them expressed their opinion about the error and ways of dealing with it. Data were processed using thematic content analysis. The results show that children link the error mainly to unpleasant situations but recognize that it can have instructive, classifying and selective functions. They also indicate simple solutions to overcome errors immediately. Their teachers admit putting into practice strategies to remediate and prevent errors. It is necessary to reinforce studies in this area, to deepen how errors arise, the contexts in which they occur, the factors that affect them, and how to deal with them.

Keywords: error, learning, assessment, preschool, primary school.

Em contexto escolar, o erro tem sido olhado de diferentes modos, desde as perspetivas que sugerem encarar o ensino minimizando ao máximo a possibilidade de erro e corrigindo-o de imediato (Skinner, 1958) às que defendem que este deve ser analisado, procurando compreender as lógicas de quem o produz (Torre, 2004), ou, até, às favoráveis à existência de climas de trabalho propiciadores do surgimento do erro e respetiva correção durante processos de aprendizagem, enquadrados por tarefas desafiadoras (Metcalfe, 2017), de forma que não haja constrangimentos por quem os comete. Enquanto a primeira perspetiva está especialmente marcada pelo desenvolvimento das teorias behavioristas da aprendizagem, de modo particular pela instrução programada, as outras inscrevem-se no âmbito das teorias construtivistas, procurando explorar o sentido do erro cometido, ou socio construtivistas, possibilitando a criação de hábitos de aprendizagem em que todos convivem naturalmente com o erro e procuram ultrapassá-lo de modo produtivo. Note-se que estas diferenças de entendimento do erro não podem estar dissociadas da situação de avaliação vivida. A presença do erro numa situação de classificação do aluno é uma fatalidade. No entanto, em processos de aprendizagem pode ser uma mais-valia para a compreensão e aprofundamento dos conteúdos em lecionação, desde que devidamente explorado e observando fatores que o afetam. Para Clark e Bjork (2014), o confronto com dificuldades e desafios ajustados à situação, embora possa ampliar a frequência do erro, permite fazer aumentar a retenção da informação a longo prazo, de forma a haver maior probabilidade de mobilização da mesma em situações posteriores. Quem aprende tem a capacidade de relacionar a nova informação com conhecimentos existentes, mesmo que essa relação não aponte para o entendimento padrão, pelo que se justifica descobrir e situar as imprecisões, de modo a serem enquadradas e canalizadas para aprendizagens desejáveis. Neste contexto, importa tecer algumas considerações sobre a função do erro, conceções de erro, reações ao erro e estratégias para a sua superação.

Sobre a função do erro, a mais óbvia é a de permitir evidenciar aquilo que não se sabe. Não obstante, os erros podem ser um ponto de partida para o conhecimento, “na medida em que são identificados e compreendidos, e [a] sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação” (Luckesi, 1998, p. 138). Por exemplo, Luckesi (1998) e Torre (2004) acreditam que os erros cometidos pelos alunos em ambiente escolar podem fornecer algumas pistas para novas abordagens aos temas apresentados na escola, convidando os professores a refletir sobre as suas práticas e encaminhando os alunos para o sucesso escolar.

No respeitante às conceções de erro, quando existe uma insuficiente compreensão de um

facto ou assunto, o erro poderá ser entendido como uma ideia, opinião ou expressão que um indivíduo considera correta, mas que, na realidade, é uma posição falsa ou errada (Padilla, Venera & Zúñiga, 2016). Em estudos sobre as conceções do erro em contexto escolar, observa-se que este tanto pode estar associado a algo negativo, a insucesso e a fonte de sofrimento (e.g.: Souza, Favarão, Galvão, Nascimento & Sibila, 2011), normalmente em situações de avaliação classificativa, como a algo positivo, estando os estudantes sensíveis à conceção formativa do erro por não o considerarem, necessariamente, um obstáculo à sua ação ou à dos professores, embora reconheçam que, num primeiro momento, possa implicar desconforto e desmotivação (e.g.: Espínola & Serpa, 2017).

Relativamente às reações dos professores ao erro dos alunos, Luckesi (1998) adverte que não são favoráveis ao surgimento do mesmo, havendo a tentativa de impedir que seja repetido em situações futuras, por ser uma prática constrangedora e pouco aceitável. No entanto, o erro não só faz parte do desempenho dos alunos, como também é uma ocorrência bastante comum. Por esta razão, não deve ser entendido pelos docentes como "uma falha ou uma falta de atenção" (Almeida, 2014, p. 1) por parte dos alunos, visto que o mesmo é normalmente interpretado por estes como uma solução possível ou, muitas vezes, a única solução que acreditam estar correta.

Quanto às estratégias para a superação e prevenção do erro, Luckesi (1998) apela ao incentivo para a procura de soluções criativas e inovadoras para a resolução do erro por parte do docente, estabelecendo, deste modo, uma ligação entre as causas das falhas dos alunos e as ações que este pode desenvolver para beneficiar a superação dos erros. Torre (2004) alerta para a necessidade de o docente tomar consciência de que o erro, como todas as experiências negativas da vida, tem um lado positivo. É necessária uma mudança nos papéis, tanto da parte do professor, como da parte do aluno, para que o erro seja percecionado como meio estratégico de aprendizagem, em vez de situação culposa.

Assumindo que os alunos, durante todo o seu percurso escolar, cometem erros que necessitam ser analisados em termos da sua utilidade para o processo de aprendizagem, o presente estudo empírico passa por apurar a forma como o aluno encara o seu erro e este afeta a sua vida. Também se apuram as perceções de docentes sobre o erro, para entender o modo como consideram lidar com o mesmo. É ainda de realçar o interesse em se conhecerem algumas das estratégias que são indicadas para a superação do erro, tanto pelos alunos, como pelos docentes.

Método

O método usado é de tipo interpretativo e narrativo, com função exploratória, procurando-se realçar o entendimento que os participantes têm do problema em análise.

Procedimento e materiais

No processo de investigação, a principal técnica utilizada para a recolha de dados foi a entrevista semiestruturada. Foram elaborados guiões de entrevista de acordo com o tipo de participantes, respeitando procedimentos éticos, e tendo em conta literatura da área, bem como a observação direta de aulas. Através das entrevistas, alunos de uma turma de educação pré-escolar e de outra do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) puderam expressar os seus sentimentos perante situações de dificuldade e erro, como são influenciados pelo erro e que estratégias consideram utilizar para ultrapassarem os seus erros. Os docentes destas turmas, por sua vez, foram confrontados com questões similares. As entrevistas foram gravadas em áudio e realizadas por uma única entrevistadora. Posteriormente, foram transcritas.

Para o tratamento dos dados foi aplicada a análise de conteúdo temática, seguindo orientações de autores na área (e. g.: Bardin, 1979; Esteves, 2006). Foi construído um sistema de categorias com base nos dados do corpus, que englobou o discurso de todos os entrevistados. A codificação foi efetuada por unidade de contexto, sabendo que a cada uma correspondia um entrevistado.

Participantes

São participantes do estudo dezoito crianças e dois docentes, designadamente nove crianças de 5 anos, de uma turma de educação pré-escolar e outras nove, de 9 e 10 anos, de uma turma do 4.º ano de escolaridade, bem como as respetivas docentes, perfazendo um total de 20 entrevistas. Os alunos, em cada nível de ensino, foram distribuídos por três níveis de desempenho escolar, designadamente baixo (A1, A2 e A3), médio (A4, A5 e A6) e alto (A7, A8 e A9), para quem frequentava a educação pré-escolar, e também baixo (B1, B2 e B3), médio (B4, B5 e B6) e alto (B7, B8 e B9), para os do 1.º CEB. Os níveis de desempenho foram determinados a partir de documentação que ditava a avaliação dos alunos no final de cada período escolar.

Resultados

Nesta etapa apresentam-se os dados, sob a forma de figuras, e o respetivo tratamento. A análise dos discursos é feita a partir das categorias constituídas, sendo ponderados dois níveis de ensino e, apenas no caso das crianças, diferentes desempenhos académicos.

Conceções de Erro

Ao longo das entrevistas, surgiram várias conceções de erro (Figura 1), que foram recolhidas tanto por pergunta direta como por respostas a outras questões sobre a temática, num total de nove.

Figura 1

Conceções de erro

Conceções de Erro	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º CEB	Educadora/ Professora 1.º CEB
Algo que afeta negativamente a pessoa ("Uma coisa má")	A3; A4; A6; A7; A8; A9	B1; B2; B3; B4; B5; B6; B7; B9	P
Falta de conhecimentos/competências académicas		B1; B5; B8	ED; P
Problemas de destrezas psicomotoras	A1		
Agressão física ou psicológica	A1; A3; A5; A7; A9	B1	
Falta de atenção		B2	
Não cumprimento das regras	A1	B8	ED
Ausência de ajuda e de respeito pelos outros			ED; P
Falta de estudo		B8	P
Algo que necessita da ajuda de outros		B8	

O aspeto que mais realça destes dados é que, para a maioria dos entrevistados, domina uma ideia de erro como "uma coisa má" ou algo que afeta negativamente a pessoa, sem haver especiais diferenças em função do nível de desempenho escolar, o que não se aproxima, propriamente, de uma perspetiva que reconhece o valor didático do erro, defendido por Torre (2004). Além disso, inclui erros em qualquer domínio da pessoa (cognitivo, motor, intrapessoal e interpessoal) e requer orientação externa para a sua superação.

O conceito de erro das crianças em Educação Pré-Escolar está mais relacionado com o comportamento disciplinar, mais propriamente com agressões físicas ou psicológicas que ocorrem dentro e fora da sala, como revelam os seus discursos: *"Bater nos amigos"* (A4); *"Um erro é quando que a gente porta-se mal"* (A9).

No 1.º CEB, os alunos definem o erro como incorreções encontradas nos trabalhos realizados na sala de aula ou nas fichas de avaliação, na sua maioria erros ortográficos, por falta de conhecimento ou de empenho escolar. Neste sentido, afirmam: *"É quando uma pessoa faz mal nalguma disciplina"* (B1); *"Uma palavra mal escrita."* (B7); "*É uma coisa que a gente não sabe fazer"* (B8).

Quanto às docentes, a professora do 1.º CEB assume as consequências negativas do erro e

ambas são unânimes em apontar a falta de conhecimentos e competências académicas, bem como a colaboração e respeito pelos outros como os aspetos sobre os quais recaem os erros, incluindo tanto questões cognitivas como de relacionamento interpessoal.

Funções do erro

A Figura 2 permite identificar as funções do erro, relatadas pelas crianças do 1.º CEB, quando confrontadas com a importância do mesmo.

Figura 2

Funções do erro na perspetiva dos alunos do 1.º CEB.

Funções do erro	Alunos do 1.º CEB
Ficar mais atento para as próximas explicações da professora	B1; B7
Ficar sem aprender, por a professora não sinalizar o erro	B1; B2; B4; B6; B9
Verificar se os alunos interiorizaram a matéria	B2
Haver melhor conhecimento dos alunos, por parte do professor	B4
Decidir a transição de ano escolar	B7
Baixar as notas	B7
Passar a ideia de não se ter frequentado a escola, se há demasiados erros	B8

Os dados permitem observar que a maioria das crianças acentua a ideia de que o erro condiciona a aprendizagem, especialmente a escrita sem correção ortográfica quando o erro não é sinalizado, uma posição que parece não ser afetada pelas diferenças de desempenho académico adotadas. Também é referida a necessidade de se manter a atenção e concentração enquanto a professora está a explicar para não se errar futuramente. Cada uma das restantes funções é aludida apenas por uma criança, sendo de realçar a sua associação com resultados e efeitos das classificações escolares.

Reações ao Erro

Nas próximas três figuras, mostram-se as reações do professor, da criança e dos colegas em relação ao erro, descritas pelos alunos e docentes entrevistados.

Figura 3

Relatos sobre a reação da Educadora/ Professora face ao erro do aluno

Reação da Educadora/ Professora ao erro do aluno	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º CEB	Educadora/ Professora 1.º CEB
Reage mal (fica triste, zangada, enerva-se, grita, briga, manda calar)	A1; A4; A6; A9	B1; B2; B3; B4; B5; B7; B9	
Mete de castigo	A5; A6; A7; A8; A9		
Fica admirada		B6	
Fica mais ou menos	A9		
Reage bem (fica feliz; diz "Não faz mal", brinca com os alunos)	A1; A5	B5; B9	
Encara o erro de uma forma natural			ED; P
Vai ao pé do aluno		B1; B2; B5; B6; B9	
Manda o aluno ao pé dela		B1; B5; B6; B8	
Manda o aluno ao quadro		B1; B2; B5; B6	P

A partir dos dados da Figura 3, observa-se que as reações das professoras podem implicar consequências negativas, algo explicitado pela maioria dos alunos de cada nível de ensino, situações agradáveis ou não penalizantes, aludidas por uma minoria de alunos de cada nível de ensino, e a gestão imediata do erro detetado, apenas referenciada pela maioria dos alunos do 1.º CEB e pela respetiva professora.

Outro dado a relevar prende-se com a menção, apenas por crianças da educação pré-escolar e com melhores desempenhos académicos, à aplicação de castigos. No entanto, há quem clarifique que a educadora castiga os alunos, mas nem sempre gosta de tomar essa via, pois deseja que se portem bem para não ter de os punir: *"A professora não quer pôr sempre de castigo"* (A9). Estes dados convergem com a afirmação de Luckesi (1998) de que os docentes, quando confrontados com o erro, tendem a demonstrar atitudes punitivas, assumindo que o erro é uma prática inaceitável.

Na Figura 4, os dados permitem concluir que a maioria das crianças admite ter sentimentos de tristeza e preocupação ao serem confrontadas com os seus erros.

Figura 4

Relatos de reações e sentimentos da criança autora do erro

Reações e sentimentos do autor do erro	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º CEB
Pede desculpa	A1; A8	
Apaga o erro	A2	
Fica preocupado		B3; B6; B7; B9
Permanece triste/mal	A1; A3; A4; A6; A7; A9	B1; B2; B3; B4; B5; B6; B8; B9
Tem medo		B3
Fica bem/sem se importar	A5; A8	B8

Nestes dados, há ainda a realçar o facto de não existirem especiais diferenças entre níveis de ensino, a não ser várias crianças do 1.º CEB, especialmente as com melhores desempenhos académicos, aludirem a sentimentos de preocupação ao errarem, quando nenhuma criança de educação pré-escolar o faz. A referência a sentimentos e reações agradáveis são escassas, não incluindo nenhuma criança com baixos desempenhos escolares. Neste contexto, B8, tendo em conta o grau de dificuldade que atribuiu à matéria do erro cometido, afirma: *"Se aquele erro for fácil, seja uma coisa fácil, eu fico triste, porque eu devia ter acertado. E se for um erro, tipo, que era difícil, eu não me importo muito, mas eu vou sempre lembrar daquele erro"* (B8).

Na Figura 5, no geral, as crianças admitem que as reações dos alunos aos erros dos colegas não são boas ou revelam estranheza.

Figura 5

Relatos de reações dos alunos ao erro do colega

Reações dos alunos ao erro do colega	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º CEB
Reagem mal (ficam ruins, falam alto, resmungam, riem-se e gozam)	A1; A4; A6	B1; B2; B3; B4
Admirados (dizem "Ugh")		B3; B4; B6; B7; B8
Ficam calados	A8	
Reagem bem	A9	
Ajudam		B7; B9

A expressão mais apontada aquando do aparecimento de um erro na sala de aula é "ugh" que, segundo os próprios alunos, significa espanto, seja por estarem a troçar do colega que errou, seja por estarem admirados por aquele colega ter cometido um erro, quando aparentava saber tudo, atendendo às boas notas que costumava obter. Apesar disso, há respostas que indicam boas reações aos erros dos colegas, inclusivamente de ajuda a estes, especialmente por quem tem bons desempenhos escolares.

Estratégias para a Superação e Prevenção do Erro

Neste ponto são especificadas as estratégias que alunos e docentes dizem adotar para a superação e prevenção do erro.

A Figura 6 sintetiza as estratégias supostamente adotadas pela educadora/ professora para a superação do erro, sendo descritas pelas docentes e pelos próprios alunos.

Figura 6

Estratégias supostamente adotadas pela Educadora/ Professora para superação do erro

Estratégias da Educadora/ Professora para a superação do erro	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º CEB	Educadora/ Professora 1.º CEB
Realização de cópias	A4	B8	
Informação de resultados aos encarregados de educação	A7	B7	
Recuperação da matéria na atividade subsequente			ED
Jogos (dominó, espelho, etc.)			ED
Crianças que não cometem o erro ajudam os colegas			ED
Incentivo à consulta da resolução correta do colega			ED
Encorajar para irem tentando até acertarem		B3	
Recordar a reação negativa da professora quando clarificou o erro		B3; B8	
Revisão e sistematização de conteúdos			P
Programar etapa seguinte exitosa, evitando desânimo			P
Paragem e sinalização do erro e remedeio			P
Exercícios ortográficos			P
Rotinas com as operações			P
Assimilar a palavra sem erro	A4	B9	P
Formação sobre gestão da frustração provocada pelo erro			ED

Na figura, identificam-se estratégias de remediação imediata, as mais referenciadas por todos os entrevistados. Abrangem a repetição, o ensaio e erro, a revisão e sistematização da informação, exercícios, jogos e a cooperação entre alunos.

Já as estratégias de remediação diferida não são muito mencionadas, mas apontam sobretudo para a reparação dos erros cometidos em ações futuras ou em modos ajustados de planeamento, bem como para o recurso a outros atores educativos (encarregados de educação e formadores especializados).

Na Figura 7 apresentam-se as estratégias que os alunos dizem pôr em prática para a superação do erro.

Figura 7

Estratégias dos alunos para a superação dos seus erros

Estratégias dos alunos para a Superação do Erro	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º CEB
Pedir desculpa	A3; A8	
Deixar de falar com os outros	A6	
Arrumar o que desarrumou	A9	
Prestar mais atenção	A7	B1; B2; B3; B5; B6
Não incomodar os colegas		B1
Insistir no estudo		B5; B6
Usar sinónimos		B9
Rever o trabalho acabado de elaborar		B7

A estratégia mais apontada é o incremento da atenção, embora esta dependa, em boa parte,

das características da tarefa e do contexto em que esta ocorre.

A Figura 8 remete para as estratégias de prevenção do erro, referidas tanto pelas docentes como pelas crianças.

Figura 8

Estratégias para a prevenção do erro

Estratégias para a prevenção do erro	Alunos do 1.º CEB	Educadora/ Professora 1.º CEB
Simplificar a apresentação do tema		ED
Experimentar cada vez mais		ED
Explorar os 5 sentidos		ED
Explicar com calma	B1	
Ler muitas vezes	B2; B4	
Fazer a revisão do trabalho	B3	
Consultar o dicionário	B5	
Recuperar erros típicos, explorando novos procedimentos de aprendizagem		P

Em geral observa-se que as estratégias sugeridas pelos entrevistados estão particularmente associadas ao campo de ação de cada um. Assim, os alunos remetem para estratégias que podem pôr em prática quando realizam o trabalho escolar e as docentes sobretudo para estratégias que têm a ver com a preocupação por assegurar eficácia no seu ensino.

Discussão

Os resultados obtidos dão conta das perspetivas do erro sobretudo como algo a evitar, mas em diferentes momentos há alusões à sua função didática, importando clarificar as situações e contextos em que cada perspetiva poderá ser mais produtiva. A investigação tem vindo a apontar (e.g.: Clark & Bjork, 2014; Horvath, Klamar, Keith & Frese, 2021; Metcalfe, 2017; Tulis, Steuer & Dresel, 2016) alguns dos fatores que afetam os benefícios da aprendizagem através do erro, podendo estar ligados à pessoa que cometeu o erro, à forma como as outras pessoas reagem a esse erro, aos objetivos da formação, ao tipo de erro e ao contexto cultural em que o mesmo ocorreu. Em concreto, alguns desses fatores têm a ver com a crença de que o erro está correto (alta confiança no erro leva a que o causador da incorreção aprenda mais rapidamente), a tolerância ao erro (por incentivar o envolvimento ativo), a capacidade para se lidar com o erro de forma adaptativa e reflexiva (dependendo dos estados emocionais e motivacionais de quem erra, bem como dos seus desempenhos académicos), o tipo de feedback corretivo (análise do raciocínio que levou ao erro e estratégias de superação), as condições em que o feedback é dado (se de imediato ou em momento posterior, dependendo os benefícios de características de quem comete o erro), a capacidade que

se pretende desenvolver (tratando-se de desempenhos destinados a superar situações de risco, a aprendizagem da rápida gestão do erro é essencial), o tipo de conteúdo a dominar (em informação factual, erros que resultam de mera adivinhação são dificilmente benéficos, pois a suposição não é informada), o tipo de erro (lapsos de memória, problemas de atenção, a interpretação deficiente de instruções ou a ausência de conceitos específicos não implicam necessariamente os mesmos processos de aprendizagem), o momento em que ocorre o erro e a gravidade das suas consequências (se durante o processo de aprendizagem, se na verificação de um resultado final) e a existência, ou não, de uma cultura de gestão do erro (na medida em que foram encontradas diferenças entre países no potencial da aprendizagem a partir do erro), este último fator identificado em estudo com adultos em contexto não escolar (Horvath, Klamar, Keith & Frese, 2021). Todos estes fatores apontam para a ideia de que o potencial de melhoria na aquisição de conhecimentos e competências através do erro não é automático, pelo que importa determinar aspetos específicos dos mesmos, de modo a se poderem desenvolver esclarecidas práticas de aprendizagem a partir do erro.

Sobre as diferenças de posicionamento dos entrevistados em função do nível de ensino, na educação pré-escolar o erro está muito ligado à indisciplina e a referência à dimensão cognitiva não surge de forma tão incisiva quanto no 1.º CEB. É natural que as crianças em educação pré-escolar interiorizem formas de estar na escola, sem necessidade de chamadas de atenção recorrentes no nível de ensino subsequente. No entanto, até que ponto a elevada alusão a erros na aprendizagem de competências de relacionamento interpessoal e de regras de funcionamento em contexto escolar pode traduzir uma menor valorização dos erros cometidos em termos cognitivos? Por que razão as crianças em educação pré-escolar quase não aludem aos erros relacionados com o domínio de informação, se esta também é essencial no seu programa formativo?

Outro aspeto que, por fim, merece reflexão tem a ver com os níveis de desempenho escolar de quem é confrontado com o erro. Tulis, Steuer e Dresel (2016) referem que um aluno autoconfiante e com alto desempenho académico pode mais facilmente experimentar a surpresa logo após o feedback do erro, enquanto outro com baixo desempenho, ao ser confrontado com o seu erro, pode sentir frustração imediata, salvaguardando que se trata de tarefa igualmente valorizada por ambos os alunos. Os nossos dados não corroboram propriamente esta ideia, pois ficar triste e preocupado com o erro é referenciado por alunos dos três níveis de desempenho escolar estipulados no estudo. No entanto, a ideia em análise encontra algum eco nos relatos de reações dos alunos ao erro do colega, verificando-se que todas as crianças do 1.º CEB com os mais baixos

desempenhos académicos e a única criança do pré-escolar também de baixos desempenhos a pronunciar-se são as que indicam reações negativas ao erro. Pelo contrário, são sobretudo as de desempenhos médios e altos que referem admiração face ao erro e unicamente as de desempenhos mais elevados referem reações de aceitação e inclusivamente de ajuda, no caso dos alunos do 1.º CEB. Estas diferenças de posicionamento entre crianças com desempenhos académicos diversos carecem de maior aprofundamento em estudos futuros, o que naturalmente terá influência no tipo de estratégias a adotar pelos professores ao promoverem processos de aprendizagem através do erro.

Referências

Almeida, P. F. (2014). *Erro e equilíbrio*. Universidade do Minho. Escola de Arquitetura.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Clark, C. M., & Bjork, R. A. (2014). When and why introducing difficulties and errors can enhance instruction. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (Eds.), *Applying science of learning in education: infusing psychological science into the curriculum* (pp. 20-30). American Psychological Association.

Espínola, A. F. S., & Serpa, M. S. D. (2017). Expressão do erro e motivação no ensino e aprendizagem de História e de Geografia. In P. F. Gonzalez & J. M. A. Lima (Org.), JOIN 2016 – I Encontro Internacional de Jovens Investigadores (pp. 97-122). Universidade dos Açores.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. *In* J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.

Horvath, D., Klamar, A., Keith, N., & Frese, M. (2021). Are all errors created equal? Testing the effect of error characteristics on learning from errors in three countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(1), 110-124.

Luckesi, C. C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Cortez Editora.

Metcalfe, J. (2017). Learning from errors. *Annual Review of Psychology*, 68(1), 465-489.

Padilla, M., Venera, P., & Zúñiga, V. (2016). *El error como estrategia de enseñanza-aprendizaje en niños y niñas del grado jardín del centro de desarrollo integral Rosedal* (CDI Rosedal). Universidade de Cartagena.

Skinner, B. F. (1958). Teaching machines. *Science*, 128, 969-977.

Souza, N. A., Favarão, C. F. M., Galvão, E. C., Nascimento, M. C. M., & Sibila, M. C. C. (2011). O erro e a avaliação da aprendizagem: as concepções de professores e alunos. In Atas do X

Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (pp. 7195-7206). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Torre, S. (2004). *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Magistério del Río de la Plata.

Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2016). Learning from errors: A model of individual processes. *Frontline Learning Research*, 4, 12-26.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Avaliação de competências socioemocionais: Análise fatorial confirmatória do questionário de Aprendizagem Social e Emocional

Assessment of socioemotional skills: Confirmatory factor analysis of the Social and Emotional Learning Questionnaire

Diana Aguiar Vieira (https://orcid.org/0000-0002-5191-4457)*, Susana Caires (https://orcid.org/0000-0002-8670-2163)**

* Instituto Politécnico do Porto ** Universidade do Minho

Autor para correspondência: Diana Aguiar Vieira, dianavieira@iscap.ipp.pt

Resumo

Nas últimas décadas temos assistido a um interesse crescente pela aprendizagem social e emocional facilitada em contexto escolar, tanto dentro como fora do currículo. O consórcio norte americano designado de CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008; 2017) define a aprendizagem social e emocional como a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências associadas a cinco fatores nucleares do desenvolvimento socioemocional: a) Autoconsciência (por exemplo, identificação e reconhecimento das emoções); b) Autorregulação (por exemplo, gestão do stresse, competências de organização e planeamento); c) Consciência social (por exemplo, empatia); d) Competências Interpessoais (por exemplo, comunicação e gestão de conflitos); e, e) Tomada de decisão responsável (por exemplo, análise e resolução de problemas). Este trabalho visa apresentar um estudo de validação do questionário de "Aprendizagem Social e Emocional (ASE; Vieira, 2019)", através do procedimento de análise fatorial confirmatória, efetuado com uma amostra independente daquela utilizada para a validação preliminar com uma análise fatorial exploratória. A amostra do presente estudo é constituída por 774 estudantes brasileiros a frequentar o 12º ano de escolaridade/3º ano do Ensino Médio. A maioria dos participantes pertence ao sexo feminino (59%) e a média etária é de 16 anos e meio. O questionário ASE é constituído por 35 itens distribuídos por cinco fatores e destina-se à avaliação da autoeficácia de jovens do Ensino Secundário (entre os 16 e os 18 anos, aproximadamente) face às competências socioemocionais. Os itens apresentam um formato de resposta Likert (desde 1= "nada confiante" até 5= "totalmente confiante") e avaliam as seguintes cinco dimensões: a) Autoeficácia Emocional; b) Autoeficácia para a Resolução de Problemas; c) Autoeficácia empática; d) Autoeficácia para o estabelecimento de relações; e, e) Autoeficácia Assertiva. Os resultados evidenciam características psicométricas adequadas em termos da estrutura fatorial e da consistência interna das dimensões. Implicações para a investigação e para a prática serão discutidas, sinalizando-se os principais contributos e potencialidades deste questionário para a avaliação da aprendizagem social e emocional.

Palavras chave: autoeficácia, competências sociais, competências emocionais, questionário socioemocional, validação, instrumento

Abstract

In the last decades we have seen a growing interest in social and emotional learning facilitated in school context, both within and outside the curriculum. The North American consortium called CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008; 2017) defines social and emotional learning as the acquisition of knowledge, attitudes and skills associated with five core factors of social-emotional development: a) Self-awareness (eg. identification and recognition of emotions); b) Self-regulation (eg. stress management, organizational and planning skills); c) Social awareness (eg. empathy); d) Interpersonal Skills (eg. communication and conflict management); and, e) Responsible decision making (eg. problem analysis and resolution). This work aims to present a validation study of the questionnaire "Social and Emotional Learning (ASE; Vieira, 2019)", through the procedure of confirmatory factor analysis, carried out with an independent sample from the one used for

preliminary validation with exploratory factor analysis. The sample of this study consists of 774 Brazilian students attending the 12th year of schooling/3rd year of high school. Most participants are female (59%) and the average age is 16 and a half. The ASE questionnaire consists of 35 items divided into five factors and it is intended to assess the self-efficacy of secondary school students (between 16 and 18 years old, approximately) in terms of socio-emotional skills. The items have a Likert response format (from 1= “not at all confident” to 5= “completely confident”) and assess the following five dimensions: a) Emotional Self-efficacy; b) Self-efficacy for Problem Solving; c) Empathic self-efficacy; d) Self-efficacy for establishing relationships; and, e) Assertive self-efficacy. The results show adequate psychometric characteristics in terms of the factor structure and internal consistency of the dimensions. Implications for research and practice will be discussed, pointing out the main contributions and potential of this questionnaire for the assessment of social and emotional learning.

Keywords: self-efficacy, social skills, emotional skills, socioemotional questionnaire, validation, instrument

Nas últimas décadas tem havido um interesse crescente na área da aprendizagem social e emocional facilitada em contexto escolar, seja dentro ou fora do currículo. Efetivamente a Escola, a par das aprendizagens de conteúdos disciplinares, é um contexto de desenvolvimento humano em todas as suas vertentes. Consequentemente, é cada vez mais frequente a integração no meio escolher de implementação de práticas que potenciam o desenvolvimento socioemocional dos alunos e que fomentam a aquisição e aplicação de conhecimentos, competências e atitudes que favorecem o sucesso na escola, no trabalho e na vida em gera, isto é, a aprendizagem socioemocional (Greenberg et al., 2003; Taylor et al., 2017). Este tipo de aprendizagens congrega várias áreas do saber tais como a promoção da competência social e da inteligência emocional assim como a prevenção do "bullying", do abuso de substâncias e de conflitos (Goldberg et al., 2019; Osher et al., 2016). Subsequentemente a complexa natureza das competências socioemocionais tem originado, ao longo dos anos, uma série de definições que se associam a outros conceitos tais como competência social, inteligência emocional e competência emocional (Marin et al., 2017).

Um trabalho extenso de sistematização da investigação com vista a facilitar o desenvolvimento de intervenções nesta área tem vindo a ser desenvolvido pelo consórcio internacional formado por educadores, investigadores, políticos ("police makers") e profissionais ligados à intervenção em contexto educativo, intitulado de CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003). Este consórcio identifica as competências sociais e emocionais que podem ser ensinadas (e aprendidas) e que são essenciais na preparação dos alunos para o exercício do papel de cidadãos livres em sociedades democráticas.

Uma vasta gama de investigações identifica a importância das intervenções direcionadas para o desenvolvimento social e emocional de crianças e jovens, tanto ao nível de um melhor desempenho académico e social, como para a redução de problemas comportamentais e de perturbações emocionais (Beauchamp & Anderson, 2010; Durlak et al., 2011; Fernandes et al., 2018; Sklad et al., 2012, Vieira, 1997, 2012, 2014).

Uma grande diversidade de instrumentos tem sido utilizada na avaliação das competências socioemocionais (para uma revisão de instrumentos veja-se Bender & Calvetti, 2015; Haggerty et al., 2011; Marin et al., 2017; Melnick et al., 2017). Contudo, vários autores têm defendido que, quando se trata de avaliar programas de desenvolvimento de competências socioemocionais, é importante que a avaliação esteja alinhada não só com as competências específicas que se pretendem desenvolver com a intervenção, mas também com o meio social e cultural envolvente (Jones et al., 2016; Stillman et al., 2018; Yang et al., 2018). No contexto

destas orientações foi criado o questionário "Aprendizagem Social e Emocional" (ASE; Vieira, 2019) destinado a avaliar o programa de desenvolvimento de competência socioemocionais da Escola da Inteligência, localizada no Brasil, na sua versão para o 3º ano do Ensino Médio (equivalente ao 12º ano do Ensino Secundário, em Portugal). O presente trabalho tem por objetivo dar continuidade aos estudos de validação do questionário ASE (Vieira, 2019) através da análise fatorial confirmatória junto de uma amostra independente daquela utilizada no estudo com recurso à análise fatorial exploratória.

Método

Participantes

Neste estudo utilizou-se uma amostra constituída por 774 alunos do 3º ano do Ensino Médio em escolas localizadas no Brasil. A maioria dos participantes pertence ao sexo feminino (61%) e a média etária é de 16 anos e meio.

Instrumentos

O questionário de Aprendizagem Socioemocional (ASE; Vieira, 2019) é constituído por 35 itens que visam avaliar a autoeficácia face às competências socioemocionais. Os itens apresentam um formato de resposta Likert de cinco pontos (desde 1= "nada confiante" até 5= "totalmente confiante") e avaliam cinco dimensões: a) Autoeficácia Emocional (confiança na capacidade para reconhecer e regular as próprias emoções); b) Autoeficácia para a Resolução de Problemas (confiança na capacidade para encontrar soluções para problemas que possam surgir) ; c) Autoeficácia empática (confiança na capacidade para evidenciar comportamentos empáticos); d) Autoeficácia para o estabelecimento de relações (confiança na capacidade para criar e desenvolver novas relações); e, e) Autoeficácia Assertiva (confiança na capacidade para comunicar assertivamente). O ASE têm evidenciado características psicométricas adequadas e a sua estrutura interna foi apoiada através do procedimento de análise fatorial exploratória (Vieira, 2019).

O questionário ASE foi administrado 2019 em salas com computadores, sob o acompanhamento de um/a professor/a e junto dos grupos-turma. O consentimento informado dos encarregados de educação e dos alunos foi obtido previamente à administração do questionário.

Procedimentos de análise de dados

Todos as análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa de análise estatística R (R Core Team, 2019) através do software livre de ambiente de desenvolvimento integrado RStudio (RStudio Team, 2019). Para realizar a análise fatorial confirmatória utilizou-se o pacote lavaan (Rosseel, 2012) e para gerar as estatísticas descritivas utilizou-se o pacote

skimr (McNamara et al., 2018). O pressuposto da normalidade multivariada foi analisada com base na curtose/achatamento multivariado (Mardia, 1970) através do pacote psych (Revelle, 2019). Consideraram-se valores de |sk| < 3 e |ku| < 7 indicadores de violações não severas da normalidade univariada (Finney & DiStefano, 2013). Para obter-se indicadores de fiabilidade utilizaram-se os estimadores de consistência interna no pacote semTools (Jorgensen et al., 2019).

Inicialmente procedeu-se ao desenvolvimento das estatísticas descritivas, seguidas pela análise fatorial confirmatória. Os índices de qualidade do ajustamento global utilizados foram: NFI (Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), e o $\chi 2/gl$ (rácio do qui-quadrado pelos graus de liberdade). Considerou-se a qualidade global do ajustamento do modelo como boa para valores: NFI, CFI, e TLI acima de .95, SRMR e RMSEA abaixo de .08; e $\chi 2/gl$ abaixo de 5 (Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999). O estimador utilizado para a realização da análise fatorial confirmatória foi o WLSMV (weighted least square mean and variance adjusted). Utilizou-se este estimador já que é robusto à não-normalidade multivariada e é mais indicado para itens ordinais (Muthén, 1983). Os estimadores de consistência interna serviram para testar avaliar a confiabilidade dos fatores. Para tal, calcularam-se dois diferentes estimadores: coeficiente de α de Cronbach (Cronbach, 1951), e o coeficiente de ω de McDonald (McDonald, 1999). Consideram-se que valores de α e ω ≥ .70 podem ser indicadores de evidências de confiabilidade apropriadas (Marôco, 2014; Nunnally & Bernstein, 1994).

Apresentação dos resultados

Em termos das propriedades distribucionais dos itens (

Tabela **1**), todos os itens apresentaram o valor mínimo (1) e máximo (5) como resposta. Os valores de sk e ku apresentaram-se sempre próximos de 0, ou seja, nenhum dos itens apresentou violações severas à normalidade (Finney & DiStefano, 2013).

Tabela 1

Estatísticas descritivas dos itens do ASE (Vieira, 2019)

Item	***M***	***DP***	***Min***	***Mdn***	***Máx***	sk	*ku*
1	2.87	1.20	1	3	5	0.12	-0.86
2	3.18	1.09	1	3	5	-0.17	-0.63
3	2.88	1.26	1	3	5	0.15	-0.98
4	2.99	1.14	1	3	5	0.07	-0.77
5	3.10	1.19	1	3	5	-0.11	-0.85
6	2.86	1.28	1	3	5	0.12	-1.03
7	2.99	1.13	1	3	5	0.03	-0.76
8	2.97	1.12	1	3	5	0.02	-0.67
9	3.08	1.15	1	3	5	-0.05	-0.74
10	3.08	1.12	1	3	5	-0.03	-0.65
11	3.03	1.13	1	3	5	-0.01	-0.71
12	2.93	1.13	1	3	5	0.05	-0.67
13	3.40	0.96	1	3	5	-0.17	-0.35
14	3.40	0.92	1	3	5	-0.11	-0.21
15	3.47	0.98	1	3	5	-0.25	-0.35
16	3.25	1.05	1	3	5	-0.19	-0.45
17	3.34	1.08	1	3	5	-0.24	-0.63
18	3.34	1.10	1	3	5	-0.25	-0.59
19	3.41	1.09	1	3	5	-0.24	-0.68
20	3.98	0.96	1	4	5	-0.71	-0.07
21	3.78	1.01	1	4	5	-0.49	-0.40
22	3.71	1.00	1	4	5	-0.42	-0.37
23	4.04	0.94	1	4	5	-0.91	0.52
24	4.05	0.98	1	4	5	-0.91	0.37
25	4.04	1.01	1	4	5	-0.90	0.21
26	4.09	0.94	1	4	5	-0.97	0.61
27	3.53	1.11	1	4	5	-0.40	-0.54
28	3.06	1.15	1	3	5	0.01	-0.76
29	3.13	1.15	1	3	5	-0.03	-0.79
30	3.82	0.93	1	4	5	-0.64	0.25
31	3.13	1.16	1	3	5	-0.10	-0.79
32	3.59	0.99	1	4	5	-0.35	-0.27
33	3.63	0.93	1	4	5	-0.23	-0.38
34	4.01	0.92	1	4	5	-0.81	0.42
35	3.88	0.93	1	4	5	-0.54	-0.19

Quando à sua dimensionalidade o modelo de cinco fatores de primeira-ordem obteve uma boa qualidade de ajustamento aos dados [**Erro! A origem da referência não foi encontrada.Erro! A origem da referência não foi encontrada.**$\chi2(550) = 2418.308$, $p < .001$, $n = 550$; $\chi2/gl = 4.396$; CFI = .964; TLI = .961; NFI = .954; SRMR = .064; RMSEA= .055; P(rmsea ≤ .05) < .001, IC 90% .052 – .057]. Não foram removidos itens ao modelo original. O valor do CFI, NFI e TLI foram superiores a .95, o rácio $\chi2/gl$ foi inferior a 5, o valor do SRMR foi inferior a .08, e o valor do RMSEA foi inferior a .06 (Marôco, 2014).

As cargas fatoriais foram adequadas (Tabela 2), sendo que o item com a carga fatorial mais baixa na dimensão autoeficácia emocional foi de .54 (item 1), na dimensão autoeficácia

para a resolução de problemas foi de .57 (item 4), na dimensão autoeficácia empática foi de .64 (item 25), na dimensão autoeficácia para o estabelecimento de relações foi de .66 (item 28) e na dimensão autoeficácia assertiva foi de .61 (item 35).

Tabela 2

Cargas fatoriais do questionário ASE (Vieira, 2019)

Fator	Item	Carga Fatorial
Autoeficácia Emocional	1	0.54
	2	0.63
	3	0.70
	4	0.74
	5	0.71
	6	0.71
	7	0.72
	8	0.56
	9	0.65
	10	0.73
	11	0.74
	12	0.76
	13	0.68
	14	0.68
	15	0.67
Autoeficácia Resolução de problemas	16	0.66
	17	0.62
	18	0.62
	19	0.64
	20	0.57
	21	0.62
	22	0.66
Autoeficácia Empática	23	0.67
	24	0.71
	25	0.64
	26	0.70
Autoeficácia Estabelecimento de relações	27	0.70
	28	0.66
	29	0.79
	30	0.78
Autoeficácia Assertiva	31	0.67
	32	0.68
	33	0.69
	34	0.62
	35	0.61

Todas as estimativas de consistência interna apresentadas por este instrumento foram boas. O α de Cronbach situa-se acima de .70 em todas as dimensões ($\alpha_{emocional}$ = .93; $\alpha_{resolução\ de\ problemas}$ = .83; $\alpha_{empática}$ = .78; $\alpha_{estabelecimento\ de\ relações}$ = .82; $\alpha_{assertiva}$ = .79) assim como o ω de McDonald ($\omega_{emocional}$ = .93; $\omega_{resolução\ de\ problemas}$ = .82; $\omega_{empática}$ = .78; $\omega_{estabelecimento\ de\ relações}$ = .82; $\omega_{assertiva}$ = .79).

Conclusão

Os resultados obtidos no presente estudo validaram, através da análise fatorial confirmatória, a estrutura original de cinco dimensões do questionário "Aprendizagem Social e Emocional (ASE; Vieira, 2019), nomeadamente a autoeficácia emocional, autoeficácia na resolução de problemas, autoeficácia empática, autoeficácia no estabelecimento de relações e autoeficácia assertiva. Adicionalmente a consistência interna robusta deste instrumento e das suas respetivas dimensões foi igualmente reforçada pelos resultados deste estudo. Uma vez que foi utilizada uma amostra independente daquela em que o instrumento foi originalmente desenvolvido, consideramos que estes resultados são manifestamente promissores em termos das qualidades psicométricas deste instrumento. Além da utilidade deste instrumento para avaliar a autoeficácia nas competências sociais e emocionais de jovens entre os 16 e 18 anos do contexto brasileiro, consideramos que o facto do mesmo ser de preenchimento relativamente rápido (35 itens) poderá facilitar a recolha de dados. Os trinta e cinco itens do instrumento se distribuem por cinco dimensões o que possibilita que, além de ser utilizado no seu todo, poder-se-á também utilizar as suas subescalas de acordo com as dimensões que poderão ser alvo de interesse em diferentes contextos. Apesar de serem necessários estudos futuros de validação deste instrumento, consideramos que a presente investigação traz um bom contributo na área da avaliação das competências sociais e emocionais.

Referências

Bender, R. S., & Calvetti, P. U. (2015). Instrumentos de avaliação psicológica em habilidades sociais. *Revista de Psicologia da IMED, 7*(1), 4-14.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed.)*. Routledge.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. CASEL.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432.

Fernandes, L.M., Leme, V. B. R., Elias, L. C.S., & Soares, A., B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas em Psicologia, 26*(1), 215-228.

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course (2nd ed., pp. 439–492).* Information Age Publishing.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*, 466–474.

Haggerty, K., Elgin, J., & Woolley,A. (2011). *Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth*. Social Development Research Group.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Jones, S., Bailey, R., Brush, K., Nelson, B., & Barnes, S. (2016). *What is the same and what is different? Making sense of the "non-cognitive" domain: Helping educators translate research into practice*. Harvard Graduate School of Education EASEL Lab. https://easel.gse.harvard.edu/files/gse-easel-lab/files/words_matter_paper.pdf

Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2019). *semTools: Useful tools for structural equation modeling (R package version 0.5-1.933)* [Computer software]. Retrieved from https://cran.r-project.org/package=semTools

Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika, 57*(3), 519–530. https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519

Marin, A. H., Silva, C. T., Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, *13*(2), 92-103.

Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações (2nd ed.).* ReportNumber.

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment.* https://doi.org/10.4324/9781410601087

McNamara, A., Arino de la Rubia, E., Zhu, H., Ellis, S., & Quinn, M. (2018). *skimr: Compact and flexible summaries of data (R package version 1.0.3) [Computer software]*. Retrieved from https://cran.r-project.org/package=skimr

Melnick, H., Cook-Harvey, C. M., & Darling-Hammond, L. (2017). *Encouraging social and emotional learning in the context of new accountability*. Learning Policy Institute.

Muthén, B. O. (1983). Latent variable structural equation modeling with categorical data. *Journal of Econometrics, 22*(1–2), 43–65. https://doi.org/10.1016/0304-4076(83)90093-3

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.).* McGraw-Hill.

R Core Team. (2019). *R: A language and environment for statistical computing (version 3.6.1)* [Computer software]. Retrieved from https://www.r-project.org/

Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research (R package version 1.9.4)* [Computer software]. Retrieved from https://cran.r-project.org/package=psych

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1–21. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

RStudio Team. (2019). *RStudio: Integrated development for R (version 1.2.1330)* [Computer software]. Retrieved from http://www.rstudio.com/

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteijn,C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools, 49*, 892–909.

Stillman, S. B., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., Jensen, A. L., & Leet, C. (2018). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *55*, 71–92.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171.

Vieira, D. (1997). Desenvolvimento de Competências Sociais em contexto escolar: A avaliação de uma intervenção. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 1*, 597-602.

Vieira, D. A. (2012). Diminuição da agressividade na pré-adolescência: Follow-up após 1 ano de uma intervenção em contexto escolar (pp.1213-1220). In L. S. Almeida, B. D. Silva & A. Franco, (Orgs.), *Atas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Centro de Investigação em Educação, Instituto da Educação da Universidade do Minho.

Vieira, D.A. (2014). *Menos agressividade…mais competências sociais*. De Facto Editores.

Vieira, D.A. (2019). *Questionário de Aprendizagem Social e Emocional: Construção e Validação Inicial.* 3º Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Inclusão e Diversidade (3CIEAE). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa 15-17 de julho.

Yang, C., Bear, G. G., & May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide Social–Emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. *School Psychology Review, 47*(1), 45-61.

Agradecimentos: Agradecemos à Escola da Inteligência (Ei), e em especial a Camila Cury, Bruno Oliveira e Adriana Lima pela abertura à realização desta investigação e pelo apoio na recolha de dados.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Adaptação e validação cultural da Templer Death Anxiety Scale — análise Rasch da versão portuguesa

Adaptation and cultural validation of Templer Death Anxiety Scale — Rasch analysis of the Portuguese version

José Pacheco Miguel (https://orcid.org/0000-0002-9498-3444)*, José Tomás da Silva (https://orcid.org/0000-0002-9995-8221)*, Teresa Sousa Machado (https://orcid.org/0000-0002-1012-8660)*, Maria Paula Paixão (https://orcid.org/0000-0002-3373-8461)*, Nina Katarzyna Szczygiel (https://orcid.org/0000-0001-5026-1629)**

*Universidade de Coimbra, **Universidade de Aveiro

Autor de contacto: José Pacheco Miguel, jpacheco@fpce.uc.pt

Resumo

O tabu em torno da morte é evidente entre académicos e investigadores, traduzido num número reduzido de instrumentos estandardizados que têm sido desenvolvidos neste domínio. Perante a inexistência de um instrumento padronizado para avaliar a ansiedade gerada pela morte, optou-se pela adaptação da *Templer Death Anxiety Scale* (TDAS) à realidade portuguesa, seguindo o rigor metodológico do processo de adaptação transcultural de instrumentos psicológicos preconizado pela literatura da especialidade. O presente estudo exploratório analisa as propriedades psicométricas da TDAS numa amostra de universitários portugueses de ambos os sexos, usando a abordagem da teoria clássica dos testes (TCT) e a teoria de resposta ao item (TRI), modelo de Rasch. Os resultados indicam que os itens ajustam numa estrutura latente unidimensional, pressuposto da modelação Rasch. A escala de resposta revelou funcionamento adequado, permitindo que os parâmetros de pessoas e itens fossem estimados com elevada precisão. Análises DIF confirmaram a inexistência de diferenças nos resultados relativas ao género. A versão portuguesa da TDAS apresenta evidências de fiabilidade e validade com jovens universitários. Discutem-se as limitações do estudo e as implicações psicométricas dos resultados para futuras investigações.

Palavras-chave: morte, ansiedade, Rasch, rating scale model, DIF

Abstract

Due to the little amount of standardized instruments that have been developed in this field, it's quite clear that for some researchers and academics, death is still a taboo. Therefore, without the existence of a standardized instrument to analyze death anxiety, the adaptation of the Templer's Death Anxiety Scale (TDAS) was chosen to be adapted to the Portuguese reality, following the methodological accuracy as advocated by the expertise literature for cross-cultural psychological instruments. The present exploratory study analyses the psychometric properties of the TDAS in a sample of Portuguese university students from both sexes, using the Classic Test Theory (CTT) and the Item Response Theory (TRI), Rasch model. The results reveal that the items adjust in a latent structure according with the Rasch model assumption. The response scale unveiled proper functioning, allowing items and people's parameters to be estimated with high precision. DIF analyses confirmed the absence of differences in the results regarding gender. The Portuguese version of the TDAS presents evidence of reliability and validity with Portuguese university students. Finally, limitations of the study and psychometric results implications are discussed for future research.

Keywords: death, fear, Rasch, rating scale model

O assunto da morte reveste um fenómeno que escapa ao controlo das pessoas, produzindo-lhes imensa preocupação, sofrimento, angústia e apreensão. Embora seja, tal como o nascimento, uma etapa do crescimento e desenvolvimento humanos, parte final e inevitável do trajecto de vida, muitas pessoas desenvolvem percepções negativas da morte. São muitas as culturas que, numa tentativa de minimização do medo intenso da morte, recorrem à utilização de eufemismos quando falam dela (Kemp, 2016). Segundo o autor, esta prática demonstra a falta de aceitação da morte, mais não sendo do que uma forma suave da sua negação e que, a par do respectivo evitamento, se consubstancia em expressões como passagem, em vez de morrer, posto a descansa, em vez de enterrado(a), restos mortais, em vez de cadáver, pacientes de risco, em vez de moribundos e soldados caídos, em vez de soldados mortos, para dar apenas alguns exemplos.

Esta negação da morte e o seu tratamento como assunto tabu é igualmente notória entre académicos e investigadores. Demonstra-o o facto da investigação científica da morte só se ter iniciado a meio do último século do milénio passado (Wittkowski et al., 2015). Desde então foram realizados vários estudos que têm contribuído para enformar a literatura acerca da morte. A abordagem hesitante da maioria dos investigadores face a este assunto, e seus correlatos, resulta também evidente no número limitado de instrumentos padronizados desenvolvidos para avaliar a morte e o processo de morrer.

As pessoas estão lentamente a consciencializar-se que a morte é inseparável da vida e que, por isso, é algo que deve ser aceite, mais do que evitado. Morrer com qualidade é um conceito que gradualmente se tem vindo a impor (Kastenbaum, 2001), associando-se a boa morte à noção de conforto, controlo e aceitação por parte da pessoa moribunda. Para isso contribuem factores determinantes como a redução da dor, a promoção do conforto e a consciencialização e aceitação da vida que está a terminar, bem como da morte iminente, acompanhadas do planeamento do fim da vida (Meridith et al., 2016).

Os seres humanos são diferentes, na medida em que têm que aprender a viver e a adaptar-se à consciencialização da sua própria finitude (Bell, 1975). A confrontação da morte, e a ansiedade gerada pela capacitação da sua inevitabilidade, constitui um dilema psicológico universal. Por tal razão, a ansiedade face à morte assume-se como uma variável determinante cuja definição teórica dever ser abrangente e clara (Neimeyer et al., 2004). Genericamente, o conceito é empregue para teorizar a apreensão gerada pela consciencialização da morte, sendo usada intercambiavelmente com a noção de medo da morte, pela ânsia que este provoca.

A ansiedade da morte tem sido avaliada principalmente através de medidas de auto-relato, destacando-se nesse conjunto a *Death Anxiety Scale* (DAS) de Templer. Publicada pela primeira vez em 1970, a DAS é o instrumento mais usado para medir este construto, tendo sido traduzida em várias línguas (Kastenbaum, 2001), incluindo uma versão em Português do Brasil (Donovan, 1993). A escala possui propriedades metrológicas adequadas, seja em termos de consistência interna, seja em termos de validade convergente e discriminante (Templer, 1970, 2003).

O presente estudo, estritamente exploratório, visa averiguar o desempenho psicométrico desta nova versão da Escala de Ansiedade da Morte de Templer numa amostra de universitários portugueses (EAM-P), em resposta à necessidade de aprofundar o trabalho de investigação no domínio dos testes psicológicos e dos modelos de avaliação (Kubinger, 2021). Nesse sentido, em termos psicométricos, a análise complementa a abordagem da teoria clássica dos testes (TCT) com a modelação Rasch da teoria de resposta ao item (TRI). A opção radica na propriedade distintiva do modelo de Rasch que permite comparações objectivas específicas dos sujeitos ou dos itens (e.g., objectividade específica) (Scheiblechner, 2009). Esta característica permite testar em que medida os dados empíricos conformam o modelo de Rasch, paradigma distinto daquele que recorre a índices de bondade de ajuste, uma vez que estes modelos apenas indicam em que medida os dados podem ser explicados pelo modelo. Isto é, no caso do modelo de Rasch refere-se à validade absoluta do modelo e não apenas à bondade de ajustamento dos dados, possivelmente em comparação com outros modelos concorrentes.

Método

Foram realizadas análises Rasch, software Winsteps 3.73.0 (Linacre, 2011). Em função do formato politómico invariante de todos os itens da FDS, as estimativas dos parâmetros dos itens, dos sujeitos e das categorias de resposta foram calculadas com o *Rating Scale Model* (RSM, Wright & Masters, 1982), uma extensão do modelo de Rasch para itens politómicos.

A opção pelo RSM deve-se às suas propriedades métricas. Permite comparar as pessoas e os itens usados para as medir de forma independente, viabilizando que a comparação dos itens seja invariante das pessoas usadas na sua calibração (objectividade específica) e transforma dados ordinais relativos às respostas dos sujeitos numa escala intervalar (Wright & Mok, 2004). Em termos práticos, ao apresentar estatísticas para o ajustamento da pessoa e do item, tem a vantagem de não requerer amostras grandes para estimar estes parâmetros. Permite ainda a determinação empírica da qualidade discriminativa das categorias nas escalas de resposta de tipo Likert (Bond & Fox, 2015).

A avaliação Rasch da versão Portuguesa da EAM-P com o RSM centrou-se nos aspectos da validade de conteúdo, estrutural e substantiva, propostos por Wolfe & Smith (2007), com base no trabalho de Messick (1995).

Participantes

O estudo foi conduzido numa amostra de conveniência de 237 alunos caloiros da Universidade de Coimbra, Psicologia, Ciências da Educação e Serviço Social (61.2%, 23.5% e 15.3%, respectivamente). As idades variaram os 18 e os 52 anos, correspondendo a uma média de 21.76 (*DP* = 4.43). A distribuição favorece o género feminino (72.5%). Não foi recolhida informação sobre a etnia por não ser uma variável relevante para os estudos feitos em Portugal (a maioria dos respondentes eram caucasianos europeus).

Instrumentos

Este estudo integrou um projecto de investigação que incluiu uma bateria de instrumentos visando avaliar várias medidas psicológicas relacionadas com a finitude da existência (receio, preocupação, obsessão, ansiedade e depressão), incluindo ansiedade da morte. Foi recolhida informação demográfica (sexo, idade, estado civil, habilitações académicas e crenças religiosas).

A *Death Anxiety Scale* (Templer, 1970, 2003), na versão adaptada à língua portuguesa (EAM-P), é um instrumento auto administrado com 15 itens distribuídos por duas dimensões. As respostas são dadas numa escala de Likert com cinco pontos de ancoragem, entre 1 (concordo fortemente) e 5 (discordo fortemente), com resultados elevados associados a níveis elevados de ansiedade. A tradução da escala original para língua portuguesa seguiu as indicações da literatura da especialidade, no âmbito da adaptação transcultural de instrumentos de avaliação psicológica (Hambleton, Merenda e Spielberger, 2005).

Procedimento

O estudo foi realizado no ano lectivo 2020/2021 e os dados foram recolhidos com recurso a um questionário *online* com duração aproximada de 20 minutos. Assegurou-se o consentimento informado dos participantes e garantiu-se o sigilo e a confidencialidade das respostas, bem como o direito de abandono sem penalização.

Resultados

O modelo de Rasch, assenta, entre outros, no princípio da unidimensionalidade; os itens de uma escala medem um único atributo, ou traço latente, de modo a que o desempenho do sujeito apenas é influenciado por um factor dominante (Bond & Fox, 2015). Na medida em que a

EAM-P, apesar de avaliar dimensões independentes também proporciona uma medida global do construto (Templer, 2003), a análise Rasch (RSM) começou por averiguar a dimensionalidade da escala como um todo, antes de se centrar no estudo independente de cada uma das subescalas.

Para averiguar a sua validade estrutural, calculou-se a Análise de Componentes Principais dos resíduos padronizados (ACPR) depois de controlar a dimensão Rasch, para determinar se os itens correspondem ao construto definido (Smith, 2004). À falta de consenso nos critérios para a presença de uma dimensão secundária (Chou & Wang, 2010), optou-se por um *eigenvalue* inferior 3.0 e uma variância explicada pelo primeiro componente dos resíduos não superior a 20% como indicadores da unidimensionalidade dos itens (Linacre, 2011).

A ACPR da EAM-P, aponta no sentido dos dados cumprirem com o pressuposto da unidimensionalidade, uma vez que o componente principal explica 8.8% (< 20%) da variância e o valor do *eigenvalue* para o primeiro contraste (1.90) não excede o limiar de aceitabilidade psicométrica (3.0) (Linacre, 2011), o que inviabiliza a possibilidade dos resíduos padronizados poderem conter informação sistemática adicional (Fisher, 2007). Nesse sentido, calculou-se uma Análise Factorial Exploratória, Análise de Componentes Principais (ACP), com o SPSS. A Tabela 1 apresenta os itens extraídos, as saturações factoriais e as respectivas comunalidades, bem como o *eigenvalue*, a proporção de variância explicada e a consistência interna para o único componente extraído. Os resultados corroboram a tese da unidimensionalidade porque o *eigenvalue* do único componente extraído duplica o valor do seguinte (λ = 1.104), critério indicador de um factor latente dominante em escalas multifactoriais (Reckase, 1979).

Tabela 1.

EAM-P: matriz de componentes

Item	Componente	h^2
1	.581	.346
2	.725	.527
3	.706	.521
4	.569	.328
5	.830	.722
6	.710	.507
7	.657	.465
8	.712	.552
9	.527	.321
10	.557	.370
11	.646	.421
12	.538	.299
13	.724	.538
14	.571	.423
15	.665	.453
λ	7.624	
%	53.5.4	
α	.82	

A análise Rasch proporciona indicadores para quantificação do ajustamento do modelo, calibração dos parâmetros do item e da pessoa e diagnóstico do funcionamento das categorias de resposta aos itens (Fox & Jones, 1998). A Tabela 2 apresenta as estatísticas dos itens para o ajustamento (*infit* e *outfit*), a localização (Di) e o erro padrão (EP) que permitem avaliar a validade de conteúdo da EAM-P, bem como as respectivas média (M) e desvio padrão (DP), para além dos coeficientes de validade estrutural (CE) da escala (Wolfe & Smith, 2007).

Tabela 2.

Propriedades psicométricas da EAM-P

Item	MNSQ		D_i	*EP*	r_{pm}	CE
	Infit	Outfit				
1	1.00	1.08	.52	.07	.64	.20
2	1.01	.98	.79	.07	.75	-.57
3	.71	.93	-.62	.08	.60	.61
4	.96	1.10	-.47	.08	.59	.66
5	1.01	1.01	-.17	.07	.69	-.12
6	1.16	1.14	.14	.07	.70	-.60
7	.95	1.21	-.70	.08	.59	.47
8	1.27	1.41	1.87	.07	.64	-.15
9	.94	.79	-1.02	.08	.70	-.33
10	.75	.75	-.34	.07	.73	.06
11	.81	.98	-.67	.08	.65	.66
12	1.01	1.15	-.52	.08	.64	.61
13	1.00	1.26	-.75	.08	.64	.52
14	.99	.84	-1.02	.08	.75	-.38
15	.80	.80	-.39	.08	.78	-.11
M	.96	1.03	.00	.07	—	—
DP	.16	.19	.82	.00		

Em termos de validade de conteúdo, a Tabela 2 permite constatar que os valores médios de *infit* e *outfit* quase coincidem com o valor esperado de 1.0 que indica um ajustamento perfeito dos itens; todos os itens da escala têm valores individuais no intervalo [.5 – 1.5] produtivo para a medida (Wright & Linacre, 1994), indiciando a inexistência de itens redundantes e a existência de homogeneidade entre eles. Este indicador da unidimensionallidade é confirmado por outros estimadores que analisam o contributo dos itens na definição de um construto central para a estrutura interna da escala. As correlações ponto-medida (*rpm*), similares às correlações item-total da TCT, com valores entre .60 e .78, sugerem a inexistência de ruído não modelado ou de dependência nos dados (Linacre, 2011), permitindo concluir que os itens contribuem para definir um único construto. Em termos dos coeficientes estruturais (CE), apenas sete itens têm valores superiores a .40, dos quais quatro superam o valor máximo de .60.

O erro-padrão dos itens, variando entre .07 e .08 indica que os itens mediram com elevada fiabilidade dentro da escala. A TRI disponibiliza ainda, em termos de fiabilidade da medida, dois índices para se examinar a percentagem de variância dos itens e dos sujeitos não explicada pelo

erro-padrão da medida, a *item separation reliability* (precisão de separação dos itens) e a *person separation reliability* (precisão de separação dos sujeitos); esta última é um valor homólogo ao coeficiente *alfa* (Prieto & Delgado, 2003). A precisão de separação dos sujeitos (.81) e das pessoas (.90) são boas (Fisher, 2007).

A validade substantiva refere-se ao diagnóstico do funcionamento empírico das categorias da escala de resposta, com o propósito de averiguar o seu comportamento em conformidade com aquilo que era esperado pelo autor (Wolfe & Smith, 2007).

Tabela 3.

FDS-P: estatísticas das categorias de resposta

	Observada			MNSQ		
Categoria	f_i	%	B_n	Infit	Outfit	F_k
1	1181	23	-1.55	.99	1.00	---
2	1287	25	-.85	.93	.91	-1.30
3	1406	27	-.30	1.00	1.08	-.67
4	918	18	.31	.97	1.05	.43
5	368	7	.96	1.10	1.13	1.53

A Tabela 3 resume as estatísticas requeridas para avaliar a eficácia das 5 categorias de resposta da EAM-P. A sua análise permite concluir que a estrutura da escala de resposta cumpre os critérios propostos por Linacre (2002), uma vez que se verifica (1) a distribuição uniforme das frequências das respostas pelas diferentes categorias, com um mínimo de 10 observações em cada uma, (2) a progressão monotónica da medida média observada – B_n – e das calibrações dos passos – F_k – ao longo das categorias de resposta e (3) o *outfit* MNSQ, mais sensível que o *infit* a respostas não esperadas, das categorias de resposta inferior a 2.0; para além disso, a medida média observada e a calibração dos passos também aumentam de forma monotónica ao longo das categorias, discriminando a amostra no contínuo do atributo que é medido.

O modelo de Rasch faz o escalonamento conjunto dos itens e dos sujeitos numa mesma dimensão (escala *logit*). Os parâmetros de pessoas e itens são expressos numa métrica comum, com as mesmas unidades (*logits*), numa escala de intervalos iguais, comparáveis entre si e localizados no mesmo contínuo (dimensão) (Embretson & Reise, 2000). É desejável que as estimativas relativas ao atributo (pessoa) e à dificuldade (item) se sobreponham de forma substancial, para que o conjunto dos itens seja apropriado para a amostra. Sempre que a diferença entre as médias destas estimativas é inferior a 1 logit, significa que a informação contida nos itens

permite discriminar as pessoas de forma precisa no construto que a escala se propõe medir (Bond & Fox, 2015). No presente estudo, o valor para essa diferenças equivale a .63 *logits*.

Foi ainda analisado o funcionamento diferencial dos itens (DIF) para avaliar a validade dos resultados da EAM-P relativamente ao género. Calculou-se a diferença padronizada entre as localizações dos parâmetros masculino e feminino, após ajustamento das possíveis diferenças relativas ao sexo na distribuição do medo da morte; usou-se o procedimento de Bonferroni que corrigiu o nível de significância em função do número de comparações (.05/28) (Linacre, 2011). Seguindo este critério conservador, há itens com localização significante superior a .50, valor estipulado por Wright & Douglas (1975) como ponto de corte para o contraste DIF, em ambos os sexos. Conclui-se, portanto, que os itens da EAM-P têm funcionamento diferenciado quanto ao género.

Discussão

O estudo confirma que a EAM-P é um instrumento válido para avaliar a ansiedade da morte dos universitários portugueses. Os resultados validam a unidimensionalidade da escala; a utilização do modelo de Rasch, permite que os níveis do construto das pessoas e de dificuldade com que os itens usados para medir o construto sejam hierarquizados num mesmo contínuo escalar para esta dimensão. Fá-lo com elevado grau de precisão que garante a adequação da escala de resposta e sem enviesamento quanto ao género.

A principal implicação deste estudo exploratório prende-se com a demonstração da versão portuguesa como medida unidimensional intervalar. O ajustamento ao modelo de Rasch cria uma escala linear para itens e pessoas que proporciona valores expressos nas mesmas unidades. Ao demonstrar que os itens e a amostra de calibração são independentes, permitindo comparar o nível de ansiedade da morte do sujeito directamente com o nível de dificuldade do item usado para a medir, confirma a existência de uma estrutura simples, essencial para a medição invariante, base para modelos de medida úteis (Wright & Masters, 1982).

O estudo reveste limitações a superar numa próxima investigação, designadamente quanto à amostra que, embora reproduza as características demográficas da população visada, não é representativa da realidade Portuguesa. Para que os resultados possam ser generalizáveis importa que no futuro se recorra a métodos de amostragem aleatória. A aleatorização, a par da do alargamento a outros grupos amostrais, são determinantes para decidir sobre a dimensionalidade.

Finalmente, em termos DIF, importa estudar outras dimensões para além do género, por exemplo, o tipo de emocionalidade (positiva/negativa) e a crença religiosa.

Referências

Bell, W. (1975). The experimental manipulation of death attitudes: a preliminary investigation. *Journal of Death and Dying*, *6*, 199-201. dx.doi.org/10.2190/V11J-CD1D-2TV3-6DBX

Bond, T.G., & Fox, C.M. (2015). *Applying the Rasch model. Fundamental measurement in the human sciences* (3th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Chou, Y.-T., & Wang, W.-C. (2010). Checking dimensionality in item response models with principal component analysis on standardized residual. *Educational and Psychological Measurement*, *70*, 717-731. dx.doi.org/10.1177/0013164410379322

Donovan, J. M. (1993). Validation of a Portuguese form of Templer's Death Anxiety Scale. *Psychological Reports*, *73*, 195-200. dx.doi.org/10.2466/pr0.1993.73.1.195

Embretson, S.E. & Reise, S.P. (2000). *Item Response Theory for Psychologists*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fisher, W.P. Jr. (2007). Rating scale instrument quality criteria. *Rasch Measurement Transactions*, *21*, p. 1095.

Fox, C.M., & Jones, J.A. (1998). Uses of Rasch modeling in counseling psychology research. Journal of Counse- ling Psychology, 45, 30-45. dx.doi.org/10.1037// 0022-0167.45.1.30

Hambleton, R. K., Merenda, P. F. & Spielberger, C. D. (Eds.) (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kastenbaum, R. J. (2001). *Death society and human experience* (7th ed.). Needham Heights, MA: Simon & Schuster.

Kemp, R. A. (2016). *Death and dying and bereavement in a changing world*. NY: Routledge.

Kubinger, K. D. (2021). Editorial: Necessity for in-depth research work on Psychological Testing and Assessment Modeling. *Psychological Test and Assessment Modeling*, *63*, 3-11.

Linacre, J.M. (2002). Optimizing rating scale category effectiveness. *Journal of Applied Measurement*, *3*(1), 85-106.

Linacre, J.M. (2011). Winsteps Rasch measurement computer program, version 3.73.0. [Computer program] Chicago, Il: Winsteps.com.

Meridith, B., Cindy, A, & Lorraine, H. (2016). A "good" death for all?: Examining issues for palliative care in correctional settings. *Mortality*, *21*, 93-111. dx.doi.org/10.1080/13576275.2015.1098602

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, *50*, 741-749. http://dx.doi.org/ 10.1037//0003-066x.50.9.741

Neimeyer, R. A., Wittkowski, J. & Moser, R. P. (2004). Psychological research on death attitudes: An overview and evaluation. *Death Studies*, *28*, 309-340. dx.doi.org/10.1080/07481180490432324

Prieto, G. & Delgado, A.R. (2003). Análisis de un test mediante el modelo de Rasch. *Psicothema*, *15*(1), 94-100.

Reckase, M. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: results and implications. *Journal of Educational Statistics*, *4*, 207-230.

Scheiblechner, H. H. (2009). Rasch and pseudo-Rasch models: Suitableness for practical test applications. *Psychology Science Quarterly*, *51*, 181-194.

Smith Jr, E.V. (2004). Detecting and evaluating the impact of multidimensionality using item fit statistics and PCA of residuals. In: E.V. Smith Jr & R.M. Smith (Eds.), *Introduction to Rasch measurement* (pp. 575-600). Maple Grove, MN: JAM Press.

Templer, D. I.(1970). The construction aand validation of a death anxiety scale. *The Journal of General Psychology*, *82*, 165-177. dx.doi.org/10.1080/00221309.1970.9920634

Templer, D. I.(2003). Death anxiety, death depression and death obsession. *Psychological Reports*, *93*, 695-696. dx.doi.org/10.2466/pr0.2003.93.3.695

Wittkowski, J., Doka, K. J., Neimeyer, R. A. & Vallerga, M. (2015). Publication trends in thanatology: An analysis of leading journals. *Death Studies*, *39*, 453-462. dx.doi.org/10.1080/07481187.2014.1000054

Wolfe, E.W., & Smith Jr, E.V. (2007). Instrument development tools and activities for measure validation using Rasch models: Part II - Validation activities. In E.V. Smith Jr & R.M. Smith (Eds.), *Rasch measurement: Advanced and specialized applications* (pp. 243-290). Maple Grove, MN: JAM Press.

Wright, B D., & Douglas, G. A. (1975). A better procedure for sample-free item analysis. *Research Memorandum*. Statistical Laboratory. Department of Education. University of of Chicago.

Wright, B D., & Linacre, J.M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, *8*, p. 370.

Wright, B. D., & Masters, G.N. (1982). *Rating scale analysis*. Chicago, Il: MESA Press.

Wright, B. D. & Mok, M.M. (2004). An overview of the family of Rasch measurement models. In E.V. Smith Jr & R.M. Smith (Eds.), Introduction to de Rasch Measurement (pp. 1-24). Maple Grove, MN: JAM Press.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Adaptação e validação cultural da Fear of Death Scale de Collett-Lester — estudo exploratório da versão portuguesa

Adaptation and cultural validation of Collett-Lester's Fear of Death Scale — exploratory study of the Portuguese version

José Pacheco Miguel (https://orcid.org/0000-0002-9498-3444)*, José Tomás da Silva (https://orcid.org/0000-0002-9995-8221)*, Teresa Sousa Machado (https://orcid.org/0000-0002-1012-8660)*, Maria Paula Paixão (https://orcid.org/0000-0002-3373-8461)*, Nina Katarzyna Szczygiel (https://orcid.org/0000-0001-5026-1629)**

*Universidade de Coimbra, **Universidade de Aveiro

Autor de contacto: José Pacheco Miguel, jpacheco@fpce.uc.pt

Resumo

Procedeu-se à adaptação da *Collett-Lester Fear of Death Scale* (FDS) à realidade portuguesa, respeitando o rigor metodológico do processo de adaptação transcultural de instrumentos de avaliação psicológica proposto na literatura da especialidade. Atendendo à multidimensionalidade do construto, com várias causas possíveis, o autor preconiza que as pessoas possam reagir diferencialmente à ideia da morte enquanto estado e/ou processo; de igual forma, admite que as suas atitudes e reacções emocionais possam diferir em função de a morte ser auto referente ou referenciada a terceiros. Esta multidimensionalidade permite identificar e distinguir elementos específicos do medo da morte. Este estudo exploratório analisa as propriedades psicométricas da FDS numa amostra de universitários portugueses de ambos os sexos, recorrendo à teoria clássica dos testes (TCT). Dada a independência das suas quatro dimensões, usou-se o modelo de Rasch para testar as respectivas unidimensionalidades. Os resultados indicam que os seus itens ajustam a uma estrutura latente unidimensional, pressuposto da modelação Rasch. A escala de resposta revelou funcionamento adequado, permitindo estimar os parâmetros de pessoas e dos itens com elevada precisão. Análises DIF confirmaram a inexistência de diferenças nos resultados relativas ao género. Análises de correlação com medidas adicionais oferecem evidências de validade de construto e de critério. A versão portuguesa da FDS revela evidências de fiabilidade e validade com jovens universitários. São necessários mais estudos para confirmar a sua dimensionalidade em diferentes coortes etárias e testar a sua aplicabilidade em diferentes populações. Discutem-se as limitações do estudo e as implicações psicométricas dos resultados para futuras investigações.

Palavras-chave: morte, medo, Rasch, rating scale model

Abstract

The Collett-Lester Fear of Death Scale (FDS) was adapted to the Portuguese context, taking into account the methodological rigor of the process of cross-cultural adaptation of psychological assessment instruments proposed in the specialized literature. Given the multidimensionality of the construct, with several possible causes, the author recommends that people can react differentially to the idea of death as a state and/or as a process; likewise, the scale admits that the respondents' attitudes and emotional reactions may differ depending on whether death is self-referent or referred to other people. This multidimensionality allows the identification of specific elements of the concept fear of death. This exploratory study analyses the psychometric properties of the FDS in a sample of Portuguese university students of both sexes, using the classical test theory (TCT). Given the independence of its four dimensions, the Rasch model was used to test the respective unidimensionalities. The results indicate that its items fit into a latent one-dimensional structure, an assumption of the Rasch modeling. The response scale revealed adequate functioning, allowing the estimation of the parameters of both people and items with high precision. DIF analyses confirmed the absence of gender differences in results. Correlation analyses with additional measures provide evidence of both construct and criterion validity. The Portuguese version of the FDS reveals evidence of reliability and validity when used with university students. Additional studies are needed to confirm its dimensionality in different age cohorts and to test its applicability in different populations. The limitations of the study and the psychometric implications of the results for future investigations are discussed.

Keywords: death, fear, Rasch, rating scale model

A morte, assim como o nascimento, é uma etapa do desenvolvimento humano. Para além da sua dimensão biológica, a morte constitui um fenómeno psicossocial de importância capital na vida do homem pelas atitudes psíquicas e comportamentos que promove, tanto a nível individual como de grupo. Em todo o mundo, são muitas as pessoas desenvolvem percepções negativas acerca da morte e a perpetuação da morte como assunto tabu a afecta negativamente a sociedade. O receio da morte, independentemente das suas razões, inibe a preparação da morte, afectando a qualidade da própria morte. Apesar da morte ser a negação da vida, ela mantém com esta uma relação directa, numa continuidade entre o estilo de vida e a atitude perante a morte.

Nas últimas décadas, porém, a temática da morte e os seus correlatos têm vindo a captar progressivamente a atenção da comunidade científica. Para este interesse de a pensar e explicar cientificamente não é estranha o contributo da área científica da psicologia, através dos seus profissionais que actualmente vêm estudando vários temas genericamente agrupados naquilo que se designa por *Psicologia da morte* (Kastenbaum e Costa, 1977). Esta preferência, por oposição à negação da sua realidade, enfatiza a morte enquanto um processo psicossocial (Lester, 1967), mais que um mero momento biológico. Dos temas nucleares em estudo, a pesquisa relativa à preocupação com a morte (e.g., medo e ansiedade que gera) é aquela que mais tem focado a atenção e o interesse dos investigadores (Schulz, 1978).

Uma das implicações fundamentais daqui decorrente, prende-se com o refinamento do paradigma metodológico utilizado na investigação dos correlatos psicossociais da morte (Bell, 1975). Substituindo posturas intuitivas e métodos descritivos por dados empíricos, a investigação praticada aplica abordagens metodológicas ditas observacionais, correlacionais e experimentais, com prevalência dos últimos. A demonstração da sua eficácia torna-se problemática devido à dificuldade das técnicas de medida e à diversidade amostral utilizada, factores que acentuam as diferenças individuais, sociais e culturais subjacentes ao fenómeno da morte.

Apesar destas limitações, a linha de investigação seguida actualmente caracteriza-se por um interesse e coerência que indiciam a possibilidade de se atingir um conhecimento científico acerca da morte e dos seus correlatos psicossociais, e das suas implicações, para a vida das pessoas. A par da primazia da ansiedade e da depressão, o foco da investigação também se tem centrado no medo da morte e nas suas razões explicativas. A relevância do estudo justifica-se pela sua instrumentalidade, uma vez que o conhecimento do significado da morte permite dessensibilizar a sua negação e conceber estratégias de *copying* para resolverem os evitamentos cognitivos e emocionais envolvidos no processamento do medo da morte.

Dos inúmeros instrumentos existentes para a mensuração de atitudes relacionadas com a morte, a maioria é unidimensional, desvantagem que compromete a possibilidade de identificar e distinguir elementos específicos relacionados com o medo. A Collett-Lester *Fear of Death Scale* (FDS, 1969), sendo uma escala multidimensional, resolve esta limitação, razão pela qual é um dos instrumentos mais utilizados e difundidos para medir este construto. Especificamente, visa avaliar os receios das pessoas face à morte em quatro domínios, uma vez que os seus autores pretendiam diferenciar medo da morte e medo de morrer, do próprio e deste relativamente aos outros, característica divergente dos instrumentos que na altura mediam este construto.

A primeira referência à FDS data de 1969, embora então os autores só a disponibilizassem quando especificamente solicitados para o efeito. A escala original tinha 36 itens distribuídos por quatro subescalas (Lester, 1990). Neste ano foi publicada uma versão revista com oito itens por subescala, usando uma escala de resposta de Likert com cinco pontos de ancoragem. A fidelidade teste-reteste das subescalas, num intervalo de dois dias, bem como a consistência interna da escala e das subescalas revelou-se adequada numa população de adultos (Collett e Lester, 1990). Em termos validade de construto, os autores reportam que a análise factorial revelou resultados mistos quanto à dimensionalidade da FDS. Dos estudos de adaptação da escala revista, só a versão espanhola replica a solução dimensional de quatro factores (Tomás-Sábado et al., 2007).

A instrumentalidade deste instrumento de avaliação da reacção emocional associada aos sentimentos subjectivos e à preocupação gerados pela contemplação ou antecipação de aspectos relacionados com a morte, a par das suas características metrológicas, constituem, *per se*, razões persuasivas para a sua adaptação à realidade portuguesa. Para além destas, acresce que a revisão da literatura não revelou a existência de uma escala afim, em português, visando o mesmo propósito da FDS. Nesse sentido, optou-se por traduzir a versão revista da escala originalmente desenvolvida pelos autores com o propósito de disponibilizar uma versão em língua Portuguesa que se acredita possa vir a ser útil em termos de investigação e de prática clínica.

O presente estudo, marcadamente exploratório, visa averiguar o desempenho psicométrico desta nova versão da Escala de Receio da Morte de Collett-Lester numa amostra de universitários portugueses, em resposta à necessidade de aprofundar o trabalho de investigação no domínio dos testes psicológicos e dos modelos de avaliação (Kubinger, 2021). Em termos psicométricos, a análise complementa a abordagem da teoria clássica dos testes (TCT) com a modelação Rasch da teoria de resposta ao item (TRI). A opção radica na propriedade distintiva do modelo de Rasch que permite comparações objectivas específicas dos sujeitos ou dos itens (e.g., objectividade

específica) (Scheiblechner, 2009). Esta característica única do modelo de Rasch permite testar a hipótese dos dados empíricos conformarem com o modelo de Rasch para um determinado conjunto de itens, paradigma distinto daquele em que os índices de bondade de ajuste aplicados por outros modelos; estes apenas indicam em que medida os dados podem ser explicados pelo modelo. Isto é, o modelo de Rasch refere-se à validade absoluta da medida e não à bondade de ajustamento do modelo aos dados.

Método

Foram realizadas análises Rasch, software Winsteps 3.73.0 (Linacre, 2011). Em função do formato politómico invariante de todos os itens da FDS, usou-se o Rating Scale Model (RSM, Wright & Masters, 1982) , uma extensão do modelo de Rasch para itens politómicos, para estimar os parâmetros dos itens, dos sujeitos e das categorias de resposta.

As propriedades do RSM permitem comparar as pessoas e os itens usados para as medir de forma independente, viabilizando que a medida nos itens seja invariante das pessoas usadas para os calibrar (objectividade específica); transforma dados ordinais relativos às respostas dos sujeitos numa escala intervalar (Wright & Mok, 2000). Em termos práticos, as estatísticas para o ajustamento da pessoa e do item, têm a vantagem de não requerer amostras grandes para estimar estes parâmetros (medida do construto e dificuldade do item). Permite ainda a determinação empírica da qualidade discriminativa das categorias usadas pelas escalas de resposta tipo Likert (Bond & Fox, 2015).

A avaliação Rasch da versão Portuguesa da FDS-P com o RSM centrou-se nos aspectos da validade de conteúdo, estrutural e substantiva, propostos por Wolfe & Smith (2007), com base no trabalho de Messick (1995).

Participantes

O estudo usou uma amostra de conveniência de 237 alunos caloiros da Universidade de Coimbra. As idades variaram os 18 e os 52 anos, correspondendo a uma média de 21.76 (*DP* = 4.43). A distribuição favorece o género feminino (72.5%).

Instrumentos

O estudo integrou um projecto de investigação que incluiu uma bateria de instrumentos visando avaliar várias medidas relativas à finitude da existência (receio, preocupação, obsessão, ansiedade e depressão), incluindo o medo da morte. Foi recolhida informação demográfica (sexo, idade, estado civil, habilitações académicas e crenças religiosas).

A *Fear of Death Scale* (Lester, 1990), na versão adaptada à língua portuguesa (FDS-P), é um escala multidimensional auto administrada com 28 itens distribuídos por quatro dimensões (a morte do próprio, o próprio processo de morrer, a morte dos outros e o processo de morrer dos outros). A escala de resposta, tipo Likert, usa cinco pontos de ancoragem, de 1 (nada) a 5 (muito); disponibiliza uma pontuação total e para cada uma das subescalas. A tradução da escala original para português seguiu as indicações da literatura da especialidade, no âmbito da adaptação transcultural de instrumentos de avaliação (Hambleton et al., 2005).

Procedimento

O estudo foi realizado no ano lectivo 2020/2021 e os dados foram recolhidos através por questionário *online,* duração aproximada de 20 minutos. Assegurou-se o consentimento informado dos participantes e garantiu-se o sigilo e a confidencialidade das respostas.

Resultados

O modelo de Rasch, assenta, entre outros, no princípio da unidimensionalidade; os itens de uma escala medem um único atributo (traço latente), pelo que o desempenho do sujeito apenas é influenciado por um factor dominante (Bond & Fox, 2015). Perante a dificuldade de replicar a estrutura dimensional da escala original, a análise Rasch com o RSM começou por averiguar a dimensionalidade da FDS-P como um todo, antes de se centrar no estudo independente de cada uma das quatro subescalas.

Para testar a sua validade estrutural, calculou-se a Análise de Componentes Principais dos resíduos padronizados (ACPR) depois de controlar a dimensão Rasch, para determinar se os itens correspondem ao construto definido (Smith, 2002). Foram usados como critérios indicadores da unidimensionalidade dos itens um *eigenvalue* inferior a 3.0 e uma variância explicada pelo primeiro componente dos resíduos não superior a 20% (Linacre, 2011).

Os resultados da ACPR à FDS-P ajustaram ao modelo, cumprindo com o pressuposto da unidimensionalidade, uma vez que o componente principal explica 9.4% da variância após controlo da dimensão Rasch e o valor do *eigenvalue* para o primeiro contraste (2.746) não excede o limiar de aceitabilidade psicométrica (3.0) (Linacre, 2011), o que inviabiliza a possibilidade dos resíduos padronizados poderem conter informação sistemática adicional (Fisher, 2007). Uma Análise Factorial Exploratória por Componentes Principais (ACP) com o SPSS (cf.Tabela 1) corrobora a tese da unidimensionalidade dado que o *eigenvalue* do primeiro componente extraído (λ = 8.104) duplica o valor do seguinte (λ = 1.947), critério indicador de um factor latente dominante em escalas multifactoriais (Reckase, 1979).

Tabela 1.

FDS-P: matriz de componentes

Item	Componente	h^2
1	.495	.248
2	.507	.258
3	.501	.253
4	.478	.233
5	.526	.277
6	.502	.139
7	.416	.184
8	.535	.286
9	.582	.333
10	.670	.434
11	.644	.403
12	.361	.146
13	.510	.262
14	.535	..285
15	.698	.470
16	.675	.440
17	518	..292
18	.645	.404
19	.706	.481
20	.718	.496
21	.699	.471
22	.555	.305
23	.642	.400
24	.576	.331
25	.689	.459
26	.639	,397
27	.371	.153
28	507	.231
λ	8.104	
%	52.7	
α	.79	

A análise Rasch gera indicadores para quantificar o ajustamento do modelo, estimar os parâmetros do item e da pessoa e diagnosticar o funcionamento das categorias de resposta (Bond & Fox, 2015). A Tabela 2 apresenta as estatísticas dos itens para o ajustamento (*infit* e *outfit*), a localização (Di) e o erro padrão (EP), para avaliar a validade de conteúdo da escala, as

respectivas média (M) e desvio padrão (DP) e os coeficientes de validade estrutural (CE) da FDS-P (Wolfe & Smith, 2007).

Tabela 2.

Propriedades psicométricas da FDS-P

	MNSQ					
Item	Infit	Outfit	D_i	*EP*	r_{pm}	CE
1	.76	.78	.10	.08	.65	.26
2	.89	.89	-.25	.08	.69	.52
3	1.02	1.02	.50	.08	.69	.24
4	.86	.86	.70	.08	.52	-.36
5	.94	.97	.08	.08	.52	-.15
6	.92	.92	-.26	.08	.71	.56
7	.61	.61	-.07	.08	.74	.11
8	1.17	1.20	-.25	.08	.52	-.18
9	1.30	1.30	-.39	.08	.67	.46
10	1.09	1.09	.77	.08	.63	-.09
11	1.09	1.07	-.49	.08	.72	.49
12	1.24	1.24	.11	.08	.58	-.48
13	1.47	1.49	.72	.08	.48	-.50
14	.70	.71	-.36	.08	.69	-.08
15	.98	.98	.21	.08	.63	-.29
16	1.50	1.46	1.10	.08	50	.19
17	1.45	1.50	.48	.08	.49	-.39
18	1.00	1.00	-.41	.08	.59	.10
19	1.26	1.23	-.87	.09	.52	-.24
20	.92	.90	-1.02	.09	.69	.56
21	1.04	1.03	.16	.08	.61	.15
22	.92	.90	-1.05	.09	.68	.42
23	.96	.96	-.08	.08	.61	-.28
24	1.07	1.07	.26	.08	.59	-.44
25	.95	.96	.37	.08	.64	-.46
26	.97	.96	.31	.08	.59	.41
27	1.25	1.33	.59	.08	.35	.31
28	1.28	1.34	.86	.08	.29	.35
M	1.02	1.06	.00	.06	—	—
DP	.16	.19	.44	.00		

Em termos de validade de conteúdo, a Tabela 2 revela que os valores médios de *infit* e *outfit* quase coincidem com o valor esperado de 1.0 que indica um ajustamento perfeito dos itens;

todos os itens da FDS-P têm valores individuais no intervalo [.5 – 1.5] produtivo para a medida (Wright & Linacre, 1994). Atesta que não há itens redundantes e a existência de homogeneidade entre eles. Este indicador da unidimensionalidade é confirmado por outros estimadores que analisam o contributo dos itens na definição de um construto central para a estrutura interna da escala. As correlações ponto-medida (*rpm*), similares às correlações item-total (TCT), entre .35 e .74, indicam que não há ruído não modelado ou dependência nos dados (Linacre, 2011), pelo que os itens contribuem para definir um único construto. Em termos dos coeficientes estruturais (CE), só dez itens têm valores superiores a .40 e destes só dois atingem o valor máximo de .56.

O erro-padrão dos itens, variando entre .08 e .09 indica que os itens medem com elevada fiabilidade dentro da escala. Para a fiabilidade da medida, o modelo de Rasch gera dois índices para a percentagem de variância dos itens e dos sujeitos não explicada pelo erro-padrão da medida, o *item separation reliability* (precisão de separação dos itens) e a *person separation reliability* (precisão de separação dos sujeitos); este último equivale ao coeficiente *alfa* (Prieto & Delgado, 2003). A precisão de separação dos sujeitos (.85) e das pessoas (.91) são boas (Fisher, 2007).

A validade substantiva refere-se ao diagnóstico do funcionamento empírico das categorias da escala de resposta, com o propósito de averiguar o seu comportamento em conformidade com aquilo que era esperado pelo autor (Wolfe & Smith, 2007).

Tabela 3.

FDS-P: estatísticas das categorias de resposta

	Observada			MNSQ		
Categoria	f_i	%	B_n	Infit	Outfit	F_k
1	471	6	-.71	1.37	1.42	---
2	879	11	-.24	1.03	1.03	-2.16
3	3424	42	.39	.98	.98	-1.05
4	2429	30	1.06	1.99	.98	.85
5	961	12	1.78	1.04	1.04	2.36

A Tabela 3 resume as estatísticas relativas à avaliação à eficácia das categorias de resposta da FDS-P. A sua análise permite concluir que a estrutura da escala de resposta cumpre os critérios propostos por Linacre (2002), (1) distribuição uniforme das frequências das respostas pelas categorias, com um mínimo de 10 observações em cada uma, (2) progressão monotónica da medida média observada – B_n – e das calibrações dos passos – F_k – ao longo das categorias e (3) *outfit* MNSQ, mais sensível que o *infit* a respostas não esperadas, das categorias inferior a 2.0. A

medida média observada e a calibração dos passos também aumentam de forma monotónica ao longo das categorias, discriminando a amostra no contínuo do atributo que é medido.

O modelo de Rasch faz o escalonamento conjunto dos itens e dos sujeitos numa mesma dimensão (escala *logit*). Os parâmetros de pessoas e itens são expressos numa métrica comum com as mesmas unidades (*logits*), escala de intervalos iguais comparáveis entre si, localizados no mesmo contínuo (dimensão) (Embretson & Reise, 2000). É desejável que as estimativas relativas ao atributo (pessoa) e à dificuldade (item) se sobreponham de forma substancial, para que o conjunto dos itens seja apropriado para a amostra. Sempre que a diferença entre as médias destas estimativas é inferior a 1 logit, significa que a informação contida nos itens permite discriminar as pessoas com precisão no construto que a escala mede (Bond & Fox, 2015). No presente estudo, o valor para essa diferenças equivale a .42 *logits*.

Foi analisado o funcionamento diferencial dos itens (DIF) para avaliar a validade dos resultados da FDS-P quanto ao género. Calculou-se a diferença padronizada entre as localizações dos parâmetros masculino e feminino, após ajustar as diferenças relativas ao sexo na distribuição do medo da morte; usou-se o procedimento de Bonferroni que corrigiu o nível de significância em função do total de comparações (.05/28) (Linacre, 2011). Seguindo este critério conservador, há itens com localização significante superior a .50, valor estipulado por como ponto de corte para o contraste DIF, em ambos os sexos. Os itens da FDS-P têm funcionamento diferenciado quanto ao género.

Discussão

O estudo confirma que a FDS-P é um instrumento válido para avaliar o medo da morte dos universitários portugueses. Os resultados validam a unidimensionalidade da escala; a modelação Rasch, permite que os níveis do construto das pessoas e da dificuldade com que os itens o medem se hierarquizem num contínuo escalar para este construto. Fá-lo com grau de precisão elevado que garante a adequação da escala de resposta, embora com enviesamento quanto ao género.

A principal implicação deste estudo exploratório prende-se com a demonstração da versão portuguesa como medida unidimensional intervalar. O ajustamento ao modelo de Rasch cria uma escala linear para itens e pessoas que proporciona valores expressos nas mesmas unidades. Ao demonstrar que itens e amostra de calibração são independentes, comparando o nível de medo da morte do sujeito directamente com o nível de dificuldade do item usado para o medir, confirma a

existência de uma estrutura simples, essencial para a medição invariante, base para modelos de medida úteis (Wright & Masters, 1982).

O estudo reveste limitações a superar em próximas investigações, designadamente quanto à amostra que, embora reproduza as características demográficas da população visada, não é representativa da realidade Portuguesa. Para que os resultados possam ser generalizáveis importa recorrer no futuro a métodos de amostragem aleatória. A aleatorização, a par da do alargamento a outros grupos amostrais, são determinantes para decidir sobre a dimensionalidade; as questões relativas à estrutura factorial da FDS constituem um dos seus maiores desafios, dada a inconsistência dos resultados obtidos, excepção feita à versão espanhola. Finalmente, em termos DIF, importa estudar outras dimensões para além do género, por exemplo, o tipo de crença religiosa e a emocionalidade (positiva/negativa).

Referências

Bell, W. (1975). The experimental manipulation of death attitudes: a preliminary investigation. *Journal of Death and Dying*, *6*, 199-201. dx.doi.org/10.2190/V11J-CD1D-2TV3-6DBX

Bond, T. G., & Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch model. Fundamental measurement in the human sciences* (3th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Collett; L. J. & Lester, D. (1969). The fear of death and the fear of dying. *Journal of Psychology*, *72*, 179-181. doi.org/10.1080/00223980.1969.10543496

Embretson, S. E. & Reise, S. P. (2000). *Item Response Theory for Psychologists*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fisher, W. P. Jr. (2007). Rating scale instrument quality criteria. *Rasch Measurement Transactions*, *21*, p. 1095.

Hambleton, R. K., Merenda, P. F. & Spielberger, C. D. (Eds.) (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hoelter J. W. (1979). Multidimensional treatment of fear of death. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *47*, 996-999. doi: 10.1037/0022-006X.47.5.996

Kastenbaum, R. & Costa, P. T. (1977). Psychological perspectives on death. *Annual Review of Psychology*, *28*, 225-249. dx.doi.org/10.1146/annurev.ps.28.020177.001301

Kubinger, K. D. (2021). Editorial: Necessity for in-depth research work on Psychological Testing and Assessment Modeling. *Psychological Test and Assessment Modeling*, *63*, 3-11.

Lester, D. (1967). Experimental and correlational studies of the fear of death. *Psychological Bulletin*, 67, 27-36. doi.org/10.1037/h0024068

Lester, D. (1990). The Collett-Lester fear of death scale: The original version and a revision. *Death Studies*, *14*, 451-468. dx.doi.org/10.1080/07481189008252385

Linacre, J.M. (2002). Optimizing rating scale category effectiveness. *Journal of Applied Measurement*, *3*(1), 85-106.

Linacre, J.M. (2011). Winsteps Rasch measurement computer program, version 3.73.0. [Computer program] Chicago, Il: Winsteps.com.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, *50*, 741-749. http://dx.doi.org/ 10.1037//0003-066x.50.9.741

Prieto, G. & Delgado, A.R. (2003). Análisis de un test mediante el modelo de Rasch. *Psicothema*, *15*(1), 94-100.

Reckase, M. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: results and implications. *Journal of Educational Statistics*, *4*, 207-230.

Scheiblechner, H. H. (2009). Rasch and pseudo-Rasch models: Suitableness for practical test applications. *Psychology Science Quarterly*, *51*, 181-194.

Schulz, R. (1978). *The Psychology of death, dying and bereavement*. Boston, MA: Addison-Wesley.

Smith Jr., E.V. (2002) Detecting and evaluating the impact of multidimensionality using item fit statistics and principal component analysis of residuals. *Journal of Applied Measurement*, *3*, 205-231.

Tomás-Sábado, J., Limonero, J. T & Abdel-Khalek, A. M. (2007). Spanish adaptation of the Collett-Lester fear of death scale. *Death Studies*, *31*, 249-260. dx.doi.org/10.1080/07481180601152625

Wolfe, E.W., & Smith Jr, E.V. (2007). Instrument development tools and activities for measure validation using Rasch models: Part II - Validation activities. *Journal of Applied Measurement*, *8*, 204-234.

Wright, B. D., & Linacre, J. M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, *8*, p. 370.

Wright, B. D., & Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis*. Chicago, Il: MESA Press.

Wright, B. D. & Mok, M. M. (2000). An overview of the family of Rasch measurement models. *Journal of Applied Measurement*, *1*, 83-106.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 12

Necessidades Educativas Especiais

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊSDEPSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O albinismo nas sociedades africanas: Desafios e oportunidades para a inclusão escolar

Albinism in African societies: Challenges for school inclusion

Mandlate Mónica Simão (https://orcid.org/0000-0001-8325-6295)

Universidade Eduardo Mondlane

Resumo

O artigo trata de questões de albinismo nas sociedades africanas e seu impacto na inclusão escolar. Notabiliza ainda a superstição e os preconceitos como consequência da instrumentalização da pessoa vivendo com albinismo. O estudo foi suportado pela investigação quanti-qualitativa com abordagem descritiva, onde prevalece o questionário e as entrevistas semiestruturadas com um total de (n=315) participantes dos quais (n=300) são alunos do ensino primário, (n=5) são professores do ensino básico, (n=5) são alunos vivendo com albinismo e (n=5) são encarregados de educação. O estudo realizou-se nas províncias da Zona Centro de Moçambique. A discussão e análise de dados foram ancoradas pelos discursos e opiniões dados pelos envolvidos. O estudo concluiu que os governos da União Africana precisam definir políticas públicas que visam estancar a onda de raptos, assassinatos, tráfico de pessoas e venda de partes de órgãos humanos incluindo de pessoas com albinismo no continente. A pesquisa revelou ainda que é pertinente a criação de mecanismo de controlo de registos de nascimentos, apoio sanitário e escolar das pessoas vivendo com albinismo, bem como a consciencialização da sociedade sobre a condição da existência das pessoas com albinismo no mundo. O estudo concluiu ainda que definir políticas públicas que incluam na escola a pessoa com albinismo é um direito para todos, como também a formação de professores precisa reinventar estratégias de ensino e do combate ao bullying a todos os níveis de forma a garantir a inclusão e a inserção de pessoas com deficiência na escola. O estudo sugere a incorporação no currículo escolar de conteúdos sobre albinismo.

Palavras-chave: Albinismo; Superstição; Inclusão escolar; Necessidades Educativas Especiais.

Abstract

The article addresses issues of albinism in African societies and its relation to school inclusion. It further notes superstition and prejudice as a consequence that instrumentalizes the person living with albinism. The study was supported by quanti-qualitative research with descriptive approach where questionnaire and semi-structured interviews prevail with a total of (n=315) participants of whom (n=300) are primary school pupils, (n=5) are primary school teachers, (n=5) are pupils living with albinism and (n=5) are guardians. The study took place in the provinces of the Central Zone of Mozambique. The discussion and data analysis were anchored by the speeches and opinions given by those involved. The study concludedthat African Union governments need to define public policies aimed at stemming the tide of abductions, killings, human trafficking and sale of human organ parts including persons with albinism on the continent. The research also concluded that it is pertinent to create a mechanism to control birth records, health and education support for people living with albinism, as well as raising awareness in society about the condition of the existence of people with albinism in the world. Defining public policies that include the person with albinism in school is a right for all. Teacher training needs to reinvent strategies for teaching and combating bullying at all levels in order to ensure the inclusion and insertion of people with disabilities in school.

Keywords: Albinism; Superstition; School Inclusion; Special Educational Needs.

Numa altura em que o mundo luta contra a COVID-19, uma pandemia que continua a marcar a história da humanidade pelas mortes massivas dos seres humanos, sem distinção de género, raça, etnia, profissão, estatuto social, religião, condição física e até os profissionais de saúde, um grupo de pessoas com albinismo se destaca e clama pelos seus direitos em África. As pessoas com ausência de pigmentação da pele vivem um drama da violação do seu direito mais fundamental: o direito a vida.

O artigo é uma reflexão sobre a situação das pessoas vivendo com albinismo no continente africano. Que desafios e oportunidades para a inclusão escolar?

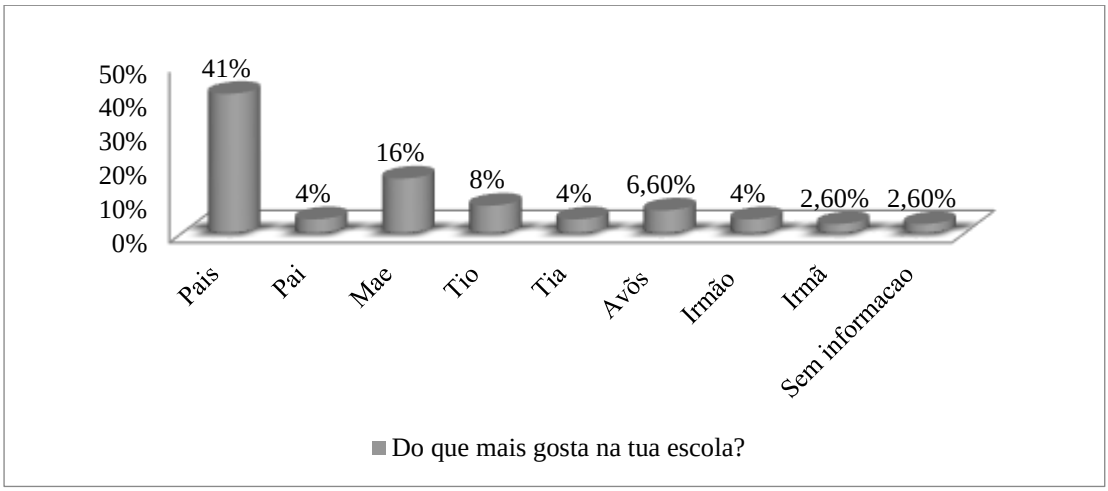
O estudo foi realizado na base da investigação quanti-qualitativo com uma abordagem descritiva. Foram inqueridos no total (n=315) participantes dos quais (n=300) são alunos do Ensino Primário. Para este grupo a técnica de recolha de dados foi questionário com perguntas abertas e fechadas e os restantes baseou-se nas entrevistas semiestruturadas com (n=5) professores do Ensino Primário, (n=5) alunos com albinismo e (n=5) encarregados de educação dos alunos com albinismos. A análise e discussão dos dados foram ancoradas através da análise estatística e de conteúdo das opiniões dadas pelos participantes e do referencial teórico. A investigação foi realizada nas províncias da Zona Centro e Norte de Moçambique, onde os dados revelaram que a prevenção e o combate à criminalidade constituem a prioridade dos governos da União Africana. Como também o estudo apontou que nos últimos anos assiste-se um fenómeno caracterizado pela prática de crimes contra pessoas albinas, nas formas de perseguição, rapto, ofensas corporais, homicídio, tráfico de pessoas, extracção e tráfico de órgãos e até violação de campas. De acordo com a pesquisa, os resultados revelaram ainda que, por um lado, os guias destes crimes são movidos por uma enorme ganância de enriquecimento rápido e, por outro, porque a maioria da população não compreendem as causas do albinismo, aliada ao preconceito, a ignorância e mitos, que levam até a falta de consideração pela vida humana.

A pesquisa revelou também que os governos da união africana precisam definir políticas públicas que visam estancar a onda de raptos, assassinatos, tráfico de pessoas e venda de partes de órgãos humanos incluindo de pessoas com albinismo no continente, bem como definir políticas públicas que incluam na escola a pessoa com albinismo. Do mesmo modo que o estudo concluiu que a formação de professores precisa reinventar estratégias de ensino e do combate ao bullying a todos aos níveis de forma a garantir a inclusão e a inserção de pessoas com albinismo na escola e na sociedade respectivamente.

De acordo com os dados dos questionários, os participantes revelaram que nas suas famílias nem todos são vistos de bom grato. A figura da mãe apresenta maior pontuação com 16% em relação aos restantes membros do agregado familiar, como se pode ver no gráfico 1.

Gráfico 1

De quem mais gosta na familia?

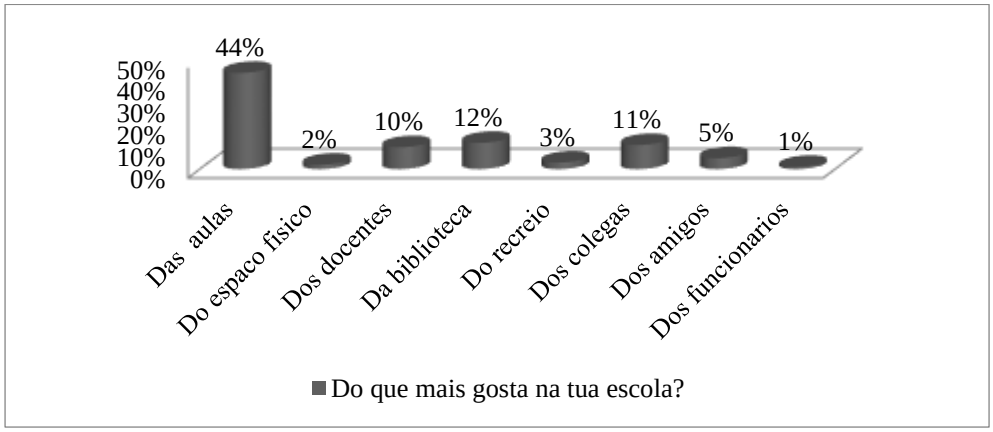


Fonte: Mandlate, (2021)

No diz respeito às relações no ambiente escolar a estatística aponta que 44% vão para as aulas, seguido de biblioteca com 12%, os colegas e professores com 11% e 10% respectivamente. A pior relação é com os funcionários que apresenta com 1% segundo o gráfico 2.

Gráfico 2

Do que mais gosta na escola?

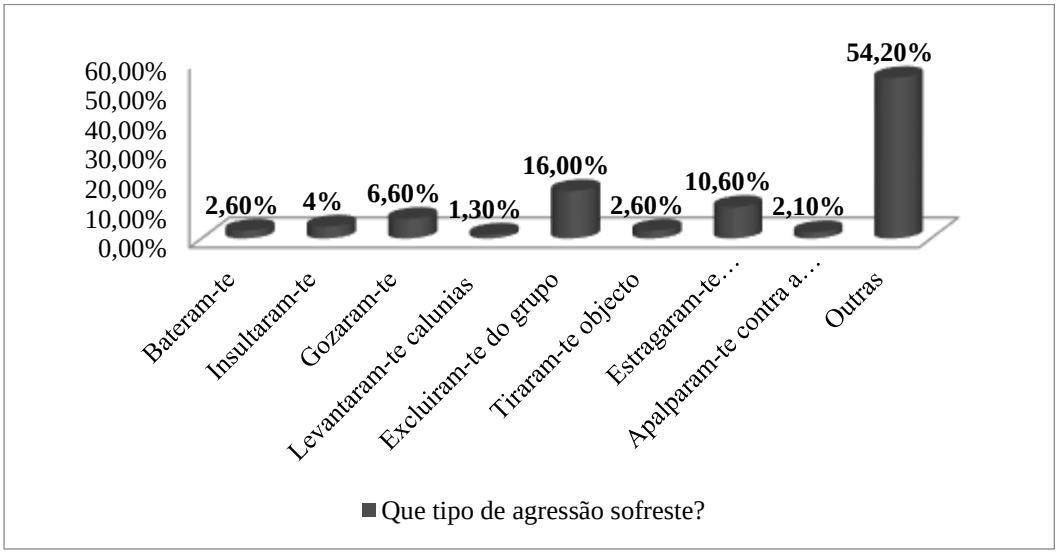


Fonte: Mandlate, (2021)

As agressões às pessoas com albinismo são preocupantes e segundo as vitimas estas apresentas de várias formas que são descritas no gráfico 3. As exclusões nos grupos com 16% e estragos de seus pertences com 10,60% são as que se destacam no gráfico 3.

Gráfico 3

Que tipo de agressões sofreste?

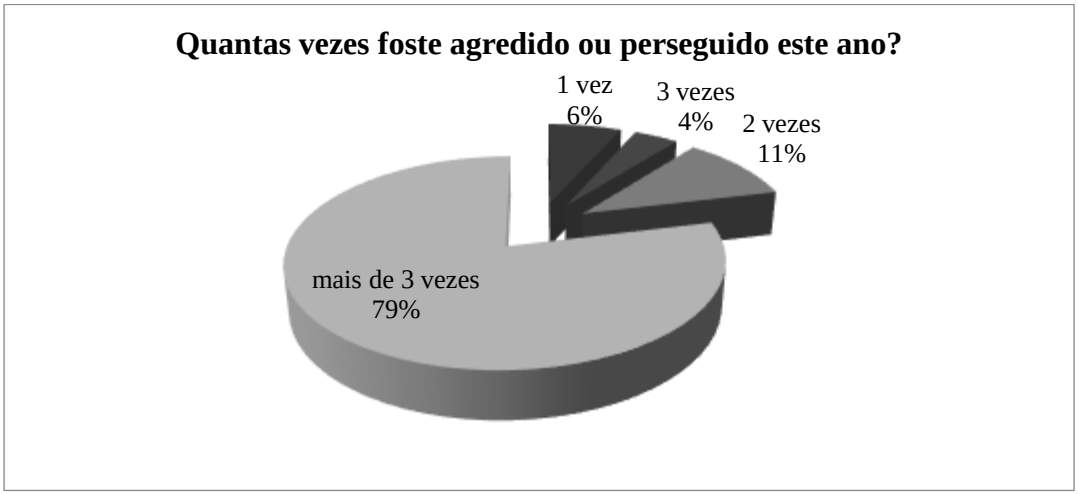


Fonte: Mandlate, (2021)

No concernente ao número de vezes que as pessoas com albinismo sofreram agressões, a maior percentagem vai para mais de três vezes com 79%, o que revela de certo modo uma grande preocupação e medo para estes continuarem a sair para rua e enfrentar a situação, (vide o gráfico 4).

Gráfico 4

Quantas vezes foram agredidas este ano?



Fonte: Mandlte, (2021)

Outra técnica usada para a recolha de dados foi a média através dos relatos e depoimentos das vitimas e/ou seus familiares e a sociedade em geral. Para tal usamos os dados reportados pela Televisão Privado do Grupo SOICO STV.

Estes relatos dados pela televisão privada STV, constituem evidências do grama que as pessoas com ausência de pigmentação da pele sofrem em África e em particular Moçambique. Eis em seguida os relatos e depoimentos das pessoas vivendo com albinismo em vídeo na yutube segundo informação da STV noite informativa nos dias 13,14,19 e 23 de Junho de 2021, nas províncias de Nampula, Manica, Tete, Maputo e Cidade Maputo.

STV Noite Informativo, 13/06/2021

Consciencialização Sobre Albinismo: Jovens Relatam Sobre Descriminação Na Sociedade, https://youtu.be/ML1rscbsUZQ a cessado 14 de Junho de 2021

STV Noite Informativo, 14/06/2021

Discurso de pena só promove a descriminação.

https://www.youtube.com/watch?v=ZhS2TMqQySo a cessado 15 de Junho de 2021

STV Noite Informativo, 19/06/2021

A Adolescente de 16 Anos é brutalmente esquartejada e PERDE PEITO e VISÃO em Manica

https://www.youtube.com/watch?v=C7bQ_K7VFIo a cessado 20 de Junho de 2021

STV Noite Informativo, 23/06/2021

Tráfego de menores em TETE

https://www.youtube.com/watch?v=QLJbc9OzpYU a cessado 24 de Junho de 2021

STV Jornal da Noite 25 07 2021

Descriminação, determinação e superação

https://www.youtube.com/watch?v=dEXGq86fVo8 a cessado 25 de Julho de 2021

Os resultados das entrevistas aos pais e encarregados de educação dos alunos albinos revelam que viver com uma criança albina é um verdadeiro terror, uma vez que estas são caçadas dia e noite pois, os criminosos acreditam que os albinos trazem sorte de muito dinheiro e saúde. A extrema pobreza faz com que as famílias com casos de albinos sejam mais veneráveis.

Do lado dos professores e da escola, os resultados das entrevistas mostram que a falta de preparação Psicopedagógica do corpo docente e do pessoal administrativo está na origem da exclusão escolar. Há evindências que mostram que as crianças albinas são matriculadas as escolas mas na sua maioria desistem ao longo do ano, por negligência e/ou falta de conhecimento ninguém procura as razoes destes abandonos. Segundo os professores o albinismo está relacionado com pobreza. Para os professores Incorporar no currículo conteúdos sobre albinismo seria uma saída.

Breve contextualização

Embora o albinismo seja uma condição natural hereditária, as pessoas com albinismo são sujeitas a atitudes discriminatórias, exclusão verbal e ataques físicos violentos que podem compreender a extração de partes do corpo e órgãos, tráfico e assassinato.

Segundo Marcon e Maia, (2019), o albinismo é um distúrbio genético que ocorre em indivíduos de qualquer classe social e em todos os países do mundo, mas com prevalências variadas. A incidência mundial do albinismo é de 1:20.000 habitantes – os Estados Unidos apresentam um índice menor (1:37.000), enquanto a maior incidência reportada na literatura até ao momento deu-se entre os índios no Panamá e na Colômbia. Estima-se que ocorra em 6,3:1.000 habitantes. Altas incidências foram reportadas também na África. Na Tanzânia, estimaram que havia 700 albinos que viviam em Dar esSalaam, uma prevalência de cerca de 1:1.500 habitantes. Na África Subsaariana, 1:5.000 a 1:15.000 pessoas albinas, (*Ibidem*).

Um estudo de revisão publicado em 2006 revelou que sete publicações continham dados epidemiológicos sobre a prevalência do albinismo na África do Sul, Zimbabwe, Tanzânia e

Nigéria. A prevalência de albinismo desses estudos variou de 1:15.000 no estado Leste-Central da Nigéria até 1:1.000 na tribo de Tonga do Zimbábue, uma comunidade rural isolada, (*Ibidem*).

De acordo Marcon e Maia (2019) um estudo realizado na Nigéria revelou que os albinos representavam 67% dos doentes tratados com cânceres da pele primária em um hospital universitário, e que 61% tinham menos de 40 anos. A presença do câncer da pele foi investigada em 111 albinos pertencentes à população negra de Johannesburg, na Africa do Sul e a taxa global foi de 23%, com aumento do risco com a idade.

Outro estudo realizado na Tanzânia, citado por Macon e Maia, que envolveu a revisão histológica de 134 biópsias de 86 pacientes albinos com diagnóstico de câncer da pele atendidos em centros dermatológico na Tanzânia, revelou que o paciente mais jovem tinha 18 anos e o mais velho 68 anos, com média de idade de 35 anos, (*Ibidem*). Outro estudo realizado no Quénia que envolveu 151 albinos revelou a presença de lesões cutâneas graves em 80% dos pacientes. Outro estudo realizado por Lookinghillet al.,(s/d), citado por Macon e Maia, envolveu 164 albinos na Tanzânia revelou que, todos os pacientes tinham pele queimada pelo sol, (Macon e Maia, 2019).

Segundo dados avançados pelo relatório da Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2019), revelou que em Nampula, zona norte de Moçambique, a estigmatização contra pessoas com albinismo faz com que se isolem do resto da comunidade. O mesmo relatório adianta que de 2014 para cá Malawi, registou um aumento acentuado de casos de abuso de direitos humanos contra pessoas com albinismo, incluindo sequestros, assassinatos e vandalizações de campas por indivíduos e grupos criminosos.

Ainda de acordo com o mesmo relatório, na Tanzânia, 1 em cada 1,4 mil habitantes é albino. No Zimbabué, uma em cada mil pessoas é albino, além de outros grupos étnicos do sul da África. O relatório aponta ainda que noutros países africanos, a prevalência do albinismo pode chegar a proporções mais altas – sendo seis casos em cada mil habitantes. Para ser transmitida ao bebé, ambos os pais, em quase todo os tipos de albinismo, precisam ter o gene, (*Ibidem*). Não existe cura para a ausência da melanina, o aspecto central para o albinismo. Em alguns países africanos, a maioria das pessoas morre entre 30 e 40 anos com câncer de pele causada pela extrema sensibilidade dos albinos ao sol. Mas a doença pode ser evitada quando os albinos têm acesso aos serviços de saúde. Com exames rotineiros, utilização de filtro solar, óculos escuros e roupas protectoras do sol, o câncer pode ser prevenido. (*Ibidem*).

Outro desafio é o estigma enfrentando por pessoas com albinismo por causa da sua cor de pele. O albinismo ainda é pouco compreendido pela maioria da população africana tanto no aspecto médico como social. Outra barreira está relacionada com a superstição associada aos albinos que acaba marginaliza-los o e excluí-los muitos deles.

Em Moçambique, a população albina é estimada em cerca de 20.000 a 30.000 pessoas, segundo dados (OIM, 2019). Os ataques físicos a pessoas com albinismo em Moçambique, intensificaram em meados de 2015. Embora os adultos também sejam alvo mas as crianças constituem e lideram a lista das vítimas. (*Ibidem*).

Os preconceitos e os mitos representam riscos para quem vivem com albinismo. A maioria desses ataques ocorre nas sociedades africanas, onde várias pessoas acreditam que indivíduos com ausência de melanina são uma fonte de riqueza rápida, bruxaria e feitiçaria.

O albinismo: conceito, tipos e suas consequências

De acordo com Rocha e Moreira (2007) o albinismo é uma condição causada pela deficiência na produção de melanina. Pessoas com esse problema apresentam a ausência de pigmentação e, dependendo do grau, pode provocar alterações até mesmo na cor dos olhos e dos cabelos . A cor da pele, dos olhos e dos cabelos são determinadas pela quantidade de melanina produzida em nosso corpo. A melanina é um termo genérico usado para designar toda uma classe de compostos poliméricos que tem, como principais funções, garantir a pigmentação e a proteção da pele contra a radiação solar. Quanto mais melanina uma pessoa tiver, mais escura será sua pele e vice-versa.

Devido à redução ou ausência de melanina, os albinos são altamente susceptíveis aos efeitos nocivos da radiação ultravioleta (UV) e estão sob maior risco de danos actínicos. Muitos albinos desenvolvem canceres da pele antes dos 30 anos de idade. Portanto, faz parte da conduta clínica educar os albinos e os membros da família sobre a importância da prevenção da exposição solar e sobre os métodos para a proteção contra a RUV, (Marcon e Maia, 2019).

Nos albinos, é comum a diminuição da acuidade visual, erros de refração, iris translúcida etc., o que pode resultar em estrabismo e redução da visão estereoscópica, (Marcon e Maia, 2019).

De acordo com um estudo publicado pelo Instituto Nacional de Saúde, dos Estados Unidos, uma em cada 17.000 pessoas tem albinismo em todo o mundo. No albinismo, a função de barreira natural aos raios ultraviolenta (UV) da melanina está comprometida,

consequentemente as pessoas com albinismo estão vulneráveis a queimaduras solares, lesões de pele e câncer, (Moreira, 2013).

A cor da pele é o indicador para a identificação de uma pessoa com albinismo. Todavia ela pode variar em diferentes tons, do branco ao castanho. Para algumas pessoas com albinismo, a pigmentação da pele não muda nunca. Para outras, no entanto, ela pode aumentar com o passar do tempo, principalmente durante a infância e a adolescência. A produção gradual de melanina pode levar ao surgimento de sardas, pintas e outras manchas na pele, (*Ibidem*).

A cor do cabelo pode variar de tons muito brancos até o castanho, dependendo muito da quantidade de melanina produzida. As pessoas com albinismo de ascendência africana ou asiática podem apresentar cabelo louro, ruivo ou castanho. A cor do cabelo também pode escurecer com o passar dos anos, conforme aumenta a produção de melanina, (*Ibidem*).

A cor dos olhos de uma pessoa com albinismo pode variar de azul muito claro ao castanho e, assim como a cor da pele e do cabelo, também pode mudar conforme a idade. O albinismo costuma levar ao surgimento de sinais e sintomas diretamente relacionados à visão, como o movimento rápido e involuntário dos olhos, estrabismo, miopia, hipermiopia, fotofobia, astigmatismo, visão turva e, muitas vezes, podendo levar até mesmo à cegueira, (*Ibidem*).

Estima-se que o transtorno de albinismo atinja uma a cada 17 mil pessoas no mundo, sem distinção de sexo, etnia ou idade. Por ser genético, não há prevenção nem cura, mas há medidas que evitam possíveis complicações mais graves do distúrbio, como câncer de pele e cegueira (*Ibidem*). Evitar exposição ao sol e usar óculos com proteção e lentes que escurecem automaticamente com o aumento da claridade estão entre algumas medidas que podem ajudar no dia-a-dia de pessoas com albinismo, (Marcon e Maia, 2019).

Tipos de albinismo

Há diferentes tipos de albinismo, classificados segundo os genes que sofreram mutação. Rocha e Moreira (2007) classificam o albinismo em três categorias:

*Ocular***:** quando a falta da melanina afeta somente os olhos. O ocular ocorre quando somente os olhos são afetados pela despigmentação e as pessoas com albinismo apresentam problemas de visão, mas a cor de pele e dos cabelos semelhantes aos restantes da família, (*Ibidem*).

*Parcial***:** quando a melanina é produzida apenas em algumas partes do corpo;

Oculocutâneo: quando todo o corpo é afetado. O albinismo oculocutaneo é a doença autossómica recessiva pela completa ausência ou diminuição da biossíntese de melanina nos melanócitos. Devido à redução ou ausência de melanina, os albinismos são altamente suscetíveis aos efeitos nocivos da radiação ultraviolentos e estão em maior risco de dano actínico e câncer da pele, (*Ibibem*).

O albinismo e a superstição

Segundo OIM (2019) mas de um milhão de pessoas com albinismo foram raptadas e assassinadas ao longo do país, devido aos mitos e crenças supersticiosas. Os curandeiros acreditam que os albinos possuem poderes mágicos e especiais para o enriquecimento rápido (OIM, 2019). Para Marcon e Maia, (2019) e OIM (2019) em toda África, os albinos sofrem descriminação quer ao nível das políticas públicas quanto ao nível da inserção social, bem como na educação escolar. As pessoas com albinismo são vistas como armas poderosas para o enriquecimento ilícito.

No âmbito jurídico, a dignidade da pessoa humana é o ápice da fundamentação do novo conceito de pessoa com deficiência. O albinismo é o conceito contemporâneo de deficiência. A deficiência é uma característica natural da pessoa, bem como a cor dos olhos e da pele. A questão é que pessoa com deficiência não porta, carrega ou pode deixar de lado sua deficiência, (Barroso, 2010).

De acordo com o autor a dignidade no mundo contemporâneo tem uma função de meta direito, o que significa que a dignidade humana está acima de todos os outros direitos fundamentais e reflete sobre todos os outros direitos, pois o Estado já surge com a obrigação de respeitar a dignidade humana. Assim, a dignidade da pessoa humana deve ser o amparo da postura jurídica, com refere a Constituição Italiana de 1947, que a dignidade do homem é intangível. Respeitá-la e protegê-la é a obrigação de todos os poderes estatais.

Conclusão

O estudo concluiu que as pessoas com albinismo em Moçambique são mais vulneráveis e sofrem discriminação contínua, estigmatização e são expostas a graves violações dos direitos humanos. Deve ser imperativo dedicar fundos para prevenir estas violações dos direitos humanos e ajudar as vítimas e seus familiares na superação dos traumas.

Os dados revelaram que a prevenção e o combate à criminalidade constituem uma das prioridades para os governos da União Africana. O estudo aponta que nos últimos anos assiste-se

um fenómeno caracterizado pela prática de crimes contra pessoas albinas, nas formas de perseguição, rapto, ofensas corporais, homicídio, tráfico de pessoas, extração e tráfico de órgãos e até violação de túmulos. Os resultados do estudo apontam que, por um lado, os mentores destes crimes são movidos por uma enorme ganância de enriquecimento rápido e, por outro, por maioria da população não conhecer as causas do albinismo, aliada a ignorância e mitos, que levam até a falta de consideração pela vida humana.

A pesquisa revelou que os governos da união africana precisam definir políticas públicas que visam estancar a onda de raptos, assassinatos, tráfico de pessoas e venda de partes de órgãos humanos incluindo de pessoas com albinismo no continente, bem como definir políticas públicas que incluam na escola a pessoa com albinismo. Do mesmo modo que a formação de professores precisa reinventar estratégias de ensino e do combate ao bullying a todos aos níveis de forma a garantir a inclusão e a inserção na escola e na sociedade respectivamente de pessoas com deficiência.

O estudo concluiu que é pertinente a criação de mecanismo de controlo de registos de nascimentos, apoio sanitário e escolar das pessoas vivendo com albinismo no espaço africano.

A pesquisa concluiu que há necessidade de criar mecanismos de consciencialização da sociedade sobre a condição da existência das pessoas com albinismo no mundo.

As pessoas com albinismo continuam a ser estigmatizadas e discriminadas no dia-a-dia em todas as esferas da sociedade, nomeadamente no emprego, na saúde, na educação, nas famílias e nas comunidades. Por isso, pede-se a criação de uma lei específica que defenda as pessoas com albinismo e a implementação na íntegra do plano multissectorial de combate à violência contra aquele grupo social.

Referências Bibliográficas

Barroso, L. R. (2010). *A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação* Https://www.luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2010/12/Dignidade_texto-base_11dez2010.pdf. acedido 14 de Maio 2021.

Moreira et al., (2007). Estudo sobre albinismo oculocutâneo e etnia negra em bairros e localidades de Salvador-Bahia, Rev. Ci. Méd. Biol., Salvador, v.15, n. 1, p.23-26, jan./abr. https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23274 a cedido no dia 14 de Maio 2021.

Rocha e Moreira (2007). Diagnóstico laboratorial do albinismo oculocutâneo.

https://www.scielo.br/j/jbpml/a/KmSWk6MzkQFHQxBrzvhhFxq/?format=pdf&lang=pt . Bras Patol Med Lab • v. 43 • n. 1 • p. 25-30. Acedido 20 de Abril 202.

Marcon, C.R e Maia, M. (2019). Albinism: epidemiology, genetics, cutaneous characterization, psychosocial factors. Continuing Medical Education • An. Bras. Dermatol. 94 (5) • Nov Dec 2019 • https://doi.org/10.1016/j.abd.2019.09.023..

https://www.scielo.br/j/abd/a/RwGPXJzknk9FnxMkDBjRPyg/abstract/?lang=en a cessado 16 de Abril 2021.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Inclusión del alumno con TEA. Estrategias de aula y centro

Inclusion of students with ASD. Center and classroom strategies

Santiago López Gómez (https://orcid.org/0000-0001-9519-4722) *, Patricia Mª Iglesias-Souto (https://orcid.org/0000-0003-3353-9013) *, Eva Mª Taboada Ares (https://orcid.org/0000-0002-4160-4922)*, Cristina Quiroga Bernardos*, Rosa Mª Rivas Torres (https://orcid.org/0000-0002-3876-1951)*.

*Universidade de Santiago de Compostela

Contacto: Santiago López Gómez, santiago.lopez.gomez@usc.es

Resumen

La inclusión de las personas con TEA, como cualquier otro trastorno del neurodesarrollo, supone un reto para toda la comunidad educativa e implica la supresión de barreras tanto para el acceso, como para la participación y el aprendizaje. El objetivo de este trabajo es identificar y describir algunas de las medidas utilizadas a nivel de alumno, aula y centro para la inclusión educativa del alumnado con TEA. Para ello se revisaron las publicaciones sobre el tema en los últimos 10 años y se sintetizaron las aportaciones de cursos recientes sobre inclusión. Las principales medidas a tener en cuenta con el alumno son las dirigidas a la mejora del proceso comunicativo, la adaptación de espacios y materiales y las centradas en incrementar la autonomía y promover la interacción. A nivel de aula destacan la programación multinivel, la programación abierta, el uso de metodologías activas y cooperativas, y la utilización de materiales manipulativos. Por último, en el centro se debe potenciar el conocimiento de los SAAC y promover un ambiente relajado y bien estructurado. Los resultados de este estudio confirman que existen diferentes medidas y propuestas de trabajo que contribuyen a que la inclusión del alumnado con TEA sea posible proporcionándole un tratamiento educativo personalizado, pues conllevan que la comunidad educativa se adapte a este alumnado, y no al revés.

Palabras clave: TEA, Intervención psicoeducativa, Respuesta inclusiva.

Abstract

The inclusion of people with ASD, like any other neurodevelopmental disorder, is a challenge for the entire educational community and involves the removal of barriers to access, participation and learning. The aim of this paper is to identify and describe some of the measures used at student, classroom and school level for the educational inclusion of students with ASD. For this purpose, publications on the subject in the last 10 years were reviewed and the contributions of recent courses on inclusion were synthesized. The main measures to be taken into account with the student are those aimed at improving the communicative process, adapting spaces and materials and those focused on increasing autonomy and promoting interaction. At the classroom level, multilevel programming, open programming, the use of active and cooperative methodologies, and the use of manipulative materials stand out. Finally, at the center, knowledge of the SAACs should be promoted and a relaxed and well-structured environment should be fostered. The results of this study confirm that there are different measures and work proposals that contribute to the inclusion of students with ASD by providing them with personalized educational treatment, since they imply that the educational community adapts to these students, and not the other way around.

Keywords: ASD, Psychoeducational intervention, Inclusive response.

El trastorno del espectro del autismo (TEA) ha sido objeto en las últimas décadas de una gran visibilidad y de un creciente interés, y la investigación sobre el mismo ha alcanzado numerosos éxitos recientemente. Ahora bien, todavía, no podemos afirmar que existe una definición técnicamente aceptable del autismo. Esto se debe, en parte, a la dificultad de describir y comprender las diversas alteraciones que presentan las personas que lo sufren y, especialmente, de definir los límites clínicos del mismo (Artigas, 2001; Etchepareborda, 2001). En el contexto internacional, pese a las críticas que presenta, la definición más aceptada y consensuada es la de la American Psychiatric Associtation –APA– que en la quinta edición del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (APA, 2013) afirma que el TEA tiene como características esenciales la presencia de un desarrollo marcadamente anormal o deficiente de la interacción y comunicación sociales, junto con un repertorio sumamente restringido de actividades e intereses. Sus manifestaciones varían mucho en función del nivel de desarrollo y de la edad cronológica del sujeto. Según López et al. (2009, 2009, p. 557) es un síndrome complejo que puede conceptualizarse como un "trastorno neuropsicológico de curso continuo asociado, frecuentemente, a retraso mental, con un inicio anterior a los tres años de edad, que se manifiesta con una alteración cualitativa de la interacción social y de la comunicación así como con unos patrones comportamentales restringidos, repetitivos y estereotipados con distintos niveles de gravedad".

El autismo es un trastorno de carácter cualitativo, que se presenta como una colección de expresiones y síntomas difíciles de observar de manera unificada de unos individuos a otros. Esto sugiere una marcada heterogeneidad sintomática que ha derivado en la utilización de términos como "síndrome autista" o "espectro del autismo" que, en realidad, no hacen más que reflejar su diversidad en la severidad de un grupo amplio de síntomas asociados con una sintomatología nuclear no es específica del mismo (Teunisse et al, 2002). En este sentido, hablar de tipos o niveles de funcionamiento dentro de un contínuum o espectro autístico es una aproximación más realista a la hora de abarcar su heterogeneidad cualitativa, que valora, a su vez, las diferencias evolutivas y sintomáticas que se describen en el plano del funcionamiento social, comunicativo-lingüístico, en las habilidades no verbales y tanto en el ámbito cognitivo como comportamental (Stevens et al., 2000; Teunisse et al., 2002). Ademas, los síntomas del TEA derivan de alteraciones generalizadas del desarrollo que afectan a diversas funciones del sistema nervioso central (Gillberg et al.,1991), lo que evidencia una multiplicidad de factores en su etiología (Levy et al., 2009; Volkmar & Pauls, 2003).

De modo paralelo al notable avance que se ha producido en la descripción del autismo en los últimos años, también se van definiendo las expresiones de su heterogeneidad sintomática, su diversidad, repercusiones e implicaciones (Lai et al., 2014), y se van ofreciendo nuevos modelos y herramientas para su intervención. A este respecto, desde la perspectiva psicoeducativa, se han mejorado las estrategias de trabajo y pueden rastrearse numerosas evidencias que ponen de manifiesto los avances, e incluso los errores que, en ocasiones, se venían cometiendo durante las últimas décadas (Arce, 2013; Romero, 2011).

En el contexto escolar (aula y centro) se aprecian cambios en el modelo de intervención en el TEA. En las últimas décadas, se ha pasado de un modelo clínico-médico a otro de intervención psicoeducativa, donde la realidad evolutiva y optimizadora del alumno tiene una visión diferente, pues no solo se centra en sus síntomas y carencias, sino que también se diseñan estrategias de intervención considerando el potencial de aprendizaje y de desarrollo del niño. Ya en los últimos años se han afinado y redefinido las intervenciones psicoeducativas, comenzando con una serie de herramientas que buscaban la integración del alumno y cuyo objetivo principal era "normalizar" la vida de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) en general y con TEA en particular. En la actualidad se trabaja con otras estrategias y modelos más precisos e inclusivos, que buscan detenerse en cada alumno, con el objetivo principal de dar reconocimiento y valoración a la diversidad del alumnado y de sus necesidades (especiales o no). Se pretende comprender la singularidad para generar oportunidades que se sostienen en la identificación continua de las mejores prácticas para atender a la diversidad, pues se entiende que las diferencias pueden reconocerse como positivas.

Es aquí donde resalta la necesidad de contar con respuestas educativas actuales, proporcionadas y adecuadas para el alumnado con TEA. La inclusión de las personas con TEA, como cualquier otro trastorno del neurodesarrollo, supone un reto para toda la comunidad educativa e implica la supresión de barreras tanto para el acceso, como para la participación y el aprendizaje. Por ello, el objetivo de este trabajo es identificar y describir algunas de las medidas utilizadas a nivel de alumno, aula y centro para la inclusión educativa del alumnado con TEA.

Método

Se realizó una búsqueda e identificación de medidas para favorecer la inclusión educativa del alumnado con TEA mediante: (i) la revisión de literatura especializada sobre el TEA (artículos) en bases de datos de Psicología y Educación, y (ii) el análisis de manuales y libros sobre TEA e

intervención e inclusión educativa en TEA/NEE. Se incorporaron, además, aportaciones obtenidas a través cursos y sesiones de formación sobre inclusión educativa impartidos en el año 2020.

La revisión de la bibliografía se realizó entre enero y febrero del 2021 y se incluyeron publicaciones de los 10 últimos años, es decir, entre los años 2010 y 2020. Para la selección de las medidas se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión: (i) haber sido diseñadas específicamente para alumnado con TEA o ser aplicables a este, y (ii) considerar el centro escolar como contexto de la intervención. Como criterios de exclusión que se consideraron, fueron: (i) ser medidas que persiguen únicamente la integración física del alumno en el aula/centro y no una verdadera inclusión educativa, (ii) no ser aplicables en el contexto educativo español, y (iii) tratarse de intervenciones ajenas al contexto escolar.

Resultados

Medidas de inclusión a nivel del alumno

La principal medida relacionada con este nivel es considerar la individualidad del alumno y no ofrecer lo mismo para todos. A este respecto cabe destacar la mejora del proceso comunicativo, que abre puertas a otras posibilidades educativas. Fomentar la comunicación va a suponer la posibilidad de reducir la ansiedad y la frustración a la vez que se favorece la interacción y el bienestar emocional (Arredondo, 2010; Romero, 2011). Frente a esta medida es necesario realizar algunos ajustes importantes que están relacionados con el exceso de información, o la mejora de la intencionalidad comunicativa, entre otros aspectos. Además, uno de los mayores problemas deriva de basar casi todo el funcionamiento del aula en la comunicación verbal (Arce, 2013).

Además de lo anterior, la Tabla 1 recoge las principales medidas identificadas que deben tenerse en cuenta desde la perspectiva del alumno y que pueden agruparse en cuatro bloques: aspectos metodológicos generales, aspectos referidos a los ambientes y la gestión de los espacios, comunicación, y fomento de la autonomía y de las relaciones interpersonales.

Medidas de inclusión a nivel de aula

El aula es el espacio por excelencia para la intervención educativa. El alumno con TEA precisa de un ambiente muy estructurado, predecible y fijo, con una distribución del espacio en diferentes zonas y con mínimos distractores. Las estrategias comunicativas que se deben utilizar, los aspectos que se quieren trabajar y las ayudas que precisa, deben tratar de potenciar al máximo la autonomía personal (Peeters, 2008). Se hace necesario considerar la ayuda permanente de elementos visuales comprensibles, recomendándose el uso del sistema pictográfico en todos los

ámbitos. Siendo un elemento importante las claves que proporcionan o anticipan indicaciones idóneas y comprensibles de lo que va a suceder después.

Tabla 1.

Medidas de Inclusión en el TEA a nivel de Alumno

- *Aspectos metodológicos generales:*
Colocación en el aula cerca de las fuentes de información.
Eliminación de la hiperestimulación visual.
Atribuir significado a acciones que no son intencionales para hacerlas funcionales.
El uso de un horario individual (visual, a partir de agendas pictográficas).
Registro en una agenda de las tareas que tiene que hacer y de los materiales que precisa, garantizando la coordinación del profesorado y de la familia.
Apoyo visual permanente y coherente, que aclare y ejemplifique las explicaciones.
Uso de pautas comunes para todos los profesionales.
Apoyo a través de recursos tecnológicos (TIC).
Uso de explicaciones adaptadas a su nivel de desarrollo y estrategias de encadenamiento hacia atrás (apoyo total al principio que se irá retirando paulatinamente).
Uso de un sistema de comunicación (PECS, Comunicación Total, etc.) en el caso del alumnado que lo esté a utilizar.
Desarrollo de habilidades motoras finas y gruesas y trabajo psicomotor.
Desarrollo de habilidades de organización.
Diseñar un currículum que potencie el desarrollo de las funciones cognitivas, que le permitirán acceder al mundo social, mejorar la regulación emocional,
Crear ambientes de juego colaborativo estimulando las relaciones sociales, la imaginación, flexibilidad y adaptación a los cambios.
Vigilancia y atención frente a posibles situaciones de abusos, acoso, bullying,…
- *Ambiente y espacios:*
Estructuración de espacios (rincones de trabajo y de juego).
Estructuración de tiempos (calendarios visuales).
Sistemas de trabajo rutinarios con pequeños cambios.
Adaptaciones metodológicas (paneles de elección, historias sociales, aprendizaje cooperativo).
Adaptación de recursos materiales (visuales y claros) y personales (formación continua).
Adaptación de la evaluación (personalizada)
- *Comunicación:*
Uso de tableros de comunicación.
Material pictográfico.
Potenciar la información visual.
Generar canales de comunicación total.
- *Autonomía y relaciones:*
Trabajo de rutinas.
Apoyos en comedor, baños y actividades complementarias.
Prácticas que fortalezcan la interacción y la comunicación (especialmente en el juego).

Una herramienta interesante es la Estrategia de Programación Multinivel (EPM), que pretende flexibilizar el currículum para que todos quepan en él. La enseñanza multinivel se basa en que todos los alumnos trabajan los mismos contenidos base (aquellos que todos deben aprender), pero con distinta graduación de profundidad, a partir de sus conocimientos previos. Por tanto, el docente debe averiguar qué saben los alumnos y de dónde parten. Busca tres propósitos (Rodríguez

et al., 2020): aceptar la diversidad, promover oportunidades de aprendizaje para todos y favorecer una inclusión efectiva y eficaz. Un criterio general para desarrollar las EPM es la anticipación, no solo de las actividades de aula, sino también de las actividades grupales que rompen la rutina diaria, realizando, si es necesario, entrenamientos previos en el entorno natural. Para este trabajo se pueden emplear herramientas como el uso de historias sociales o guiones de trabajo.

Otra propuesta interesante es la de Collicott (1991), que permite, trabajando en cuatro fases, generar una programación abierta para el trabajo del alumnado, que se puede adaptar perfectamente al TEA. Se base en identificar los contenidos nucleares, preparar y programar las tareas, valorar las opciones de trabajo y sus oportunidades y contemplar finalmente distintas estrategias de evaluación.

También es importante el uso de metodologías activas y cooperativas. En este sentido se proponen diversas técnicas como agrupamientos flexibles, tutorización entre iguales, apoyo transaccional y grupos cooperativos, entre otros, así como las técnicas del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Por último, se recomienda el uso de materiales manipulativos que permiten un aprendizaje vivencial, favoreciendo la generalización del mismo a los diferentes contextos, así como el empleo de materiales TEACCH para fomentar la autonomía y disminuir la dependencia del adulto.

Medidas de inclusión a nivel de centro

Para conseguir mejoras inclusivas, en el centro debemos partir de la implicación de todos los profesionales hacia la totalidad del alumnado, conociendo las características del mismo. Así, entre las medidas a considerar en este nivel cabe destacar, en primer lugar, la importancia de que toda la comunidad educativa tenga conocimientos de los sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación (SAAC), que serán útiles para realizar visitas previas a otras dependencias, o en los cambios de centro docente, así como en los cambios de aula (curso).

Un tema que se suele considerar menor, pero que precisa de tanta preparación y seguimiento como los demás es la implantación de un SAAC en los tiempos de ocio y cambios de clase, dirigido al alumnado con TEA que no posea lenguaje oral o cuando este no sea funcional.

Por último, es necesario promover en todo momento un ambiente relajado tanto en los pasillos como en las diversas dependencias del centro. Para ello, se necesita una buena organización en los momentos de entrada y salida, así como la sensibilización al respecto de toda la comunidad educativa.

Discusión

La intervención psicoeducativa de las personas con TEA implica la supresión de barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje, y conlleva dificultades añadidas para toda la comunidad educativa al reto que ya supone de por sí la atención educativa. En el ámbito escolar se trabaja principalmente con dos modelos, cercanos, pero diferentes. Por una parte, la *integración educativa*, que entiende y describe al alumnado con discapacidad desde el contexto escolar, si bien, aquel debe adaptarse al resto de la comunidad educativa. Se trata de una medida homogeneizadora que no tiene en cuenta las diferencias. Por su parte, la *inclusión educativa*, en la que se centra este trabajo, potencia el derecho a ser comprendido en nuestra singularidad, por lo que es la comunidad educativa quien se adapta al alumnado. La inclusión valora la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento de la sociedad y en un sistema inclusivo las limitaciones llegan a convertirse en el punto fuerte del grupo-clase. De ahí que se luche, en un primer nivel de trabajo, por eliminar las barreras que le impiden ser parte activa del sistema educativo y social. Con un trabajo real para todo el alumnado, en una escuela común para niños diferentes. Se trata de un derecho de todos y debemos entenderla como un proceso transformador de la escuela (Rodríguez et al., 2020). En este caso la diferencia debe ser vista como un factor de enriquecimiento personal y social, que genere en nuestras escuelas conciencia social sobre la situación de cada una de las personas que componen la comunidad educativa (Padrós, 2009).

En los últimos años la respuesta educativa y los modelos de trabajo con el alumnado con TEA han evidenciado mejoras significativas. En este sentido los resultados de este estudio confirman que podemos referirnos a diferentes medidas y propuestas de trabajo que favorecen la inclusión del alumnado con TEA, pues contribuyen a que su tratamiento educativo se personalice, tanto en recursos a nivel curricular y metodológico, atendiendo su diversidad, como en los métodos de enseñanza (Casales y Alcázar, 2014).

Por último, señalar que la inclusión no es una realidad si se trata a los alumnos con TEA con los mismos programas que al alumnado con otras discapacidades, como en muchas ocasiones se viene haciendo (Arce, 2013; Montalva et al., 2012). De ahí la necesidad de desarrollar medidas (estructurando tiempos, espacios, metodologías, materiales y evaluaciones) para promover específicamente su inclusión educativa (Peirats y Vidal, 2016). Esta debe ser el resultado de la sintonía, coordinación y colaboración entre el personal docente, los servicios de orientación, la familia y, de ser el caso, los servicios sanitarios y otras organizaciones especializadas que participen

en su atención. En consecuencia, la intervención educativa, que no puede descuidar el proceso evaluativo, es necesario hacerla en diferentes niveles, a nivel del alumno, de las disposiciones en el aula y en el centro, siempre en coordinación con el núcleo familiar.

Referencias

American Psychiatric Association (APA). (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) (DSM-5) [Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales]. American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Arce, E. (2013). La inclusión escolar de los alumnos con trastorno del especto de autismo: análisis de la respuesta educativa al alumno con TEA. *ACLPP Informa, 30*, 15-16. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4351717

Arredondo, E. (2010). Método TEACCH: Experiencia de aplicación en un aula de Educación Infantil. *Revista Artista Digital, 3*, 1017-1029. https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-14/la-aplicacion-del-metodo-teacch-en-las-aulas-especializadas-del-trastorno-espectro-autista

Casales, A. & Alcázar, S. (2014). Integración de los alumnos autistas en las aulas ordinarias: manual para el equipo docente. En: J. Navarro, M.D. Gracia, R. Lineros y F.J. Soto (Coords.). *Claves para una educación diversa. Consejería de Educación, Cultura y Universidades*. http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/acascales2.pdf

Collicott, J. (1991). Implementing Multi-level Instructions: Strategies for Classroom Teachers. En: G. Porter y D. Richler (Eds.). *Changing Canadian School: Perspectives on Inclusion and Disability* [Cambiando la escuela canadiense: perspectivas sobre inclusion y discapacidad] (pp. 191-218). The Allen Roeher Institute.

Etchepareborda, M.C. (2001). Perfiles neurocognitivos del espectro autista. Revista de *Neurología Clínica, 2*(1), 175-192.

Gillberg, C, Steffenburg, S., Walhstrom, J., Gillberg, I.C., Sjostedt, A., Martinsson, T., (1991). Autism assosiated with marker chromosome [Autismo asociado con el cromosoma marcador]. *Journal American Academy Child and Adolescent Psychiatry, 304*, 325-329.

Lai, M. C., Lombardo, M., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *Lancet, 383*, 896-910.

Levy, S. E., Mandell, D. S., & Schultz, R. T. (2009). Autism. *Lancet, 374*, 1627-1638.

López, S., Rivas Torres, R. M., & Taboada Ares, E. M. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*(3), 555-570.

Montalva, N., Quintanilla, V., & Solar, P. (2002). Modelos de intervención terapéutica educativa en autismo: ABA y TEACCH. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología en Infancia y Adolescencia, 23*(1), 50-78.

Padrós, N. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. *XV Coloquio de Historia de la Educación* (171-180). Universidad Púnica de Navarra.

Peeters, T. (2008). *Autismo: de la Comprensión Teórica a la Intervención Educativa*. Autismo Ávila.

Peirats, J. y Vidal, M.I. (2016). Introducción del sistema PECS para la superación de las limitaciones comunicativas en un caso de síndrome de West. *Aloma, 34*(1), 71-80. http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/280/193

Rodríguez, R., Salas, R., & Lladó, G. (2020). *Aprender todos juntos es posible. Estrategia de programación multinivel*. Santillana Activa.

Romero, M. (2011). Centros de integración preferente de alumnado TEA. Comunidad Autónoma de Aragón. En: J. Navarro (Coord.), *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (pp. 115-121). Consejería de Educación, Formación y empleo. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26202/Diversidad_calidad_equidad.pdf

Stevens, M. C., Fein, D. A., Dunn, M., Allen, D., Waterhouse, L. H., Feinstein, C., & Rapin, I. (2000). Subgroups of children with autism cluster analysis: A longitudinal examination [Análisis de subgrupos de niños con atismo: un studio longitudinal]. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*(3), 346-352. https://doi.org/10.1097/00004583-200003000-00017

Teunisse, J.P., Cools, A.R., van-Spaendonck, K.P.M., Aertes, F., Berger, H.J.C. (2002). Cognitive styles in high-functioning adolescent with autistic disorder [Estilos cognitivos en adolescents con trastorno autista de alto funcionamiento]. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(1), 55-66. https://doi.org/10.1023/a:1005613730126

Volkmar, F. R. & Pauls, D. (2003). Autism [Autismo]. *Lancet, 362*, 1133-1141. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(03)14471-6.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Indicadores tempranos del TDAH del tipo desatento en la infancia. Una revisión

Early indicators of ADHD predominantly inattentive presentation in childhood. A review

Lara Rodríguez Vázquez*, Patricia Iglesias Souto (https://orcid.org/0000-0003-3353-9013) *, Rosa Mª Rivas Torres (https://orcid.org/0000-0002-3876-1951)*, Santiago López Gómez (https://orcid.org/0000-0001-9519-4722) *

*Universidade de Santiago de Compostela

Contacto: Santiago López Gómez, santiago.lopez.gomez@usc.es

Resumen

El TDAH es uno de los trastornos con mayor tasa de prevalencia y con mayor incidencia en las aulas. Se estima que alrededor de 1 o 2 niños/as por aula presentan este trastorno, aunque con frecuencia sus síntomas pasan desapercibidos, de manera especial en la presentación con predominio de falta de atención, puesto que el perfil de TDAH al que solemos prestar atención es el hiperactivo-impulsivo considerando las molestias que suelen causar en el aula. El objetivo de este trabajo es describir los principales indicadores tempranos que pueden evidenciar el trastorno para realizar un diagnóstico temprano con el fin de intervenir y minimizar los síntomas futuros del alumnado, optimizando, tanto su desarrollo como sus aprendizajes. Se ha realizado una revisión sistemática en las bases de datos Scopus y Wos, con el fin de analizar los resultados más significativos de dichas publicaciones de los últimos 5 años. Tras el análisis de los documentos seleccionados se encontraron varios indicadores a tener en cuenta. Concretamente, el bajo peso al nacer, lo mismo que nacer durante la primavera pueden ser factores de peso. Igualmente, presentar desde la primera infancia problemas en la inhibición, memoria de trabajo y tiempo de respuesta apunta hacia problemas con el TDAH desatento. La personalidad tímida, irascible y con poca estabilidad emocional también indica un TDAH latente.

Palabras-clave: TDAH, trastorno de la atención, indicadores tempranos.

Abstract

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is one of the neurodevelopmental disorders with the highest prevalence and incidence in the classroom. It is estimated that around 1 or 2 children per classroom present this disorder, although its symptoms often go unnoticed, especially in the presentation with a predominance of inattention, as it generates less interference in the classroom. To optimize the development and learning of these children, an early diagnosis is necessary to allow the intervention to be started as soon as possible, minimizing future symptoms. Therefore, the objective of this study is to identify the early indicators of ADHD with a predominance of attention deficit. A systematic review of the publications on the subject in the last five years has been carried out in the Scopus and WOS databases. Several indicators were found. Specifically, low birth weight, as well as being born in the spring, can be weight factors. Likewise, presenting inhibition, working memory and response time problems from early childhood points to problems related to inattentive ADHD. The shy, irascible personality with little emotional stability also indicates a latent ADHD.

Keywords: ADHD, attentional disorder, early indicators.

Indicadores tempranos del TDAH de tipo desatento en la infancia.

La identificación de trastornos en la infancia y su sintomatología es una de las tareas más complejas que se le puede exigir a un profesional del ámbito de la educación. Esto es debido a que en las etapas escolares el alumnado manifiesta comportamientos muy diferentes entre sí, por lo que muchos de ellos se pueden considerar como una variante normal de su estado evolutivo. El Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos con mayor prevalencia en la población escolar, afectando aproximadamente a un 3% de estudiantes menores de siete años, siendo más común en niños que en niñas (APA, 2014). Se refiere como una incapacidad de mantener la atención en las actividades diarias, añadiendo la posibilidad de manifestar conductas hiperactivas y/o impulsivas.

Los síntomas del TDAH se pueden presentar a modo de hiperactividad, impulsividad e inatención. Así pues, de acuerdo con el DSM-5, un sujeto puede presentar comportamientos de uno o de otro ámbito o incluso de todos ellos. Esto provoca que se consoliden tres subtipos de TDAH muy diferenciados: (i) con presentación dominante de falta de atención, es decir, el sujeto diagnosticado exterioriza diferentes síntomas de inatención durante al menos seis meses, pero no se identifica con comportamientos propios de hiperactividad e impulsividad, (ii) con presentación dominante de hiperactividad e impulsividad, existiendo a diferencia del anterior, un predominio de comportamientos relativos a la hiperactividad e impulsividad, pero no de inatención, y (iii) de tipo combinado, en el cual los síntomas son los concernientes tanto a los ámbitos de inatención como a los de impulsividad.

El presente trabajo se centra en el subtipo atencional. Su predominio se sitúa en torno a un 8-10%, siendo unos de los más complejos en diagnosticar y también de intervenir. Estos sujetos, según Cornellá y Llusent (2003), pueden tener graves consecuencias en la escuela, desde dificultades académicas y fracaso escolar hasta alteraciones en las relaciones personales entre iguales. Además, esto puede provocar trastornos emocionales debido al escaso éxito académico que suelen presentar en comparación con sus compañeros. Por ello, se trata de un desorden con una de las mayores implicaciones psicopedagógicas, y en su seguimiento deben intervenir un gran número de profesionales destacando, fundamentalmente, los maestros tutores, los especialistas en Pedagogía Terapéutica y los orientadores.

Asimismo, Martínez (2017) precisa que a nivel general son niños a los que les cuesta prestar atención a las actividades que realizan, que aparentan no escuchar cuándo se les habla directamente, siendo muy imaginativos y cambiando de un pensamiento a otro sin focalizarse en ninguno. A la

hora de realizar las tareas les cuesta comenzar y concentrarse, además en ocasiones olvidan lo que tienen que elaborar. Cometen errores en situaciones tan indeterminadas como en abrocharse la ropa o los zapatos e, incluso, se resisten a tareas que implican un esfuerzo cognitivo alto.

El objetivo de este estudio es identificar los indicadores tempranos del TDAH con predominio de déficit de atención para ayudar a detectarla población con riesgo.

Método

Se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura a través de la consulta de dos bases de datos multidisciplinares y de gran importancia dentro de los ámbitos educativo y ~~de la~~ psicológico: WOS y Scopus. La búsqueda se realizó en el mes de abril de 2020 y se incluyeron estudios publicados en los cinco años anteriores, es decir, desde 2015 hasta abril de 2020, y de acceso abierto. En un primer momento se utilizaron los términos de búsqueda en español, pero al no obtener resultados se decidió emplear también el inglés, para identificar un mayor número de documentos. Se introdujeron de forma combinada en ambas bases empleando el operador AND. Las ecuaciones de búsqueda fueron: Título: (TDAH) *AND* Tema: (Niños) *AND* Título: (Predictor) y Título: (ADHD) *AND* Tema: (Children) *AND* Título: (Predictor).

En un primer momento, se realizó la búsqueda en ambas bases de datos con el fin de conocer los resultados en cuanto a número de documentos. Posteriormente se procedió a descartar todos aquellos estudios duplicados o que por título ya se pudiesen excluir por no tratar el tema al que se hace referencia. De este modo, se descartaron múltiples documentos ya en la primera fase. Seguidamente se procedió la lectura de los resumes de todos los estudios, con el fin de seleccionar aquellos que contenían información que en inicio pudiese ser relevante para el objetivo perseguido. Por último, se llevó a cabo la lectura completa de todos aquellos estudios que no se habían descartado.

En cuanto a los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta para seleccionar los artículos fueron principalmente que se centraran en la infancia (especialmente en educación infantil o en los primeros años de educación primaria) y que trataran: (i) síntomas comportamentales que se pueden dar con anterioridad a un diagnóstico de TDAH, (ii) problemáticas o características relacionadas con el nacimiento, (iii) factores típicos que persisten en la adolescencia y adultez, (iv) población con problemas de comportamiento atípicos en la infancia y (v) intervención temprana (no farmacológica) de las manifestaciones del TDAH. Por otra parte, los criterios de exclusión fueron investigaciones centradas en: (i) sujetos con otros trastornos, síndromes o enfermedades, (ii)

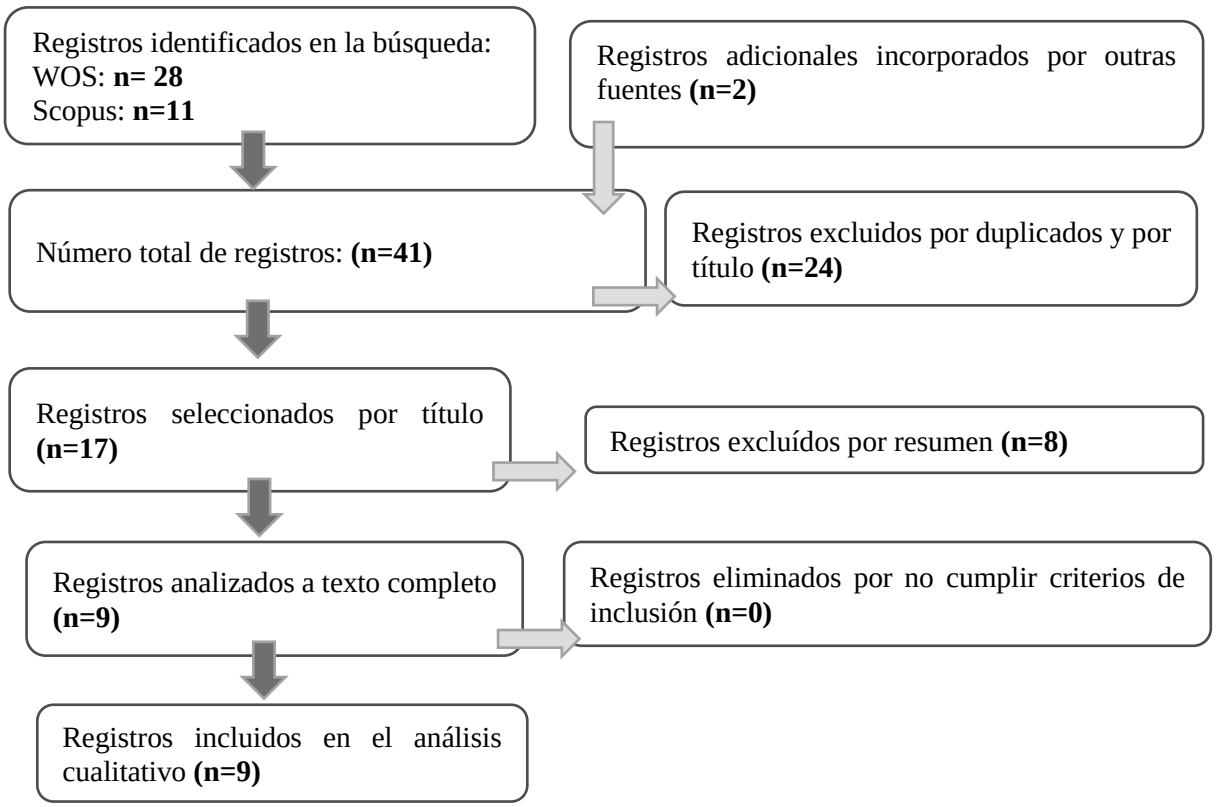
exclusivamente la farmacología, bien sea introducida en la infancia o en la adultez, (iii) las barreras sociales que provoca poseer o no el trastorno y (iv) tratamientos para intentar paliar los efectos del TDAH.

Resultados

La especificidad de la temática implicó que desde el inicio los resultados de la búsqueda documental no fuese amplia, obteniendo en total 39 documentos (ver Figura 1 y Tabla 1). Asimismo, mediante medios externos se seleccionaron dos más que cumplían con los criterios de inclusión propuestos. Finalmente, y tras eliminar los documentos duplicados y los incoherentes en cuanto a título y resumen, se incluyeron 9 estudios en el análisis.

Figura 1.

Diagrama de Flujo del Proceso de Selección de Estudios.



De forma general los artículos excluidos se centraban en la medicación y otros métodos de intervención de forma temprana para los afectados por TDAH, así como en estudios con participantes con trastornos o síndromes (destacando el Asperger) que sufrían también alguna sintomatología relativa a la hiperactividad y/o falta de atención. También se eliminaron aquellos

artículos que tenían como objeto principal centrarse en la integración social y escolar de los niños con problemáticas comportamentales desde la primera infancia.

En cuanto a los artículos seleccionados, estos destacan por presentar problemáticas, comportamientos y condiciones sociales o ambientales que pueden ejercer de indicadores para un diagnóstico temprano del TDAH. Si bien es cierto que muchos estudios son prolongados en el tiempo y pueden los sujetos tener más edad que la inicialmente pensada, los resultados de la investigación son relativos para la primera infancia.

Los indicadores identificados pueden agruparse en tres áreas:

1) Condiciones del nacimiento. Se encontraron dos indicadores principales: el peso al nacer (Petterson et al., 2015) y la estación en la que la madre dio a luz (Zhang et al., 2018).
2) Déficits neuropsicológicos. El TDAH se asoció con alteraciones en las funciones ejecutivas, tales como la inhibición, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la variabilidad del tiempo de reacción y la desregulación emocional (Korzeniowski, 2011; Sjöwall y Thorell, 2017).
3) Temperamento. Cheung et al. (2015) relacionaron el TDAH se relacionó tanto con síntomas internalizantes, la ansiedad y la baja estabilidad emocional, como externalizantes, tales como la oposición y los problemas sociales. Otros indicadores fueron: rechazo o falta de conexión con los pares en la primera infancia (O´Neil et al., 2017) y retraimiento social (Lora-Muñoz y Moreno, 2016),

Discusión

Tras el análisis minucioso de los documentos presentados, los resultados obtenidos se pueden resumir en varios puntos clave, las cuales ejercen como indicadores tempranos de posible aparición/diagnóstico de TDAH en un futuro. Muchos de ellos aparecen en la primera infancia e, incluso, afectan al alumnado mucho antes de incorporarse a las aulas. Por ese motivo, es inexcusable que ante el más mínimo riesgo de presencia de trastorno se deben considerar.

Condiciones del nacimiento. Los indicadores que podemos tener en cuenta a la hora de realizar una posible diagnostico de TDAH en cuanto al nacimiento son principalmente dos: el peso al nacer y la estación o temporada en la que la madre dio la luz. El *peso al nacer* es considerado como un factor detonante en cuanto a la manifestación de síntomas del TDAH. A pesar de ello, en muchos estudios no se concluye si el bajo peso es el verdadero factor o bien lo son las condiciones

ambientales, genéticas o familiares del individuo. Por esa razón, Petterson et al. (2015) pretenden esclarecer esas dudas mediante una investigación con gemelos, ya que los hermanos están sometidos a los mismos estímulos y comparten las mismas características comunes. Estos datos podrían ser de gran utilidad, pues si se percibe más sintomatología asociada al trastorno durante la primera infancia se podría determinar el grado de gravedad e intervenir de forma temprana.

Concretamente, en este estudio se consolida el hecho de que el bajo peso al nacer, al margen de influencias externas, es un indicador importante que deja entrever la gravedad de los síntomas que puede mostrar una persona, no solo relativos a la inatención, sino también a la impulsividad e hiperactividad. De este modo, teniendo las mismas características y presentando igual trastorno, nacer con muy poco peso puede provocar que los comportamientos se agraven tanto en la etapa escolar, como en la adolescencia o adultez. Esto pudiera ser principalmente debido a que el crecimiento irregular fetal o restringido puede verse reflejado en una energía insuficiente para el desarrollo de los órganos, por lo que esas pequeñas deficiencias tienden a provocar mayor susceptibilidad a medida que se va creciendo (Petterson et al., 2015). Sin embargo, esto no quiere decir que todos los niños con bajo peso vayan a manifestar síntomas relativos a un trastorno de comportamiento de este tipo o similar, sino que de hacerlo, estos tendrían más riesgo y presentarían problemas más grabes que otros sujetos.

Zhang et al. (2018), declaran que además del peso al nacer, la temporada de nacimiento también resulta determinante en cuanto a la aparición de TDAH en el futuro. De este modo, una persona nacida en primavera tiene mayores probabilidades de presentar este trastorno en comparación con individuos nacidos en la estación estival. Particularmente este es un dato que llama la atención, pues aparentemente los niños tienen las mismas oportunidades sea cual sea el mes en el que habían nacido. No obstante, esto puede verse debido a factores estacionales y meteorológicos, los cuáles son muy diferentes dependiendo de la época del año a la cual nos refiramos. Concretamente pueden ser ejemplos la temperatura ambiente, la humedad, las horas de sol brillante, la aparición de varias infecciones, la alimentación y factores externos como metales pesados. Zang et al. (2015) asimismo apuntan que la temporada de nacimiento también está relacionada con el logro educativo, debido a las políticas de edad al comenzar la escuela y a las leyes de asistencia escolar obligatoria.

Déficits neuropsicológicos. El TDAH está vinculado a diversos déficits de las funciones ejecutivas, tales como la inhibición, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la variabilidad

del tiempo de reacción y la desregulación emocional. Sin embargo, y a pesar de que la intervención temprana es muy aconsejable debido la plasticidad cerebral en la primera infancia, los estudios relativos a la investigación de posibles indicadores de este tipo que ayuden la diagnosticar el TDAH son muy escasos. Habida cuenta esto, Sjöwall y Thorell (2017) sostienen que es posible detectar déficits neurológicos tempranos para identificar individuos que poseen riesgo de presentar resultados negativos a largo plazo en cuanto a síntomas del TDAH y rendimiento académico. Primero es preciso mencionar los resultados en cuanto al funcionamiento ejecutivo. Este término se refiere, según Korzeniowski (2011), a las actividades mentales complejas que se ponen en funcionamiento cuando es preciso realizar una acción no habitual o poco aprendida, requiriendo la planificación de la conducta y toma de decisiones. Son funciones superiores unidas a las capacidades cognitivas básicas de la atención y de la memoria, por lo que son necesarias para la integración de la información y el establecimiento de objetivos. A este respecto Sjöwall y Thorell (2017) concluyen en su investigación que los déficits en la memoria de trabajo están altamente relacionados con una futura falta de atención, así como la escasa capacidad inhibitoria que frecuentemente presentan determinados alumnos desde la etapa de educación preescolar. De este modo, prestando atención a ciertas manifestaciones en diversos contextos (familiar, escolar, ocio…), se pueden concretar pequeñas intervenciones que ayuden a minimizar estas expresiones que, sin duda afectarán a la calidad de vida futura del sujeto.

Temperamento. Los síntomas de oposición, ansiedad, poca estabilidad emocional y problemas sociales fueron indicadores de síntomas más altos de TDAH y deterioro en las etapas posteriores de la vida atendiendo exclusivamente al comportamiento y relacionándolo con los problemas frecuentes de ira que puede llegar a tener el alumnado con TDAH (Cheung et al., 2015). O´Neil et al. (2017) evidencian que existe una relación clara entre la posible aparición del trastorno y el rechazo o falta de conexión con los pares en la primera infancia. Siguiendo con este argumento, Lora-Muñoz y Moreno (2016), indican que el retraimiento social tiende a incrementar las puntuaciones de inatención, hecho que acuerda de forma patente con el anteriormente mencionado. De esta forma, esta deficiente relación con los compañeros provoca que los niños no se sientan integrados en el grupo, disminuya su autoestima y aumenten los comportamientos propios de la sintomatología del TDAH. Por lo tanto, siguiendo estas indicaciones, la observación del comportamiento de las personas consideradas con riesgo con sus iguales, tiende a esclarecer las posibles dudas que puedan surgir al respeto de la posible presencia o no de falta de atención. Muy

estrechamente relacionado con esta idea se encuentra la consideración de los problemas de integración e incluso bullying de personas con presencia de TDAH en problemáticas escolares. Aunque no está descrito a que puede ser debido, si bien a la actitud, a los comportamientos o a la falta de intereses comunes con los mismos compañeros, es muy habitual ver signos de acoso escolar en niños y niñas con este trastorno. Este bullying puede verse reflejado en actitudes de acoso del sujeto al resto de la clase, es decir, en clave de acosador o bien, por el contrario, ser víctima de estos. Estos sucesos pueden influir en la vida de los niños drásticamente empeorando la seguridad en sí mismos, consolidando una baja autoestima y una mala actitud ante las tareas o actividades. Cabe indicar que puede ser muy difícil de percibir como indicador temprano, sobre todo con respeto a la primera infancia, pues los comportamientos suelen ser más discretos, sí bien, se puede emplear para el diagnóstico o detección precoz se los valoramos conjuntamente con otros indicadores a los que anteriormente nos hemos referido. Los déficits emocionales mencionados también influyen de manera significativa en la forma de comportarse de los niños con riesgo y, por lo tanto, tienen un carácter distinto a sus compañeros. Sasser et al. (2016) destacan que la escasa tolerancia a la frustración y/o decepción crea individuos tímidos e irascibles. Esto, a su vez, conlleva que las relaciones que se consolidan entre iguales o con los mayores sean más cambiantes y oscilen en función de la situación, contexto o actividad.

Referencias

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5 Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Editorial Médica Panamericana.

*Cheung, C., Rijdijk, F., Mcloughlin, G., Faraone, S. V., Ansherson, P. E., Kuntsi, A. (2015). Childhood predictors of adolescent and young adult outcome in ADHD. *Journal of Psychiatric Research, 62*, 92-100. https://doi.org/ 10.1016/j.jpsychires.2015.01.011

Cornellá, J. E Llusent, A. (2003). Trastorno por déficit de atención, con ou se hiperactividade. Revista Galega do Ensino, (40), 163-176.

*Halperin, J.M. e Marks, D.J. (2019). Practitioner Review: Assessment andtreatment of preschool children with attention-deficit/ hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(9), 930-943. https://doi.org/10.1111/jcpp.13014

Korzeniowski, C.G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología, 7*(13), 7-26.

*Lieshout, M.V., Luman, M., Twisk, J.R., Faraone, S.V., Heslenfeld, D., Hoekstra, P., Franke, B., Buitelaar, J., Rommelse, N., Oosterlaan, J. (2017). Neurocognitive Predictors of ADHD Outcome:a 6-Year Follow-up Study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 45*, 261-272. https://doi.org/10.1007/s10802-016-0175-3

*Lora-Muñoz, J.A. e Moreno, I. (2016). Negativismo, ansiedad, y retraimiento social como predictores de la sintomatología del déficit de atención con hiperactividad. *Psicología Conductual,24*(1), 107-125.

Martínez Blanco, N. (2017). Una aproximación al TDAH. *Revista internacional deapoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, *3*(1), 248- 257.

*O´Neil, S., Rajendran, K., Mahabubani, S.M. e Halperin, J.M. (2017). PreschoolPredictors of ADHD Symptoms and Impairment During Childhood and Adolescence. *Current Psychiatry Reports,19*(95). https://doi.org/10.1007/s11920-017-0853-z

*Pettersson, E., Sjölander, A., Almqvist, C., Anckarsäter, H., D'Onofrio, B.M., Lichtenstein, P. e Larsson, H. (2015). Birth weight as an independent predictor of ADHD symptoms: A within-twin pair analysis. *Child Psychol Psychiatry, 56*(4), 453-459. https://doi.org/10.1111/jcpp.12299

*Sasser, T.R., Kalvin, C.B. e Bierman, K.L. (2016). Developmental Trajectories of Clinically Significant Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) Symptoms From Grade 3 Through 12 in a High-Risk Sample: Predictors. https://doi.org/10.1037/abn0000112

*Sjöwall, D., Bohlin, G. Rydell, A.M. e Thorell, L. (2017). Neuropsychologicaldeficits in preschool as predictors of ADHD symptoms and academic achievement in late adolescence. *Child Neuropsychology. 23*(1), 111-128. https://doi.org/10.1080/09297049.2015.1063595

*Zhang, C., Brook, J.S., Leukefeld, C., De La Rosa, M. e Brook, D.W. (2018). Season of Birth: A Predictor of ADHD symptoms in Early Midlife. *Psychiatry Research, 267*, 243-248. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.05.056

Tabla 1.

Visión General de Estudios Incluidos en la Revisión

Autor/es año	País	Participantes	Diseño e instrumentos	Objetivo	Resultados
Petterson et al. 2015	Suíza	Gemelos entre 9 e12 años	Estudio longitudinal. *Instrumentos*: entrevistas sobre o DSM-4, peso al nacer recogido a través del Registro Médico deNacimientos e a determinación de la cigosidad entre gemelos.	Aclarar la asociación entre bajo peso al nacer y TDAH.	El peso reducido al nacer se asoció significativamente con aumento medio en la gravedad de los síntomas doTDAH, falta de atención e de hiperactividad-impulsividad.
Cheunget al. 2015	Londres	122 familias; 6 a 19 años	Estudio longitudinal. *Instrumentos*: Escalas de Inteligencia Wechsler para Niños; tarea de Ir/No Ir; tarea Rápida e Índice Maudsley de aversión al retraso en la infancia.	Identificación de los factores en la infancia que conducen a la persistencia del TDAH en la adolescencia y adultez.	Síntomas de conductas opuestas, ansiedad, problemas sociales, emocionales y CI fueron indicadores determinantes en cuanto al risco demostrar TDAH a largo plazo.
Lora- Muñoz e Moreno- García 2016	Sevilla	520 niños 10 e 16 años.	*Instrumentos*: Escala para la evaluación do TDAH; Listado de síntomas do trastorno negativista desafiante en el DSM-4-TR; Cuestionario de ansiedad estado/rasgo en niños, BAS. Bateríade socialización 1,2,3; Inventario de autoestima de Coopersmith;Valoración académica.	Analizar la capacidad indicadora de la ansiedad, socialización, autoestima y el negativismo respecto al déficit de atención e hiperactividad.	Los síntomas de negativismo, ansiedad estado y retraimiento social son los más relevantes en canto al incremento de probabilidadesde mostrar tanto inatención como impulsividad. La autoestima social y la consideración de los demás son variables da presentación de hiperactividad.
Sasser, Kalvin e Bierman 2016	USA	413; 9, 12, 15 y 18 años	Estudio longitudinal. *Instrumentos*: Programa de Entrevistas de Diagnóstico para Niños del Instituto Nacional de Salud Mental; entrevista estructurada diseñada para evaluar los trastornos psiquiátricos y los síntomas definidos por el DSM-III-R o DSM-IV; Subescala de regulación de las Emociones de la Escala de Competencia Social;escala de banda estrecha de la CBCL para la ansiedad e a depresión; the Life Stress scale of the Life Changes Questionnaire; Consistent Discipline subscale of the Parent Questionnaire; Escala de Delincuencia Auto-Reportada.	Examinar las trayectorias de desenvolvimiento de los síntomas de TDAH clínicamente significativos en niños/as identificados como de alto risco debido a problemas de conducta observados en educación infantil.	La hiperactividad en la infancia o en el hogar y en la escuela acompañada de un comportamiento agresivo tiende a demostrar la cronicidad de esta, y afecta a todos los síntomas de TDAH en general.
Lieshoutet al. 2017	Holanda	459; 5-19 años	Estudio longitudinal prospectivo. *Instrumentos*: Escala de cualificación de Padres de Conners: Versión larga; Escala de evaluación global (K-GAS); Kiddie-Schedule for Affective Disorders & Schizophrenia, Present & Lifetime Version (K-SADS-PL).	Examinar si las funciones neurocognitivas evaluadas al ingresar el estudio predicen la gravedad de los síntomas de TDAH seis años después.	Se encuentran pocas evidencias de la hipótesis de que una mejor memoria de trabajo y menor variabilidad en el tiempo de acción ayudan a obtener un mejor pronóstico de futuro en cuanto a síntomas do TDAH.
Siöwall, Bohlin, Rydell y Thorell 2017	Suecia	128; 5, 6 ½ e 18 años	Estudio longitudinal. *Instrumentos*: cuestionarios y tareas administradas en laboratorio, cualificaciones de padres/madres y maestros de los síntomas de TDAH y autocualificaciones a los 18 años.	Investigar si la función neuropsicológica en preescolarpuede predecir los síntomas de TDAH en la adolescencia tardía (18 años), por encima de los niveles de los síntomas tempranos de TDAH.	Es posible examinar los déficits neuropsicológicos tempranos e identificar los niños que podrían estar en riesgo de tener resultados negativos a largo plazo con respecto a los síntomas do TDAH y los logros académicos.
Zang et al. 2018	NovaYork	548 parejas madre e hijo; diversas edades.	Estudo longitudinal. *Instrumentos*: Entrevistas estruturadas dirigidas a las madres e hijos.	Examinar la temporada de nacimiento en relación con los síntomas do TDAH a principios de la mediana edad.	El nacimiento en primavera e el consumo de tabaco por parte de la madre aumenta significativamente las posibilidades de mostrar más síntomas de TDAH en comparación con el verano.
Halperine Marks 2019	NovaYork		Revisión documental	Determinar se la identificación e intervención temprana de TDAH pueden producir beneficios duraderos que alteren latrayectoria adversa del trastorno.	La mayor parte de preescolares con síntomas de TDAH continúan manifestando síntomas y deficiencias en la edad escolar y la adolescencia. Sin embargo, se encuentran pocos indicadores más alá da gravedad temprana.
O´Neil, Rajendran, Mahbubani e Halperin2019	USA		Revisión documental. Examen y análisis de estudios publicados sobre los indicadores de TDAH en la infancia desde 2014 a 2017.	Evaluar los estudios clave recientemente publicados que examinaron los resultados longitudinales de niños en edad preescolar que presentaban altos niveles de falta de atención, hiperactividad y/o impulsividad.	Altos niveles de falta de atención y/o hiperactividad/impulsividad durante la etapa preescolar comprometen el desarrollo de las funciones reguladoras y neuropsicológicas durante toda la infancia. La psicopatología de los padres el nivel socioeconómico también influyen.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Perturbações Emocionais e Comportamentais na Sobredotação

Emotional and Behavioral Disorders in Gifted Children

Maria Alice Marinho Alves (https://orcid.org/0000-0001-8546-5234)
Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Resumo

Nas últimas duas décadas a literatura sobre sobredotação tem vindo a evidenciar um crescente interesse sobre as características socioemocionais e comportamentais de sujeitos sobredotados. Apesar dos avanços, a investigação sobre perturbações socioemocionais e comportamentais na sobredotação revela alguma inconsistência. Alguns autores sugerem que os sobredotados apresentam uma predisposição para desenvolver dificuldades socioemocionais e comportamentais, enquanto outros sugerem o contrário. O objetivo geral deste Projeto é traçar as linhas gerais de uma revisão sistemática da literatura sobre perturbações socioemocionais e comportamentais na sobredotação. Espera-se, com este Projeto, definir os passos dessa revisão e desenvolver uma maior compreensão sobre esta problemática.

Palavras-chave: Sobredotação, Funcionamento social, Desregulação Emocional

Abstract

In the last two decades the literature on gifted individuals has shown a growing interest on the socio-emotional and behavioral characteristics of gifted individuals. Despite the advances, research on socio-emotional and behavioral disorders in gifted subjects reveals some inconsistency. Some authors suggest that gifted subjects have a predisposition to develop socio-emotional and behavioral difficulties, while others suggest the opposite. The overall objective of this Project is to outline a systematic review of the literature on socio-emotional and behavioral disorders in overdevelopment. It is hoped that this Project will define the steps of this review and develop a greater understanding of this issue.

Keywords: Gifted, Social Functioning, Emotional Disruption

O debate sobre a sobredotação remonta ao século XIX e início do século XX. Mesmo assim continua a ser difícil definir objetivamente este conceito.

A sobredotação, na sua identificação e descrição, é um fenómeno complexo. O conceito foi evoluindo ao longo do tempo, da ênfase unidimensional (habilidades cognitivas), até mais recentemente, ao interesse pluridimensional (fatores motivacionais e socioemocionais) nos factores envolvidos nesta problemática (Almeida, 2017). Apesar desta evolução, há ainda cinco vezes mais investigações empíricas sobre a inteligência dos sobredotados do que sobre as suas emoções, personalidade e comportamentos. (Oliveira, 2013).

Os resultados das investigações relacionadas com as características comportamentais e socioemocionais dos sobredotados, variam bastante. Alguns estudos sugerem que crianças sobredotadas são potencialmente vulneráveis às dificuldades socioemocionais, incluindo dificuldades de relacionamentos, ansiedade, depressão e mesmo automutilação (Bénony, et al., 2007; Karateke, 2017).

Outros estudos concluíram que as crianças sobredotadas desenvolvem uma significativa maturidade social, alcançando um bom ajustamento, em parte porque o nível intelectual funciona como um fator de proteção contra a internalização de problemas como perturbações de ansiedade e stresse pós-traumático (Eklund et al., 2015).1.1.

Funcionamento socioemocional na sobredotação

Como sugere Neihart (1999, 2002), as características socioemocionais dos sobredotados são frequentemente consideradas tendo em conta duas hipóteses: resiliência e risco. A abordagem da resiliência considera a sobredotação como um fator protetor, aumentando a resiliência e potencializando a superação de situações de tensão. Esta perspectiva sugere ainda que a sobredotação permite o aumento da compreensão de si e dos outros. De acordo com uma segunda hipótese, a sobredotação aumenta a vulnerabilidade a problemas de ajustamento, devido ao aumento da sensibilidade, resultando em maior tensão e alienação (e.g., Karateke, 2017; Morawska & Sanders, 2014; Neihart, 1999).

A importância de uma boa adaptação ao ambiente, para o desenvolvimento pessoal, foi sublinhada em diversos estudos na área da sobredotação (Košir et al., 2016; McIntosh, 2017; Steenbergen-Hu & Moon, 2011; van der Meulen et al., 2014). Por exemplo, uma investigação iniciada em 2010, (van der Meulen et al., 2014), com 89 crianças sobredotadas, dos 8 aos 11 anos, que participaram num programa piloto denominado “Day a Week School” (DWS), procurou

estudar o efeito no funcionamento socioemocional e académico dos alunos. As crianças sobredotadas que participaram no programa, quando comparadas com os colegas não sobredotados, demonstraram maior competência social e uma posição valorizada dentro do grupo de pares. De acordo com os pais e professores, este programa teve um efeito pequeno, mas positivo, ao nível do desempenho das crianças, do autoconceito, das competências e da conduta comportamental (van der Meulen et al., 2014). Estes resultados são consistentes com as meta-análises realizadas por Kim (2016) e revistas por McIntosh (2017), Paek e Pierce, (2017) e Steenbergen-Hu e Moon (2011), que apontam efeitos positivos dos programas de enriquecimento e de aceleração, nos aspetos socioemocionais. Kim (2016) examinou 26 estudos publicados entre 1985 e 2014, e concluiu que os programas de enriquecimento têm um impacto positivo no desempenho académico e no desenvolvimento socioemocional, em sobredotados. Lee et al. (2012), verificaram que as crianças sobredotadas, que beneficiaram de programas de enriquecimento e de aceleração, apresentavam melhor autoconceito académico do que os pares, embora, com o tempo, esse efeito se fosse esbatendo.

Lee e Olszewski-Kubilius, (2006) consideraram que o facto de se ser sobredotado, não equivale necessariamente a aumento de bem-estar psicológico ou maior capacidade ao nível de relacionamento interpessoal. Na verdade, as dificuldades de relacionamento com os pares podem mesmo intensificar-se. Por outro lado, os sentimentos de "ser diferente" podem resultar numa baixa autoestima quando as crianças não possuem a capacidade de ajustar os seus interesses aos dos seus pares, potenciando o sentimento de diferença (Olszewski-Kubilius, et al., 2015). As necessidades sociais primárias das crianças sobredotadas não parecem ser diferentes das de outras crianças. No entanto, as crianças sobredotadas quase sempre estão desfasadas, em termos de interesses, linguagem, forma de pensar e de agir e maturidade pessoal, em relação com os seus colegas da mesma idade, o que pode influenciar negativamente o seu desenvolvimento socioemocional, contribuindo para a sensação de estigmatização, baixa-autoestima e isolamento (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

As necessidades sociais podem ser classificadas em internas ou externas. No caso da sobredotação, as necessidades internas decorrem do aumento da sensibilidade, personalidade mais frágil e auto-criticismo.

As necessidades externas, relacionam-se com os relacionamentos desajustados com os outros ou as dificuldades em lidar com situações específicas (Winisdorffer, 2015).

Alguns autores consideram que os indivíduos sobredotados são psicologicamente frágeis e vulneráveis (Neihart, 1999; Olszewski-Kubilius, et al., 2015). Nas últimas décadas, diversos estudos sublinharam esta ideia (e.g., Chan, 2011; Cross et al., 2004; Garland & Zigler, 1999; Lee et al., 2012; Locicero & Ashby, 2010; López & Sotillo, 2009; Mueller, 2009). Alguns investigadores (e.g., Guénolé et al., 2015; Pfeiffer, 2009) consideram que ser identificado ou reconhecido como sobredotado aumenta o risco de estigmatização entre pares e pode levar a sofrimento emocional. Guénolé et al. (2015) sugerem que os sobredotados que apresentam um desempenho verbal significativamente superior, tendem a apresentar maiores problemas emocionais e comportamentais. Lee and Olszewski-Kubilius (2006), por seu turno, constataram que sujeitos sobredotados pontuavam acima da média na dimensão adaptabilidade e abaixo desta na dimensão de gestão do stresse.

Enquanto os trabalhos anteriormente referidos sugerem indicadores de pior adaptação dos sujeitos sobredotados, outros estudos verificaram o contrário. Por exemplo, Ferrand, (2008) comparou a auto-percepção de competências socioemocionais em sobredotados e não sobredotados, tendo verificado que os sobredotados obtiveram avaliações mais elevadas em todas as dimensões da inteligência emocional, com diferenças estatisticamente significativas no humor e na adaptabilidade. No mesmo sentido, Fernández et al., (2011) verificaram que os sobredotados apresentam competências mais elevadas em adaptabilidade, gestão do stresse e competência socioemocional. Encontraram ainda diferenças marginalmente significativas nas dimensões interpessoais (empatia, responsabilidade social e relações Interpessoais) e humor. (Prieto et al., 2008) constataram que os participantes sobredotados declararam um bom ajustamento emocional, boa adaptabilidade e habilidades interpessoais e estratégias adequadas de gestão do stresse Prieto et al. (2008).

A associação entre a sobredotação e a dificuldade no ajustamento psicossocial parece constituir uma das mais perenes crenças acerca da sobredotação, ainda que empiricamente contestada por estudos mais recentes (e.g., Fernández, Sainz & Soto; 2011; Fernández, 2011; Prieto et al., 2008; Reis & Renzulli, 2004). Aparentemente, são os sujeitos excepcionalmente inteligentes (QI acima de 170) que enfrentam mais situações com impacto negativo no desenvolvimento socioemocional. Dependendo do grau da inteligência e de factores como classe social, género, possibilidades de contacto com colegas de nível similar de inteligência e oportunidades de um

atendimento educacional especial, dificuldades de ajustamento poderão ou não ser observadas (Alencar & Fleith, 2011; Loureiro et al., 2013; Gross, 2002).

Fernández (2011) realizou um estudo com o objetivo de analisar o perfil emocional de estudantes com habilidades elevadas (sobredotação) e habilidades médias. Os estudantes de altas habilidades foram identificados após um processo que se baseou no Modelo de Castelló and Batlle (1998). Os objetivos do estudo eram: a) determinar as diferenças na inteligência emocional (IE), dependendo do perfil cognitivo dos participantes (altas habilidades versus habilidades médias); b) estudar as diferenças entre sujeitos sobredotados e a sua predisposição para o desenvolvimento de talentos, competências e habilidades diversas; e c) analisar diferenças por sexo. Os resultados indicaram que os alunos com elevadas habilidades alcançaram pontuações mais elevadas em todas as dimensões, por comparação com os pares de capacidade média, excepto na gestão de stresse. Os alunos com elevadas habilidades demonstraram maior capacidade em validar e ajustar as suas próprias emoções, pensamentos e comportamentos, quando as condições se alteram. No que respeito às diferenças entre os sexos, os dados indicaram diferenças na dimensão interpessoal e gestão de stresse, com melhor desempenho nas raparigas, enquanto na dimensão da adaptabilidade, os rapazes obtiveram pontuações mais elevadas. As análises demonstraram que não existe uma diferença estatisticamente significativa entre sexos, no que diz respeito ao desempenho académico. Estes resultados estão de acordo com os encontrados por Ferrando and Bailey (2017) e Chan (2004).1.2.

Desregulação emocional na sobredotação

A desregulação emocional diz respeito à autorregulação ameaçada, sob a forma de distúrbios simultâneos nos domínios da atenção, regulação do humor (irritabilidade crónica, instabilidade do humor e alterações afetivas), controlo do comportamento (sintomatologia de perturbação de stresse pós-traumático, impulsividade) e agressividade (Guénolé et al., 2015). Os problemas comportamentais e emocionais mais frequentemente descritos em crianças intelectualmente sobredotadas são a ansiedade, isolamento social, baixa autoestima e perfecionismo excessivo (Guignard et al., 2012).

As diferentes necessidades sociais e emocionais, decorrentes da assincronia entre o desenvolvimento cognitivo e físico das crianças sobredotadas, e os problemas que podem daí advir, têm sido sistematicamente estudadas (Terrassier, 2009). De acordo com Sampson (2013), para as crianças sobredotadas, as emoções representam uma montanha-russa, ou seja, instabilidade

emocional. A tristeza profunda pode transformar-se em angústia e desespero. A compaixão pode ser sentida fortemente em relação aos outros, como os sem-abrigo, vítimas de catástrofes naturais ou espécies de animais extintas. Para as crianças sobredotadas os relacionamentos são importantes e profundamente sentidos, mas não necessariamente com os pares. Mais provavelmente ocorrerão ligações emocionais fortes com adultos, animais, com rituais e tradições específicas, e até com o meio ambiente (Probst & Piechowski, 2011).

Desde há muito que se considera que as crianças sobredotadas, em parte devido às dificuldades relacionais, apresentam maiores problemas de ajustamento emocional (Martin et al., 2010), em particular perturbações de ansiedade (Kozina, 2014). A ansiedade é uma reação de desconforto associada a emoções desagradáveis e a um estado de angústia que ocorre em resposta a situações ou tarefas que são percebidas como ameaçadoras para a autoestima, como é o caso das relações sociais (Pereira et al., 2012). Segundo Jacobson and Newman (2014) os problemas de ansiedade estão frequentemente associados a sintomas depressivos crónicos e graves.

Alguns estudos encontraram correlações negativas entre o nível intelectual e a ansiedade em indivíduos saudáveis. Indivíduos com baixa inteligência teriam dificuldades de se adaptar e responder efetivamente ao ambiente, o que causaria ansiedade (Coplan et al., 2012; Tordjman et al., 2018). No entanto, alguns autores referem que existe uma relação positiva entre QI e nível de ansiedade em pacientes diagnosticados com transtorno generalizado de ansiedade e sugerem que os indivíduos sobredotados são mais propensos a desenvolvimentos desarmoniosos, o que pode levar a transtornos de ansiedade, comportamento obsessivo e transtornos de personalidade (Loureiro et al., 2013).

Para além da ansiedade, as crianças sobredotadas são vulneráveis ao desenvolvimento de outros problemas de saúde mental (Alesi et al., 2015). Do ponto de vista do desenvolvimento, este risco manifesta-se durante a infância e pode aumentar, tornando-se significativo na adolescência. Os adolescentes sobredotados podem apresentar sintomatologia depressiva associada à inibição e ao desinvestimento da escolaridade, bem como um desenvolvimento afetivo imaturo ao nível das dimensões interpessoais e das dificuldades relacionais com os seus pares (Vaivre-Douret, 2011).

A angústia e a ansiedade podem reforçar a perda de interesse em aprender, criando inibição intelectual e recusa em lidar com as tarefas desafiadoras (Vaivre-Douret, 2011).

Quanto à depressão, a idade e o género podem atuar como fatores de risco, tanto para os sobredotados como para os não sobredotados, mas apenas a etnia é um preditor significativo para

os sobredotados, mesmo na presença de fatores protetores (i.e., autoconceito positivo, ligação pais/família, pertença à escola) (Francis et al., 2016). As perturbações de humor e de conduta são as consequências diretas desta situação (Bénony et al., 2007; Guénolé et al., 2015). Como Majida and Alias (2010) afirmam, "Ironically, the gift does not only bring joy and happiness" but it also brings with it danger, anxiety and disappointment" (p. 1).

As pesquisas sobre os principais atributos psicossociais e emocionais dos sobredotados, tradicionalmente recebem pouca atenção, especialmente quando comparadas com o elevado número de pesquisas sobre as características cognitivas da sobredotação, em associação com as questões instrucionais e pedagógicas (Zeidner et al., 2005; Zeidner, 2017). De acordo com Zeidner et al.(2005) e Zeidner (2017), a capacidade verbal de uma criança afecta a aprendizagem de demonstrações de afecto apropriadas, as quais constituem uma base importante para o desenvolvimento emocional na primeira infância. As crianças sobredotadas, com uma capacidade significativa no desempenho verbal (SVP), apresentam um aumento da prevalência de desregulação emocional, comparativamente com as crianças da mesma idade.

Nas últimas décadas, a literatura sobre a educação adaptada às necessidades específicas associadas à sobredotação evidenciou o interesse crescente entre educadores e investigadores, na compreensão das emoções dos sujeitos sobredotados (Zeidner et al., 2005; Zeidner, 2017). Este aumento de interesse parece motivado pelo papel das características afetivas e sociais no desenvolvimento de competências emocionais e bem-estar dos sujeitos sobredotados (Shani-Zinovich e Zeidner, 2013). É ainda assim necessário persistir no esforço de sistematização dos resultados dos estudos nesta área, tarefa para a qual o presente projecto pretende contribuir da melhor forma possível.

Objectivos do Projecto

Atendendo às aparentes contradições da literatura, o objectivo geral deste Projecto é compreender, através de uma revisão sistemática da literatura, as questões fundamentais relativas às perturbações emocionais e comportamentais na sobredotação. Especificamente, espera-se sistematizar o conhecimento relativamente (a) às perturbações emocionais e comportamentais na sobredotação (por comparação com a normalidade), (b) aos factores de risco para o desenvolvimento de perturbações emocionais e comportamentais na sobredotação e (c) às consequências desenvolvimentais das possíveis perturbações emocionais e comportamentais na sobredotação

Metodologia

Para a concretização do projecto, a metodologia adoptada será uma revisão sistemática da literatura, utilizando métodos explícitos e sistemáticos de selecção de estudos, no sentido de minimizar potenciais enviesamentos e aumentar a confiança nos resultados. Esta metodologia permite resumir dados teóricos e empíricos da literatura, de modo a proporcionar um entendimento mais abrangente sobre o fenómeno em estudo. Pretende-se, assim, analisar pormenorizadamente a literatura relativa às perturbações emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes sobredotadas, incluindo as suas causas e consequências.

Caracteristicamente, a revisão sistemática da literatura utiliza como procedimento uma sequência, que deve ser explícita e reprodutível, que (1) se baseia numa pesquisa metódica que permite identificar todos os estudos que reúnem os critérios de elegibilidade, (2) que avalia a validade dos estudos incluídos e (3) que apresenta sistematicamente os resultados desses estudos.

O processo metodológico utilizado nesta investigação basear-se-á no PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses) (www.prisma-statement.org), procedimento que explicita os critérios de condução de revisões sistemáticas completas, claras e precisas. Realizar-se-á uma pesquisa bibliográfica de artigos disponíveis nas seguintes bases de dados: Mendelely, Scopus Preview, PsycINFO, Web of Science – Web of Knowledge, PubMed, MEDLINE, PreMEDLINE, ERIC, Evidence Based Medicine Reviews, Cochrane Database of Systematic Reviews e Database of Abstracts of Reviews of Effects, LILACS e Scielo. Serão utilizadas as seguintes palavras-chave: “high abilities, gifted, anxiety, depression, perceptionism, emotional desregulation, self-concept, isolation, socioemotional problems, behavioural problems”.

Serão incluídos artigos publicados entre 2015 e 2020, em revistas científicas, em inglês, cujos participantes sejam crianças e adolescentes sobredotados que apresentam sintomas de perturbação emocional e comportamental.

Os critérios de inclusão e exclusão dos estudos, estão descritos na tabela 1.

Critérios de Inclusão

- Artigos publicados no período de 2015 a 2020;
- Artigos publicados em inglês;
- Artigos realizados com sujeitos sobredotados;
- Artigos que abordem a relação entre sobredotação e perturbações comportamentais e emocionais.

Critérios de Exclusão

- Estudos realizados com adultos sobredotados;
- Estudos realizados com sujeitos com capacidade acima da média, mas não sobredotados;
- Estudos sobre sobredotação, sem referência a perturbações comportamentais e emocionais;
- Estudos não disponíveis na íntegra.

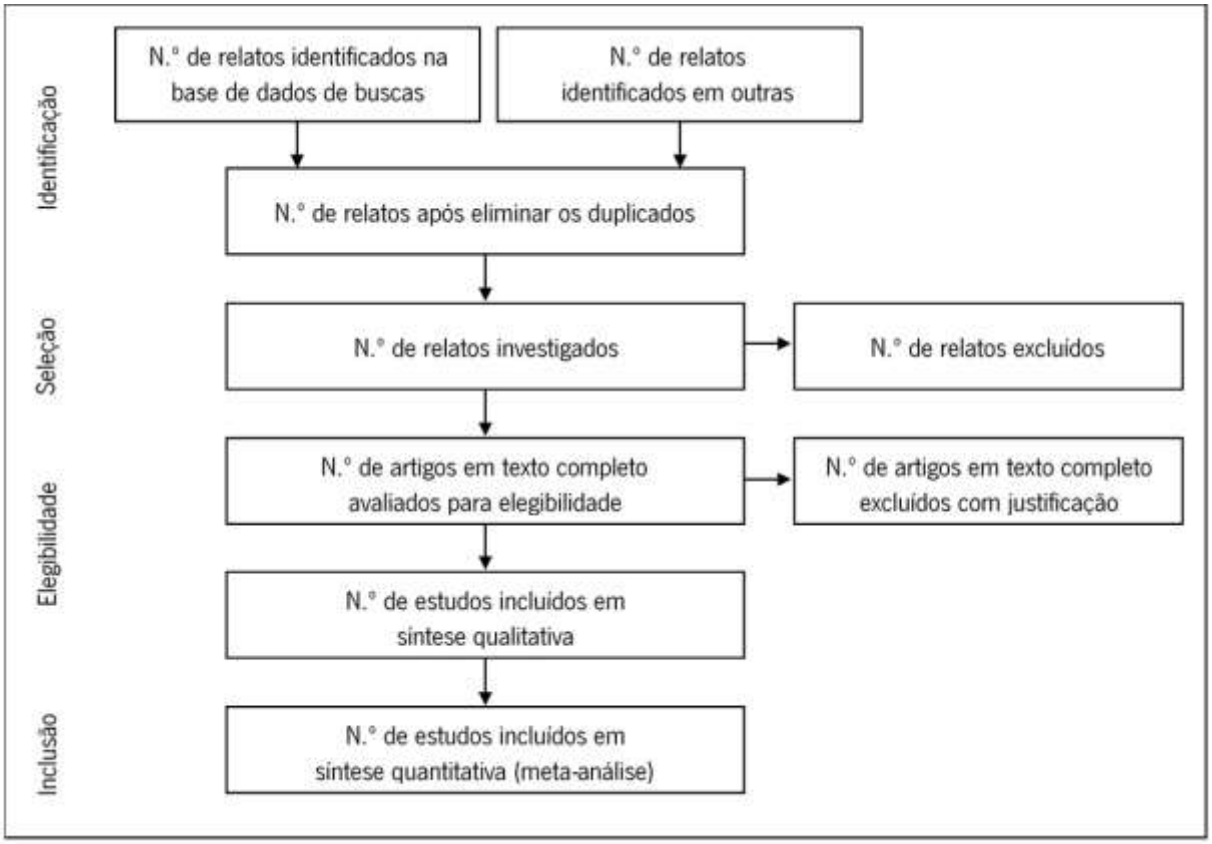
Serão incluídos estudos que decorram da pesquisa manual e do cruzamento de referências bibliográficas, e que cumpram os critérios de elegibilidade.

Primeiramente, serão identificados os estudos pré-seleccionados (eliminando os duplicados). Realizar-se-á uma análise dos títulos, resumos e palavras-chave, de modo a seleccionar os que cumprem os critérios de elegibilidade inicialmente estabelecidos e categorizar os estudos seleccionados. Posteriormente, os estudos serão analisados detalhadamente através da leitura do texto completo. A partir desta leitura, será elaborada uma tabela em Excel, com as principais variáveis: Título, autor, ano, local, método (número e caraterísticas dos participantes e principais resultados). Seguidamente, elaborar-se-á uma síntese narrativa dos principais resultados, de modo a elaborar as conclusões e, consequentemente, construir uma perspectiva acerca dos artigos analisados.

Tendo em conta a análise e a interpretação anteriormente realizada, será elaborada uma síntese das principais conclusões de forma a obter uma súmula do conhecimento obtido. Finalmente, será utilizado o AMSTAR (Assessing The Methodological Quality of Sistematic reviews) (https://amstar.ca), ferramenta que é constituída por onze questões que permitem avaliar e determinar a qualidade metodológica de uma revisão sistemática. A Figura 2 explicita as diferentes fases da revisão sistemática.

Figura 2

Diagrama ilustrativo das diferentes fases da revisão sistemática



Desenho do Estudo

A metodologia deste estudo é qualitativa. Permite a análise de uma ampla diversidade de estudos, e proporciona um contexto interpretativo que poderá complementar a investigação existente e levantar novas questões de investigação.

Implicações

Além das implicações teóricas óbvias, resultantes da sistematização de informação relevante sobre o tema, este projecto apresenta implicações práticas significativas, nomeadamente permitindo que os profissionais que trabalham com crianças e adolescentes sobredotados, acedam a informação empiricamente sustentada sobre esta problemática. Esta possibilidade é tanto mais relevante quanto as sínteses da literatura, na área, são escassas, nomeadamente no que diz respeito as competências socioemocionais e comportamentais.

De realçar, também, que o conhecimento e o reconhecimento da importância das competências socioemocionais e comportamentais, enquanto elementos necessários ao sucesso académico, profissional e pessoal, são importantes para que os profissionais que trabalham na área da sobredotação, tal como os investigadores, abordem a sobredotação como uma questão que não se esgota no nível intelectual dos sujeitos. Rever a literatura nesta área, poderá representar um contributo para que académicos e profissionais atribuam aos problemas emocionais e comportamentais, na sobredotação, a importância e o significado que merecem, mas que parecem ainda não receber.

Referências

Alencar, E. M. S. & Fleith, D. S. (2001). A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior. *Cadernos, Revista Educação Especial*, 27, 1–5. http://dx.doi.org/10.5902/1984686X

Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2015). Emotional Profile and Intellectual Functioning: A Comparison Among Children With Borderline Intellectual Functioning, Average Intellectual Functioning, and Gifted Intellectual Functioning. *SAGE Open, 5*(3). http://dx.doi.org/10.1177/2158244015589995

Almeida, L. S. (2017). *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos*. (1ª ed.). Editora Prismas.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª ed.). Psiquilíbrios.

Almeida, L. S. & Rocha, A. (2018). *Sobredotação Uma Responsabilidade Coletiva!* Psiquilíbrios.

Bénony, H., VanDerElst, D., Chahraoui, K., Bénony, C., & Marnier, J.-P. (2007). Lien entre dépression et estime de soi scolaire chez les enfants intellectuellement précoces. *L'Encéphale, 33*(1), 11–20. http://dx.doi.org/10.1016/s0013-7006(07)91554-7

Castelló, A., & B. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, 6, 26–66.

Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences, 36*(8), 1781–1795. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007

Chan, D. W. (2011). Perfectionism among Chinese gifted and nongifted students in Hong Kong: The use of the revised almost perfect scale. *Journal for the Education of the Gifted, 34*(1), 68–98. http://dx.doi.org/10.1177/016235321003400104

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted, 11*(4), 41-56.

Coplan, J. D., Hodulik, S., Mathew, S. J., Mao, X., Hof, P. R., Gorman, J. M., & Shungu, D. C. (2012). The relationship between intelligence and anxiety: An association with subcortical white matter metabolism. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience, 3*(FEB), 1–7. http://dx.doi.org/10.3389/fnevo.2011.00008

Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. J*ournal of Counseling and Development, 93*(2), 163–172 http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192

Cross, J. R., Frazier, A. D., Kim, M., & Cross, T. L. (2018). A Comparison of Perceptions of Barriers to Academic Success Among High-Ability Students From High- and Low-Income Groups: Exposing Poverty of a Different Kind. *Gifted Child Quarterly, 62*(1), 111–129. http://dx.doi.org/10.1177/0016986217738050

Cross, T. L., Adams, C., Dixon, F., & Holland, J. (2004). Psychological characteristics of academically gifted adolescents attending a residential academy: A longitudinal study. *Journal for the Education of the Gifted, 28*(2), 159–181. http://dx.doi.org/10.1177/016235320402800203

Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly, 30*(2), 197–211. http://dx.doi.org/10.1037/spq0000080

Eren, F., Ömerelli Çete, A., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Noropsikiyatri Arsivi, 55*(2), 105–112 http://dx.doi.org/10.5152/npa.2017.12731

Fernández, M. C., Sainz, M., & Soto, G. (2011). Teachers' socio-emotional perceptions on gifted and average adolescents. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado, 14*(3), 55–64.

Fernández Vidal, M. del C. (2011). Competencia socioemocional en adolescentes de altas habilidades: un estudio comparativo. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Murcia, Murcia, Espanha.

Ferrando, M., & Bailey, R. (2017). Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(15). http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1288

Ferrando, M. (2008). Inteligencia emocional y superdotación : Percepción de padres , profesores y alumnos. *ANEIS, Associaçao Nacional para o Estudo e a Intervençao na Sobredotaçao*, 9, 29-44.

Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children, 82*(3), 279–302. http://dx.doi.org/10.1177/0014402915598779

Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review, 22*(1), 41–44. http://dx.doi.org/10.1080/02783199909553996

Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectualy gifted students. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children; What do we know?* (pp. 19-29). Washington, DC: Prufrock.

Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Baleyte, J.-M., Montlahuc, C., Fourneret, P., & Revol, O. (2013). Behavioral profiles of clinically referred children with intellectual giftedness. *BioMed research international*, 1–7. http://dx.doi:10.1155/2013/540153

Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fourneret, P., Revol, O., & Baleyte, J. M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Paediatric Neurology, 19*(4), 402–410. http://dx.doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006

Guignard, J. H., Jacquet, A. Y., & Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: A paradox in intellectual giftedness? *PLoS ONE*, 7, 3–8. http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0041043

Jacobson, N. C., & Newman, M. G. (2014). Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. *Journal of Psychological Abnormalities in Children, 03*(03). http://dx.doi.org/10.4172/2329-9525.1000125

Karateke, B. (2017). Social skills training in potentially gifted children. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 5*(3), 90–104. http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2017.66

Kim, K. H. (2016). *The Creativity Challenge: How We Can Recapture American Innovation*. (1ª ed.). New York. Prometheus Books.

Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies, 27*(2), 129–148. http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186

Kozina, A. (2014). Developmental and time-related trends of anxiety from childhood to early adolescence: Two-wave cohort study. *European Journal of Developmental Psychology,* 11, 546–559. http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2014.881284

Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 30*(1), 29–67. http://dx.doi.org/10.1177/016235320603000103

Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly, 56*(2), 90–104. http://dx.doi.org/10.1177/0016986212442568

Locicero, K. A., Ashby, J. S., & Ashby, J. S. (2010). The general cohort students: A Comparison to Peers from the General Cohort. (October 2014), 37–41. http://dx.doi.org/10.1080/02783190009554030

Loureiro, I. S., Lefebvre, L., & Vaivre-Douret, L. (2013). Contribution of intellectual, psychological, developmental and socio-economic data to highlight specific profiles of highly gifted children. In J. C. Kush (Ed.), *Intelligence Quotient: Testing, Role of Genetics and the Environment and Social Outcomes* (pp. 169–184). New York: Nova Publishers.

Majida, R. A., & Alias, A. (2010). Consequences of risk factors in the development of gifted children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 7*(C), 63–69. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.010

Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly, 54*(1), 31–41. http://dx.doi.org/10.1177/0016986209352684

McIntosh, S. (2017). Book review: The Creativity Challenge: How We Can Recapture American Innovation. *Journal of Research in International Education, 16*(3), 300–301. http://dx.doi.org/10.1177/1475240917718703

Melero. M. J. R., Bermejo. R., Ferrando. M., & Sainz. M., (2018). Diferentes Perfiles de Alta Habilidade y Sus Competencias Socio-Emocionales. *ANEIS Associação Nacional Estudo e Intervenção na Sobredotação, 16*(2), 11-28.

Moher D.; Liberati A.; Tetzlaff J. & Altman D. (2015). Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiol. Serv. Saúde, 24*(2), 335-342.

Mofield, E., Parker Peters, M., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, Coping, and Underachievement in Gifted Adolescents: Avoidance vs. Approach Orientations. *Educ. Sci*., 6, 21. http://dx.doi:10.3390/educsci6030021

Morawska, A., & Sanders, M. R. (2014). Conceptual and empirical foundations. *Emotion Regulation, Gifted Child Quarterly, 53* (3), 163-173. http://dx.doi: 10.1177/0016986209334962

Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 53*(1), 3–14. http://dx.doi.org/10.1177/0016986208326552

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review, 22*(1), 10–17. http://dx.doi.org/10.1080/02783199909553991

Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 113-122). Waco, TX: Prufrock Press, Inc.

Oliveira, J. C. (2013). Contributions of the Theory of Positive Disintegration to the Field of Giftedness. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1–9. http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3332

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of Giftedness and the Development of Talent: Implications for Counselors. *Journal of Counseling and Development, 93*(2), 143–152. http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x

Paek, S. H., & Pierce, R. (2017). The Creativity Challenge: How We Can Recapture American Innovation Kim, K. H. (2016). *Roeper Review, 39* (2), 146–147. http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2017.1289463

Pereira, A. I. F., Barros, L., & Mendonça, D. (2012). Perceived Control and Anxiety in Portuguese Children. *The Spanish journal of psychology, 15*(2), 631–637. http://dx.doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n2.38874

Pfeiffer, S. I. (2009). The Gifted: Clinical Challenges for Child Psychiatry. Journal of the American *Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 48*(8), 787–790. http://dx.doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181aa039d

Phelan, D., Phelan, A., & Phelan, D. (2018). Social and Emotional Learning Needs of Gifted Students. [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University, Minneapolis, Minnesota, United States.

Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., & Hernández, D. (2008). Emotional intelligence in high-ability students: A comparative study between Spain and England. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(15), 297–320.

Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., & Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogia, 66*(240), 241–260.

Probst, B., & Piechowski M. M. (2012). Overexcitabilities and temperament. In Cross, T. L. & Cross, J. R. (Eds.). *The Handbook for Counselors Serving Students with Gifts and Talents*, (pp. 53-73). Waco, TX: Prufrock Press.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*(1), 119–130. http://dx.doi.org/10.1002/pits.10144

Sampson, C. (2013). *Social and Emotional Issues of Gifted Young Children. Apex, 18*(1), 1–10. http://dx.doi.org/10.21307/apex-2013-007

Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly, 55*(1), 39–53. doi.org/10.1177/0016986210383155

Subotnik, R. F. (2003). A developmental view of giftedness: From being to doing. *Roeper Review, 26*(1), 14–15, http://dx.doi.org/10.1080/02783190309554233

Terrassier, J. (2009). Les enfants intellectuellement précoces Intellectually precocious children. *Archives de Pédiatrie, 16*, 1603–1606. doi.org/10.1016/j.arcped.2009.07.019

Tordjman, S., Vaivre-Douret, L., Chokron, S., & Kermarrec, S. (2018). Children with high potential and difficulties: Contributions of clinical research. *Encephale, 44*(5), 446–456. http://dx.doi.org/10.1016/j.encep.2018.07.006

Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and Cognitive Characteristics of "High-Level Potentialities" (Highly Gifted). Children. *International Journal of Pediatrics*, 1–14. http://dx.doi.org/10.1155/2011/420297

van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). The Pullout Program Day a Week School for Gifted Children: Effects on Social-Emotional and Academic Functioning. *Child and Youth Care Forum, 43*(3), 287–314. http://dx.doi.org/10.1007/s10566-013-9239-5

Wellisch, M., & Brown, J. (2012). An Integrated Identification and Intervention Model for Intellectually Gifted Children. *Journal of Advanced Academics, 23*(2), 145–167. doi.org/10.1177/1932202X12438877

Winisdorffer. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling and Development, 93*(2), 163–172. http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence, 33*(4), 369–391. http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001

Zeidner, M. & Mattews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International, 33*(2), 163-182. http://dx.doi.org/10.1177/0261429417708879

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Estudo de caso sobre a inclusão escolar de uma criança com paralisia cerebral

Case study about the inclusion of a child with cerebral palsy

Carla Saraiva (https://orcid.org/0000-0003-0563-0346)*, Emília Martins (https://orcid.org/0000-0002-3438-452X)**, Francisco Mendes (https://orcid.org/0000-0001-8504-8676)**, Rosina Fernandes (https://orcid.org/0000-0002-6630-9831)**

* Escola Secundária Emídio Navarro - Viseu, ** ESEV e CI&DEI – Instituto Politécnico de Viseu

Apoio financeiro prestado pelo Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e Politécnico de Viseu.

Autor de contacto: Rosina Fernandes, rosina@esev.ipv.pt

Resumo

A escola inclusiva preconiza a possibilidade de todos os alunos, com meios e recursos individualizados, frequentarem o ensino regular. A finalidade, para os alunos com necessidades educativas específicas (NEE), é potenciar o desenvolvimento das capacidades/aptidões individuais, por caminhos diferenciados dos outros. Neste estudo pretendeu-se compreender o processo de inclusão escolar de uma criança de 12 anos (6º ano de escolaridade), com paralisia cerebral associada a outras perturbações, partindo das perceções de agentes da comunidade educativa. Os dados foram recolhidos através do PEI (Programa Educativo Individual), entrevistas (encarregada de educação e docentes), teste sociométrico à turma e observações livres. O perfil funcional apresenta deficiência de ligeira a moderada (funções e estruturas corporais), grave (funções mentais globais e específicas) e dificuldade moderada a grave (atividade e participação), com reflexo nas aprendizagens, inviabilizando um percurso escolar regular. A intervenção incidiu em aspetos posturais, cognitivos, motores, de autonomia, iniciativa e persistência nas tarefas, comunicação e integração social, visando a inclusão do aluno nas atividades da turma, com respetivas adaptações. Adotaram-se metodologias de aprendizagem cooperativa e de repetição, nas atividades domésticas. O aluno mostrou-se bem-disposto e divertido (e.g. atividades com música), com relação de cumplicidade face aos colegas e auxiliar de apoio, participando em atividades de grupo por iniciativa própria, embora preferindo atividades individuais. Apresentou indiferença sociométrica. Os docentes referiram impacto positivo do PEI na comunicação e interação, considerando necessária a sua continuidade. Os PEI com medidas e apoios educativos maioritariamente fora da sala de aula podem conduzir a práticas mais integradoras do que inclusivas.

Palavras-chave: inclusão, paralisia cerebral, alunos com necessidades específicas.

Abstract

The inclusive school advocates the possibility for all students to attend regular classes, with individualized responses and resources. The purpose, for special needs students (SNS), is to enhance the development of individual capacities/abilities, although along different paths. Our aim was to understand the process of school inclusion of a 12-year-old child (6th grade) with cerebral palsy associated with other disorders, based on the perceptions of the educational community. Data were collected in the IEP (Individual Educational Program), interviews (mother and teachers), sociometric test and observations. The functional profile presents a slight to moderate disability (body functions and structures), severe (global and specific mental functions) and moderate to severe difficulty (activity and participation), which affects learning, making a regular school path unfeasible. The intervention focused on postural, cognitive, motor, autonomy, initiative and persistence in tasks, communication and social integration aspects, aiming the inclusion of the student in the class activities, with necessary adaptations. Cooperative learning methodologies and repetition in domestic activities were the implemented strategies. The student was in a good mood and fun (e.g. activities with music), with a relationship of complicity with colleagues and support assistant, participating in group activities on his own initiative, although preferring individual activities. Showed sociometric indifference. The teachers mentioned the positive impact of the IEP on communication and interaction, considering its continuity necessary. IEP with educational measures and support mostly outside the classroom can lead to more integrative rather than inclusive practices.

Keywords: inclusion, cerebral palsy, special needs students.

O conceito de inclusão escolar transporta consigo um ideal de envolvimento da comunidade educativa, mas sobretudo da comunidade em geral. Com efeito, trata-se de criar uma sociedade sem barreiras, onde todos têm e colaboram para um espaço comum, ao mesmo tempo que se assegura o direito à autodeterminação. Neste contexto, as diferenças individuais exigem tratamentos diferenciados como garantia da igualdade de oportunidades, quer a nível pessoal e social, quer a nível dos métodos e estratégias pedagógicas. A escola prepara, assim, todos para o exercício cívico e profissional, independentemente das suas capacidades, potencialidades e limitações.

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, é um marco legislativo no contexto das necessidades educativas específicas (NEE) em Portugal, salvaguardando o direito à educação gratuita e igual, a partir da intervenção individualizada nestes alunos, através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE) (Correia, 2013). Porém, este diploma ainda contempla a possibilidade de acompanhamento simultâneo em instituições de educação especial.

O conceito de escola inclusiva surge na legislação portuguesa, apenas, no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, que revogou o Decreto-Lei n.º 319/91 e definiu apoios especializados em todos os níveis de educação (pré-escolar, básico e secundário) e sistemas de ensino (público, particular e cooperativo). As respostas aí contempladas, independentemente do tipo ou carácter (permanente ou temporário) de limitação ou dificuldade, visam criar condições para a adequação do processo educativo às especificidades educativas dos alunos. As medidas propostas incluem os alunos com NEE de carácter permanente, que carecem de apoio específico ao longo de todo o percurso escolar, bem como para o prosseguimento de estudos ou para a vida pós-escolar/profissional. Assim, as respostas educativas são fixadas e fundamentadas no PEI – Programa Educativo Individual, devendo ser complementado com um PIT – Plano Individual de Transição, quando se trata da passagem para a vida pós-escolar/profissional. Acresce a medida inovadora ao nível da avaliação, que é efetuada tendo por base a CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004).

Importa realçar que todas estas respostas são, em princípio, dadas nas escolas regulares. Porém, pode, ainda, ser proposto o encaminhamento para uma instituição de educação especial, pelo que continua uma porta aberta a um modelo de integração e não de verdadeira inclusão. Mais recentemente, esta dificuldade foi obviada com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de

julho, assumindo-se, a partir desta altura, uma clara orientação para a inclusão educativa e social (Pereira, 2018).

Assim, colocam-se, agora, novos desafios, que exigem mudanças/adaptações profundas nos docentes, ao nível do comportamento, atitudes e valores, que decorrem do reconhecimento da heterogeneidade dos alunos como fator a gerir e a valorizar (Cosme, 2017). Muitos não se sentem preparados para o ensino inclusivo, podendo as suas interações na sala de aula ser influenciadas por sentimentos diversos: impotência, rejeição, pena, culpa, estigmatização, etc. Certo é que estes alunos devem ser incluídos em ambiente natural da turma/escola, limitando as situações de afastamento/isolamento, ainda que temporário. Mas será que a Escola está preparada para a verdadeira inclusão?

Na presente investigação, propusemo-nos compreender o processo de inclusão escolar de uma criança com paralisia cerebral, partindo das perceções de diferentes agentes da comunidade educativa (encarregada de educação, docente de educação especial, docente de educação visual e tecnológica e diretora de turma).

Método

Realizou-se um estudo de caso descritivo, de uma criança de 12 anos, com paralisia cerebral associada a outras perturbações. A criança frequenta o 6º ano de escolaridade numa escola da região Centro do país, desde 2013, com uma medida educativa de adequação do processo de ensino e de aprendizagem contemplada no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, a saber, Currículo Específico Individual (CEI). É de salientar que esta criança beneficiou de apoio desde a educação pré-escolar (intervenção precoce) até ao momento do estudo, como também o envolvimento da família proporcionando uma boa relação família-escola. Definiram-se, como objetivos específicos: i) conhecer a trajetória de desenvolvimento sociofamiliar da criança; ii) perceber o nível de inclusão no contexto da educação escolar, no que diz respeito às competências escolares e sociais; iii) identificar as principais dificuldades sentidas pelo aluno na integração no grupo turma; iv) analisar as estratégias pedagógicas diferenciadas utilizadas.

Os dados de caracterização, do perfil funcional (CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade) e sobre as medidas educativas foram recolhidos pela consulta documental do PEI (Programa Educativo Individual), recorrendo-se, ainda, a entrevistas à encarregada de educação e aos docentes, para os dados relativos às necessidades e apoios dos pais/cuidadores, educativos, áreas e estratégias de intervenção e relacionamento com os colegas, bem como a um teste

sociométrico à turma e a observações livres do comportamento da criança, em contexto de sala de apoio e atividades extra letivas. Foram cumpridos todos os princípios de natureza ética exigidos nestes processos, incluindo solicitação de autorização à escola e encarregada de educação, com a assinatura dos respetivos consentimentos informados. Os dados da consulta documental e das respostas não estruturadas foram acedidos através de análise de conteúdo com categorias emergentes.

Resultados

O perfil funcional (CIF) apresenta deficiência de ligeira a moderada (funções e estruturas do corpo), grave (funções mentais globais e específicas) e dificuldade moderada a grave (atividade e participação), com reflexo nas aprendizagens, inviabilizando um percurso escolar regular. Foram áreas de intervenção prioritária: postura corporal, autonomia, espírito de iniciativa e persistência na execução das tarefas, integração social, motricidade fina, comunicação e expressão verbal e estimulação cognitiva. A intervenção pretendeu incluir o aluno em todas as atividades da turma, com as respetivas adaptações. Adotaram-se metodologias de aprendizagem cooperativa para estimular as interações e a socialização, com estratégias diferenciadas, motivadoras (trabalho em grupo, individual e em pares, com minimização do tempo expositivo) e estimulando a participação ativa do aluno na construção da sua aprendizagem. Em casa, a mãe privilegiava a técnica da repetição na colaboração em atividades domésticas (e.g. lavar a loiça). O aluno mostrou-se bem-disposto e divertido, mormente nas atividades com música (gosta muito de dançar), com relação de cumplicidade com os colegas da sala de apoio e a auxiliar. Apresentou um bom relacionamento com as restantes crianças, participando em atividades de grupo por iniciativa própria, mas manifestando preferência por atividades individuais. Segundo a mãe, o aluno foi sempre bem recebido em contexto escolar e em casa nunca falou negativamente de nenhum colega e sempre teve um ótimo acompanhamento por parte dos colegas, docentes e funcionários. No entanto, também considera que o filho preferia estar sozinho do que em grandes grupos. A indiferença sociométrica registada poderá dever-se à ausência da sala de aula em muitas das áreas curriculares e durante muito tempo, inerente às medidas adotadas, ou estar relacionada com as dificuldades de interação/comunicação apresentadas. Os docentes, nas entrevistas, referem um impacto positivo do PEI na comunicação e interação com a turma, considerando necessária a sua continuidade.

Discussão

No que respeita ao propósito do nosso estudo, conclui-se pela não existência de um verdadeiro processo de inclusão desta criança, não obstante os resultados favoráveis do ponto de vista dos indicadores comportamentais visados pelo PEI e alvo de acompanhamento. Relembramos que o enquadramento legal deste processo (DL 3/2008, de 7 de janeiro) ainda revela falhas que não permitem assegurar a plena inclusão, nomeadamente ao nível de medidas com aplicação em situações de maior incapacidade.

Com efeito, os PEI que encerram medidas com apoios educativos assegurados maioritariamente fora da sala de aula (na ausência do grupo/turma) podem conduzir a práticas mais consentâneas com modelos de integração do que inclusivos. Neste contexto, salienta-se a importância das situações promotoras de relações interpares e com os restantes elementos da comunidade escolar, outrossim das estratégias inerentes à pedagogia inclusiva (Mitchell & Sutherland, 2020).

Há ainda um caminho a percorrer, pese embora muito dificultado pela falta de condições para almejar os verdadeiros princípios da inclusão, mas o passo legislativo fundamental já foi dado (DL 54/2018, de 6 de julho).

Referências

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed. revista e ampliada). Porto Editora.

Cosme, A. (2017). Escolas e professores no séc. XXI: Exigências, desafios, compromissos e respostas. *Revista Diálogo Educacional*, *17*(53), 757-776.

Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto - Regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro - Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho - Regime jurídico da educação inclusiva.

Organização Mundial de Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Direcção-Geral da Saúde.

Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3rd. ed.). Routledge.

Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática.* Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Atuação do psicólogo escolar no atendimento ao aluno superdotado

The role of the school psychologist in assisting the gifted student

Dominique Miranda Galvão (https://orcid.org/0000-0003-0952-4217)*, Denise de Souza Fleith (https://orcid.org/0000-0001-7512-8023)*

*Universidade de Brasília – UnB

Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Autora de contato: Dominique Miranda Galvão, dominiquemgalvao@gmail.com

Resumo

A psicologia escolar é o campo de atuação profissional, pesquisa e produção de conhecimentos científicos, cujo objetivo é otimizar os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, a partir da articulação de saberes da psicologia na escola. O psicólogo escolar pode atuar na implementação de programas especiais de ensino, como os serviços de atendimento educacional especializado a alunos superdotados, em que ele realiza ações voltadas para alunos, famílias e comunidade escolar. Superdotados são indivíduos com desempenho excepcional ou potencial para um desempenho superior nos domínios acadêmico, criativo, artístico ou de liderança em comparação com seus pares. Eles possuem necessidades cognitivas e socioemocionais que precisam ser atendidas para que eles se desenvolvam adequadamente. Portanto, o objetivo deste estudo foi investigar a atuação do psicólogo escolar em um atendimento educacional especializado a estudantes superdotados segundo psicólogos, professores e familiares de alunos. O estudo foi conduzido no Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AEE-AH/SD), oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no Brasil. Participaram psicólogos escolares e professores atuantes no AEE-AH/SD e familiares de alunos. Utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento. Para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo. Os resultados indicam que o suporte do psicólogo escolar é fundamental para o sucesso do AEE-AH/SD. As principais atividades desempenhadas por ele são a avaliação psicológica dos alunos e a orientação às famílias. Contudo, esses profissionais enfrentam desafios que os impedem de realizar outras ações benéficas para o desenvolvimento do superdotado.

Palavras-chave: psicólogo escolar, atuação, superdotação, atendimento educacional especializado, desenvolvimento humano

Abstract

School psychology is the field of professional practice, research, and production of scientific knowledge, whose objective is to optimize the processes of human development and learning, based on the application of psychology knowledge in the school setting. School psychologists can help implementing special education programs, such as educational programs for gifted students, in which they carry out actions focused on the students, families, and the school community. Gifted children are individuals with exceptional performance or potential for superior performance in academic, creative, artistic, or leadership domains compared to their peers. They have cognitive and socio-emotional needs that should be met for them to develop properly. Therefore, the purpose of this study was to investigate the role of the school psychologist in an educational program for gifted students according to psychologists, teachers, and students' families. The study was conducted at the Specialized Educational Program for Students with High Abilities/Giftedness (SEP-HA/G), offered by the State Secretary of Education of the Federal District, in Brazil. The participants were school psychologists and teachers working at the SEP-HA/G and relatives of students. A semi-structured interview was used as instrument. We chose the content analysis for analysing the data. The results indicated that the school psychologist's support is essential for the success of the SEP-HA/G. The main activities performed by this professional are the psychological assessment of students and guidance to families. However, these professionals face challenges that prevent them from performing other beneficial actions for the development of gifted students.

Keywords: school psychologist, role, giftedness, specialized educational service, human development

A psicologia escolar é o campo de atuação profissional, de pesquisa e de produção de conhecimentos científicos do psicólogo cujo objetivo é otimizar os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem, a partir da articulação de saberes da psicologia na escola. Com foco nas relações e dinâmicas que permeiam o ensino e a aprendizagem, o psicólogo escolar deve buscar o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos indivíduos (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2007b; Martínez, 2003; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009). Cada vez mais, a psicologia escolar baseia-se no desenvolvimento dos pontos fortes por meio de estratégias de promoção de desenvolvimento e bem-estar psicológico (Kosher et al., 2014), refletindo uma visão holística do desenvolvimento do potencial dos alunos, mas com ênfase nas singularidades de cada um deles. Isso significa reconhecer e respeitar seus potenciais, suas necessidades e suas aspirações, com o intuito de trazer melhorias não só para a sua própria qualidade de vida, mas também para a sociedade, a partir do que cada estudante será capaz de oferecer mediante o desenvolvimento do seu potencial (Hart & Hart, 2014; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009).

Assumir um papel de liderança em guiar os processos que ocorrem na escola é uma grande oportunidade para o psicólogo escolar, já que a psicologia oferece subsídios teóricos e metodológicos para uma atuação ativa, intencional e consciente. A partir da compreensão sobre o desenvolvimento humano, do olhar sensível às peculiaridades de cada pessoa e da escuta qualificada para entender as variadas percepções subjetivas que permeiam o contexto educativo, o psicólogo escolar pode planejar estratégias para mapear e atender demandas emergentes. Dessa forma, ele pode criar espaços em que os estudantes possam engajar efetivamente nos processos de ensino e aprendizagem (Chagas-Ferreira, 2016; Hart & Hart, 2014; Hess & Waggoner, 2020; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Martínez, 2010; Possatto & Marinho-Araujo, 2017).

Todas as interações que ocorrem na escola impactam o desempenho do aluno: as interações com outros alunos, com os professores, com a direção da escola, com o currículo escolar, com os serviços de apoio, com os servidores e com a própria dinâmica de sala de aula (Chagas-Ferreira, 2016). Por conseguinte, é interessante adotar e estimular a adoção de estratégias voltadas para todos esses atores. O psicólogo escolar pode executar diversas ações, como: avaliação psicológica, atendimento e encaminhamento de alunos; orientação a alunos e suas famílias; implementação de práticas de promoção de desenvolvimento e bem-estar; oferta de suporte psicológico; coordenação de disciplinas, oficinas e projetos voltados para o desenvolvimento dos alunos; formação e orientação de professores; estabelecimento de parcerias

entre famílias, educadores e alunos; intervenção em nível institucional; participação na construção da proposta pedagógica da escola; auxílio na implementação de políticas educacionais; realização de pesquisas com o intuito de aprimorar o processo educativo; caracterização da população estudantil a fim de subsidiar o ensino personalizado; identificação de interesses e habilidades dos estudantes; ações direcionadas para a educação especial; suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais; planejamento e implementação de programas para identificação e promoção de talentos (Fleith, 2016; Hart & Hart, 2014; Hess & Waggoner, 2020; Lansdown et al., 2014; Martínez, 2010; Mendes et al., 2014; Santos et al., 2019).

Uma das possibilidades de atuação do psicólogo escolar é a implementação de programas especiais de ensino, como os serviços de atendimento educacional especializado a alunos superdotados (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2007a), em que ele pode atuar na dimensão do aluno, da sua família e da comunidade escolar, realizando ações dentro do seu escopo de possibilidades, conforme a demanda do contexto (Fleith, 2009a). Superdotados são indivíduos que apresentam desempenho excepcional ou potencial para um desempenho superior nos domínios acadêmico, criativo, artístico ou de liderança em comparação com os seus pares (Renzulli, 2012, constituindo um grupo diversificado, com grande variedade de habilidades e de potenciais.

A superdotação não é uma característica inata, fixa e absoluta, mas sim um fenômeno multifacetado e que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento humano. Assim, os comportamentos que caracterizam a superdotação são identificados em crianças e em adultos que apresentam alto potencial em um determinado momento de vida, em determinadas circunstâncias e mediante níveis apropriados de suporte, de tempo, de esforço, de motivação e de investimento pessoal (Reis & Renzulli, 2009). O desenvolvimento do superdotado resulta da interação entre fatores internos e externos a ele, sendo que os ambientes escolar e familiar são dois dos sistemas de suporte social mais relevantes para que ele desenvolva o seu potencial (Olszewski-Kubilius, 2016). Há uma grande demanda de atuação do psicólogo escolar no contexto da superdotação: na desmistificação de crenças equivocadas sobre o fenômeno; na identificação do aluno superdotado; na defesa pela sua educação; na implementação de estratégias que favoreçam o seu desenvolvimento e no suporte ao aluno, às famílias e às escolas. Entretanto, os estudos sobre a superdotação ainda não exploraram amplamente o papel desse profissional (Fleith, 2007; Robertson et al., 2011).

O psicólogo escolar precisa ter clareza sobre quais são as suas atribuições e as especificidades da sua atuação nesse contexto, para que possa desenvolver estratégias apropriadas para identificar e atender às necessidades desses alunos, contribuindo para a promoção do seu desenvolvimento e para a superação de desafios enfrentados por eles (Dixson et al., 2020; Peterson, 2015). Grande parte desses desafios tem relação com a concepção equivocada de superdotação que predomina na sociedade, devido à falta de conhecimentos dos educadores, dos psicólogos escolares e das famílias dos alunos. Isso dificulta a identificação dos superdotados e, consequentemente, a oferta de suporte para o desenvolvimento dos seus potenciais (Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2009b; Pederro et al., 2017).

Embora a superdotação não seja condição suficiente para que o aluno apresente problemas sociais ou emocionais, deixar de atender às suas necessidades pode comprometer o seu desenvolvimento socioemocional (Cross & Cross, 2015; Kennedy & Farley, 2018). Os alunos superdotados possuem necessidades cognitivas, acadêmicas e socioemocionais que precisam ser reconhecidas e atendidas. Por isso, é essencial promover um ambiente que estimule o desenvolvimento das suas habilidades e que favoreça o seu ajustamento social e emocional (Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2009b). Cada vez mais, tem sido apontada a importância do desenvolvimento de características além das cognitivas na educação do superdotado. Um psicólogo escolar capacitado na área pode contribuir ativamente para o desenvolvimento de certas características e habilidades psicossociais, com o intuito de auxiliar o aluno a concretizar ideias potencialmente benéficas para o bem coletivo e a utilizar o seu potencial superior para a melhoria das condições humanas (Renzulli, 2012, 2020; Subotnik, 2015; Subotnik et al., 2011).

Esse profissional também possui papel fundamental em observar a dinâmica familiar e as interações sociais na escola, a fim de analisar e discutir crenças, valores e concepções predominantes na escola e na família. A partir disso, ele pode planejar e implementar estratégias de intervenção adequadas para cada contexto, para cada público e para cada objetivo específico. Para obter uma melhor compreensão do fenômeno da superdotação e de como atuar para promover o desenvolvimento do potencial dos alunos superdotados, são necessários estudos que contemplem os diferentes sistemas nos quais esses indivíduos se inserem. Em todas essas dimensões, o psicólogo escolar pode contribuir para otimizar os processos educativos e o desenvolvimento integral do aluno superdotado, a partir de um olhar multifacetado e da singularidade da sua competência profissional (Fleith, 2009a).

Portanto, o objetivo deste estudo é investigar a atuação do psicólogo escolar em um atendimento educacional especializado a estudantes superdotados na perspectiva dos próprios psicólogos escolares, dos professores do atendimento e das famílias dos alunos superdotados atendidos. Pretende-se compreender quais são as atividades desempenhadas pelo psicólogo escolar nesse atendimento e que avaliação os psicólogos escolares, os professores do atendimento e os familiares dos alunos atendidos fazem da atuação desse profissional.

Método

O estudo foi conduzido no contexto do Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AEE-AH/SD), oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no Brasil, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Participaram da pesquisa cinco psicólogos escolares e cinco professores atuantes no AEE-AH/SD, além de seis familiares de alunos atendidos por eles, totalizando 16 participantes, dos quais 13 (81,25%) se identificam com o gênero feminino e três (18,75%) com o gênero masculino. A idade dos participantes variou de 32 a 60 anos.

O instrumento de investigação utilizado foi a entrevista semiestruturada, realizada individual e virtualmente. A entrevista semiestruturada pressupõe a elaboração de um roteiro com eixos norteadores e flexíveis, partindo da compreensão de que, no decorrer das entrevistas, podem surgir temas que não haviam sido previstos (Flick, 2009). Foram utilizados três roteiros de entrevista semiestruturados, elaborados especificamente para esta coleta de dados, direcionados para cada grupo entrevistado (psicólogos escolares, professores e familiares de alunos). No roteiro para os psicólogos escolares, havia questões referentes à concepção de superdotação adotada, às ações que caracterizam a sua prática, à relevância da sua atuação no atendimento, à sua formação na área, aos avanços alcançados, aos desafios enfrentados e a outras potenciais ações que eles poderiam realizar. O roteiro para os professores incluiu perguntas sobre a prática profissional do psicólogo escolar no atendimento; a relevância, as contribuições e as limitações desse trabalho; além de sugestões de outras ações que o psicólogo escolar poderia realizar. No roteiro para os familiares, constaram questões associadas à sua compreensão sobre a função do psicólogo nesse cenário, assim como às suas expectativas em relação a outras atividades que esse profissional poderia realizar no serviço.

Após a obtenção de autorização da SEEDF para a realização da pesquisa e a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

(CEP/CHS), os participantes foram contatados via *WhatsApp* ou *e-mail*. Com os que aceitaram participar, foram agendadas entrevistas individuais e virtuais, por meio da plataforma *Zoom Meetings*. Todos os participantes concordaram formalmente com os termos da pesquisa e autorizaram a utilização da sua imagem e som de voz para a análise das respostas das entrevistas, de modo que todas as entrevistas foram gravadas por meio da própria plataforma *Zoom Meetings* e, posteriormente, transcritas na íntegra. Os dados estão sendo analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin 2016).

Resultados

Os resultados preliminares do estudo indicam que o suporte que o psicólogo escolar oferece ao aluno superdotado, à família e ao professor é fundamental para o sucesso do AEE-AH/SD. As principais frentes de atuação do psicólogo escolar são a avaliação psicológica dos alunos e a orientação às famílias desses alunos. Isso envolve acolhimento, escuta e suporte aos alunos, às famílias e aos professores; observação dos alunos durante as atividades desenvolvida nas salas de recursos; entrevistas com alunos, famílias e professores; aplicação de testes psicológicos nos alunos; discussão de questões relacionadas à superdotação; recomendações de materiais sobre a superdotação; entre outras ações. Além disso, o psicólogo escolar pode realizar intervenções e fornecer aconselhamentos breves, em questões e situações pontuais, conforme as demandas. Quando necessário, ele deve fazer os encaminhamentos apropriados em cada caso.

A maior parte dos psicólogos escolares entrevistados considera que seu olhar e sua escuta especializados contribuem para o desenvolvimento dos alunos superdotados, por oportunizarem não só a identificação desses alunos, mas também o mapeamento de suas potencialidades e necessidades cognitivas, sociais e emocionais. A partir disso, a sua atuação no planejamento de estratégias e intervenções em conjunto com professores, alunos e famílias é capaz de fornecer condições adequadas para que esses alunos desenvolvam seus potenciais. Similarmente, a maioria dos professores entrevistados percebe como essencial a atuação do psicólogo escolar no desenvolvimento dos alunos superdotados. Em ações conjuntas com o professor do AEE-AH/SD, o psicólogo auxilia o aluno a lidar com questões socioemocionais e a desenvolver habilidades que extrapolam a esfera pedagógica, além de fornecer orientações e suporte às famílias. Já os familiares dos alunos superdotados que frequentam o AEE-AH/SD consideram que a atuação do psicólogo escolar é indispensável para o desenvolvimento do superdotado, visto que esse profissional ajuda o aluno a entender e a lidar com suas emoções, proporciona um suporte

personalizado, complementa o trabalho desenvolvido pelo professor na SRM, fornece apoio e orientação às famílias dos alunos e, quando necessário, faz encaminhamentos.

Contudo, houve relatos de profissionais do AEE-AH/SD de que a atuação do psicólogo escolar se restringe à avaliação psicológica dos alunos e a atendimentos pontuais às famílias, de modo que não contribui ativamente para o desenvolvimento dos alunos. Até mesmo os profissionais que consideram a atuação do psicólogo escolar eficaz para o desenvolvimento desses alunos acreditam que seria interessante que ele realizasse também outras ações, sobretudo com foco no desenvolvimento socioemocional do aluno e na ampliação do atendimento às famílias. Os familiares, por sua vez, embora tenham se mostrado satisfeitos com o trabalho realizado pelo psicólogo escolar, relataram que alunos e famílias poderiam se beneficiar de um acompanhamento mais frequente e mais próximo por parte do psicólogo escolar.

De acordo com os relatos dos participantes, os psicólogos escolares do AEE-AH/SD enfrentam desafios e barreiras em sua prática, como a quantidade insuficiente de psicólogos escolares e a falta de condições materiais adequadas para executar um trabalho de qualidade. Dessa forma, esses psicólogos se deparam com uma sobrecarga de trabalho, lidando não apenas com a escassez de recursos humanos, mas também financeiros, materiais e/ou tecnológicos. Tais desafios os impedem de atuar de maneira mais próxima aos alunos, aos professores e às famílias, além de dificultar que eles realizem outras ações capazes de beneficiar esses três grupos de indivíduos, especialmente os alunos superdotados.

Discussão e Considerações Finais

É evidente que a atuação do psicólogo escolar no atendimento ao aluno superdotado é relevante, mas está aquém do seu potencial. O psicólogo escolar pode desempenhar um papel muito mais amplo do que vem desempenhando no atendimento educacional ao superdotado, sobretudo por meio da orientação aos profissionais da escola e à família do aluno superdotado e da promoção do acesso desse aluno a experiências de desenvolvimento e aprendizagem compatíveis com as suas potencialidades. Assim, a partir de uma prática baseada em estudos científicos, o psicólogo escolar pode auxiliar o superdotado a alcançar o seu potencial máximo, contribuindo não só para que ele desenvolva habilidades superiores em áreas específicas de interesse, como também para que ele se desenvolva cognitiva, social e emocionalmente (Dai, 2020; Dixson et al., 2020).

Diante desse cenário, é imprescindível apontar não apenas essa possibilidade emergente de atuação do psicólogo escolar, mas também a necessidade de profissionais capacitados atuando nessa área. A partir do reconhecimento dos potenciais do aluno superdotado e do conhecimento acerca das suas necessidades cognitivas, sociais e emocionais, o psicólogo escolar pode atuar de maneira ativa, consciente e engajada, com a intencionalidade de favorecer o desenvolvimento desses alunos, além de trazer melhorias para a sociedade, tendo em vista o que esses alunos serão capazes de produzir em tais condições. Com esta pesquisa, espera-se avançar nos conhecimentos sobre como o psicólogo escolar pode contribuir para o desenvolvimento do aluno superdotado, além de fornecer direcionamentos para a elaboração de estratégias educacionais, para a execução de práticas por psicólogos escolares no contexto investigado e, ainda, para a construção e implementação de políticas públicas que garantam uma educação adequada para o superdotado.

Os resultados encontrados neste estudo poderão oferecer subsídios para a formulação de novas perguntas de pesquisa. Em estudos futuros, sugere-se a combinação de outras modalidades de técnicas de investigação. A entrevista semiestruturada pode ser utilizada como única ferramenta, mas é frequente associá-la a outras técnicas – como as de observação –, o que permite compreender como os pontos de vista expostos pelos participantes se expressam em seu comportamento observável (Fraser & Godin, 2004). Outra sugestão é incluir outros grupos de participantes, como os alunos superdotados que frequentam o atendimento educacional especializado, os gestores das escolas onde o atendimento ocorre, os professores desses alunos no ensino regular e outros indivíduos que impactam o desenvolvimento dos superdotados ao longo da sua trajetória de vida.

Referências

Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento.* EPU.

Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. *Revista Educação Especial, 27*(1), 51-59. https://doi.org/10.5902/1984686X

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Chagas-Ferreira, J. F. (2016). Psicologia escolar e desenvolvimento humano: Articulação de saberes para a promoção do sucesso escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 173-187). Alínea Editora.

Conselho Federal de Psicologia. (2007a). *Cartilha sobre avaliação psicológica.* https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/05/Cartilha-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Psicol%C3%B3gica.pdf

Conselho Federal de Psicologia. (2007b). *Resolução CFP N.º 013/2007.* https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-administrativa-financeira-n-13-2007-institui-a-consolidacao-das-resolucoes-relativas-ao-titulo-profissional-de-especialista-em-psicologia-e-dispoe-sobre-normas-e-procedimentos-para-seu-registro

Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development, 93*(2), 163-172. https//doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x

Dai, D. Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools,* 1-14. https://doi.org/10.1002/pits.22346

Dixson, D. D., Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2020). Developing academic talent as a practicing school psychologist: From potential to expertise. *Psychology in the Schools,* 1-14. https://doi.org/10.1002/pits.22363

Fleith, D. S. (Ed.). (2007). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Volume 1: Orientação a professores*. MEC/SEESP.

Fleith, D. S. (2009a). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-264). Alínea.

Fleith, D. S. (2009b). Mitos e fatos sobre os superdotados. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Eds.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 199-212). UNESCO.

Fleith, D. S. (2016). Avaliação psicológica no contexto escolar: Implicações para a atuação do psicólogo escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 161-172). Alínea Editora.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.

Fraser, M. T. D., & Godin, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia, 14*(28), 139-152. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004

Hart, S. N., & Hart, B. W. (2014). Children's rights and school psychology: Historical perspective and implications for the profession. *School Psychology International, 35*(1), 6-28. https://doi.org/10.1177/0143034313508875

Hess, R. S., & Waggoner, D. M. (2020). Convention on the rights of the child and school-based intervention programming. In B. K. Nastasi, S. N. Hart, & S. Naser (Eds.), *International handbook on child rights and school psychology* (pp. 425-442). Springer Nature Switzerland.

Kennedy, K. & Farley, J. (2018). Counseling gifted students: School-based considerations and strategies. *Electronic Journal of Elementary Education, 10*(3), 361-367. https://doi.org/10.26822/iejee.2018336194

Kosher, H., Jiang, X., Ben-Arieh, A., & Huebner, E. S. (2014). Advances in children's rights and children's well-being measurement: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly, 29*(1), 7-20. https://doi.org/10.1037/spq0000051

Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology, 52*(1), 3-12. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006

Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Alínea Editora.

Martínez, A. M. (2003). O psicólogo na construção pedagógica da escola: Áreas de atuação e desafios para a formação. In S. F. C. Almeida (Ed*.), Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Alínea Editora.

Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto, 23*(83), 39-56. http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2250/2217

Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*(2), 115-125. https://doi.org/10.1080/21683603.2013.863171

Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. Estudos e Pesquisa em Psicologia, 9(3), 648-663. http://www.revispsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a07.pdf

Olszewski-Kubilius, P. (2016). Optimal parenting and family environments for talent development. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 205-215). Prufrock Press.

Possatto, J. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2017). Práticas exitosas em psicologia escolar: Reflexões iniciais. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación,* (14), 178-181. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2682

Pederro, M. F. P., Brero, D. R. B. A., Silva, R. V., Cunha, A. M. T., Golçalves, L. F, Campos, E. B. V., & Neme, C. M. B. (2017). Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015. *Revista Educação Especial, 30*(58), 499-514. https://doi.org/10.5902/1984686X23003

Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development, 93*(2), 153-162. https://doi.org/10.1002/j.15566676.2015.00191.x

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 233-235. https://doi.org/10.1177/0016986209346824

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly, 56*(3) 150-159. https://doi.org/10.1177/0016986212444901

Renzulli, J. S. (2020). Promoting social capital by expanding the conception of giftedness. *Talent, 10*(1), 2-20. https://doi.org/10.46893/talent.757477

Robertson, S. G., Pfeiffer, S. I., & Taylor, N. (2011). Serving the gifted: A national survey of school psychologists. *Psychology in the Schools, 48*(8), 786-799. https://doi.org/10.1002/pits.20590

Santos, D. C. O., Menezes, A. B., & Costa, T. D. (2019). Avaliação da importância e aplicabilidade de competências para psicólogos escolares e educacionais. *Revista de Psicologia da IMED, 11*(1), 66-82. https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3023

Subotnik, R. F. (2015). Psychosocial strength training: The missing piece in talent development. *Gifted Child Today, 38*(1), 41-48. https://doi.org/10.1177/1076217514556530

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted

education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest, 12(*1), 3-54. https://doi.org/10.1177/152910061141 8056

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊSDEPSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O Impacto da Equitação Terapêutica na Criança com Perturbação do Espetro do Autismo

The Impact of Therapeutic Riding on Children with Spectrum Disorder of autism

Filipa Mendes (https://orcid.org/0000-0001-7400-1856)*, Maria Celeste de Sousa Lopes (https://orcid.org/0000-0001-8176-5934)*

* IESFAFE

Autor de contacto: Maria Celeste de Sousa Lopes, mcsousalopes@hotmail.com

Resumo

A Perturbação do Espectro do Autismo é uma desordem neurológica que se caracteriza pela falta de relação interpessoal, dificuldade na comunicação, movimentos repetitivos e estereotipias, bem como por dificuldades psicomotoras. No seu tratamento é necessária a intervenção de uma equipa multidisciplinar, com recurso a diferentes abordagens terapêuticas. A revisão de literatura comprova que a equitação terapêutica se revela um tratamento adequado, visando um desenvolvimento biopsicossocial. Perante o exposto, o presente estudo objetivou analisar o impacto desta terapia no desenvolvimento da criança autista através de um estudo de caso, com recurso a triangulação de dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas e grelhas de observação. As principais constatações foram favoráveis e congruentes com a literatura, patenteando que a equitação terapêutica coadjuva nos aspetos físicos, psicológicos e sociais do praticante.

*Palavras-chave:*Perturbação do Espetro do Autismo, equitação terapêutica, benefícios.

Abstract

Autism Spectrum Disorder is a neurological disorder characterized by lack of interpersonal relationships, communication difficulties, repetitive movements and stereotypies, as well as psychomotor difficulties. Its treatment requires the intervention of a multidisciplinary team, using different therapeutic approaches. The literature review proves that therapeutic riding is an adequate treatment, aiming at a biopsychosocial development. Given the above, this study aimed to analyze the impact of this therapy on the development of autistic children through a case study, using the triangulation of data obtained through semi-structured interviews and observation grids. The main findings were favorable and congruent with the literature, showing that therapeutic riding helps in the physical, psychological and social aspects of the practitioner.

Keywords: Autism spectrum disorder, therapeutic riding, benefits

Desde os primórdios que os equinos fazem parte da vida do Homem, a grande pertinência da sua convivência ao longo da história ganhou inúmeros benefícios, a partir do momento em que foi possível constatar melhorias no quadro clínico de pacientes que mantinham contacto com animais durante os processos terapêuticos. Nos últimos anos, tem-se assistido a uma ampliação, ainda que de forma paulatina, do número de publicações sobre a temática da equitação terapêutica e o seu tributo na criança com Perturbação do Espetro do Autismo (PEA), o que reflete a contemporaneidade da utilização de animais como terapia complementar, em determinadas circunstâncias. Partindo desta premissa, o presente estudo focaliza-se na correlação existente entre a equitação terapêutica e a promoção do desenvolvimento das capacidades mais afetadas na criança com PEA. Do ponto de vista estrutural, o artigo contempla o "Estado da Arte" com uma revisão de literatura sobre os temas essenciais para o desenvolvimento do estudo. Segue-se a elucidação do método que permitiu a concretização do mesmo, a apresentação, análise e discussão dos resultados, finalizando com as respetivas considerações finais.

A Perturbação do Espetro do Autismo

O termo autismo deriva da palavra grega "autos", isto é, próprio/eu e ismo significa orientação ou estado. A PEA manifesta-se por um conjunto de perturbações globais do 3 desenvolvimento que afetam "a forma como uma criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias experiências" (Siegel, 2008, p. 21). A PEA é uma das desordens neurológicas mais comuns que afeta o desenvolvimento neuro psicomotor das crianças, envolvendo uma diversidade de desordens neurológicas comportamentais. Segundo a American Psychiatric Association (2014) as principais características desta perturbação têm enfoque nos danos ao nível da comunicação social recíproca, na interação social, assim como a evidência de padrões restritos ao nível de interesses ou atividades. Ainda segundo as especificidades dos indivíduos com PEA, Khoury et al. (2014) referem o predomínio de um prejuízo na interação social, o que envolve os comportamentos não verbais como o contacto visual, expressão facial, entre outros. Os danos na comunicação, sendo ela verbal ou não-verbal, podem propiciar atraso na linguagem ou a sua total ausência.. Ao nível das relações sociais, os indivíduos com PEA mostram dificuldades e, geralmente, preferem atividades solitárias e individuais. Também apresentam dificuldades em compartilhar interesses, iniciar e/ou manter interações sociais e incompreensões sobre sentimentos e afetos (Khoury et al., 2014). Relativamente aos comportamentos motores, os indivíduos com PEA podem apresentar dificuldades de imitação, no equilíbrio postural estático e dinâmico, no controlo postural diminuído e nas estratégias de compensação para manter o equilíbrio (Paquet, Olliac, Golse e Douret, 2015). Na infância, as

habilidades e as dificuldades da criança com PEA necessitam de ser trabalhadas, competindo aos pais e aos docentes investirem nas suas potencialidadesde acordo com as particularidades de cada indivíduo, o trabalho coletivo deve reforçar a educação uma vez que esta ”é um direito globalmente reconhecido e constitui um dos factos mais gerais e constantes da vida do homem” (Lopes, 1997, p. 19). A criança com PEA deve ser exposta a condições que estimulem o seu máximo desenvolvimento, por forma a favorecer o processo de aprendizagem em diferentes contextos (Barbosa, 2016). Entre as mais variadas terapias alternativas e complementares existentes, destaca-se a equitação terapêutica, utilizando o cavalo como instrumento para possibilitar efeitos terapêuticos (Kolling e Pezzi, 2020).

A Equitação Terapêutica na Criança com Perturbação do Espetro do Autismo

Foi apenas no período Pós-Moderno, mais especificamente no século XX, que se presenciou uma célere propagação do investimento empírico, em volta da equitação na sua vertente supostamente curativa. Em consequência do progressivo interesse por parte de diferentes profissionais (médicos, fisioterapeutas, psicólogos, educadores, terapeutas da fala e ocupacionais...) em diversos países, passou a conhecer-se cientificamente esta intervenção, cada vez mais ampla e credível, que gradualmente foi ampliando o seu raio de ação, deixando de estar centralizada somente no domínio da reabilitação de handicaps físicos, passando a incluir o domínio da psicologia e mais concretamente da psicopatologia (Fitzpatrick e Tebay, 1998 cit. in Leitão, 2008). Atualmente, recorre-se cada vez mais às terapias assistidas com animais, que de acordo com Díaz, Olarte e Camacho (2015) se definem como uma intervenção que tem uma finalidade, sendo promovida por profissionais especializados em saúde humana e cujo tratamento é orientado para promover uma melhoria a nível físico, social, emocional e cognitivo. A equitação terapêutica pode atuar em diversos aspetos consoante as necessidades e características específicas de cada indivíduo, tendo como recurso o movimento corporal para melhorar a saúde, permitindo uma reabilitação integral (González e Juste, 2015). Ao longo dos anos, a Federation of Riding for the Disabled International, atualmente Federation of Horses in Education and Therapy International foi emergindo e concebendo a sua posição acerca da equitação terapêutica, referindo-se a uma terapia constituída por três valências: a hipoterapia, a equitação psicoeducacional e de volteio e a equitação desportiva adaptada (Scott, 2005). A primeira valência, denominada de hipoterapia utiliza essencialmente o passo do cavalo como instrumento cinesioterapêutico (Leitão, 2004). A segunda valência, a equitação 6 psicoeducacional e de volteio é direcionada para indivíduos cuja saúde mental, bem-estar emocional e a capacidade de aprender foram de alguma forma afetados (Scott, 2005) e poderá utilizar os três andamentos do cavalo, o passo, trote e galope ou o cavalo em

estação, mediante os objetivos terapêuticos (Leitão, 2004). Por último, a terceira valência, a equitação desportiva adaptada requer uma maior autonomia por parte do cavaleiro do que nas duas anteriores, trabalha-se para desenvolver competências equestres, em populações com dificuldades especiais, no passo, trote e galope (Leitão, 2004). Para Fernández e Gómez (2015) a equitação terapêutica deve ser entendida como uma terapia alternativa com o objetivo de poder complementar os tratamentos usados tradicionalmente. Segundo os autores referidos, entre os vários tratamentos experimentados em crianças com PEA de tenra idade, a equitação terapêutica tem revelado inúmeros benefícios, os pacientes sentem-se conectados com o cavalo e montá-lo proporciona uma sensação de segurança que beneficia a sua autoestima. A equitação terapêutica tem como desígnio ampliar a socialização e, simultaneamente, melhorar a postura e o equilíbrio, permitindo reduzir a ansiedade, como referem Andrade e Motti (2005) cit. in Kolling e Pezzi (2020). Esta terapia pode tornar os pacientes menos agressivos, mais sociáveis, ajudando-os a construir amizades e treinar padrões de comportamento tais como: aceitar as próprias limitações e as do outro, diminuir e aceitar regras, apoiar e ser apoiado, encaixar as exigências do próprio indivíduo com as necessidades do grupo (Limas, 2010 cit. in Strochein e Rodrigues, 2016). Neste momento, revela-se um espaço onde podem ocorrer contínuas aprendizagens (Conceição, Mendonça e Silva, 2018). Ainda de acordo com as autoras supracitadas, as relações estabelecidas entre a PEA e a equitação terapêutica têm sido motivo de pesquisas em distintas áreas do conhecimento, pela invulgaridade da estratégia de intervenção, oferecendo "situações de aprendizagens significativas que provocam modificações procedimentais e atitudinais, a começar pela aproximação com o cavalo e o universo equoterápico" (p. 3.

Face ao referido, e considerando o potencial da equitação terapêutica, definiu-se como objetivos deste trabalho de investigação a análise e compreensão dos benefícios desta terapia no desenvolvimento das competências na área comportamental, comunicacional/interação social, da autonomia e da psicomotricidade na criança com PEA. Em simultâneo, pretende-se apurar até que ponto a interação da criança com o cavalo contribui para esse mesmo desenvolvimento.

Método

Aportado nos objetivos delineados para esta investigação, o método adotado é de cariz qualitativo, através da análise de um estudo de caso.

Participantes

A amostra foi constituída por uma criança, de sexo masculino, com diagnóstico de PEA em grau moderado, detetado por volta dos três anos de idade e que pratica sessões de

equitação terapêutica, na valência de equitação psicoeducacional e de volteio, num Centro Hípico no distrito de Braga. A criança tem 12 anos e frequenta o sétimo ano de escolaridade. Hodiernamente, está abrangida pelas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão consignadas no atual Regime Jurídico que regulamenta a Educação Especial em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estas medidas estão concretamente descritas no Relatório Técnico-Pedagógico e no Programa Educativo Individual do aluno. Com a prospeção de um desenvolvimento global e harmonioso, usufrui de Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Psicologia e Equitação Terapêutica. A esta amostra foram agregados os pais e a terapeuta de equitação para a aplicação dos respetivos instrumentos.

Instrumentos e Procedimentos

Neste estudo recorreu-se à aplicação de uma entrevista semiestruturada à terapeuta de equitação e aos pais da criança com PEA com o propósito de conhecer o historial da criança numa fase anterior e posterior ao início da equitação terapêutica e os seus pareceres concernentes aos proveitos decorrentes da mesma. Para tal, procedeu-se à construção de um guião semiestruturado, atendendo aos objetivos definidos, procurando que o mesmo fosse abrangente, de modo a sortir um conjunto integrado de informações significativas. Concomitantemente, com a finalidade de possibilitar a triangulação dos dados foram observados distintos parâmetros comportamentais em 10 sessões de equitação terapêutica, os quais foram assinalados em grelhas de observação executadas para o efeito para subsecutiva análise e interpretação. A grelha de observação foi elaborada tendo por base as características da Perturbação do Espetro do Autismo mencionadas no DSM-5 e a partir de uma revisão de literatura. A grelha de observação de dupla entrada agrupa 18 itens, classificados numa escala com cinco posições às quais se associou uma cotação. Para a efetivação do processo de recolha de dados foi efetuado um primeiro contacto com a dirigente do Centro Hípico e, posteriormente, com os potenciais participantes, explicitando os objetivos gerais do estudo. Confirmada a participação, procedeu-se ao agendamento das datas para a concretização da aplicação dos instrumentos em conformidade com a disponibilidade dos participantes, garantindo os procedimentos éticos e deontológicos convencionais. As entrevistas foram gravadas em áudio com a devida autorização dos intervenientes, conduta que viabilizou a sua transcrição integral e fomentou uma superior exatidão na análise dos dados.

Resultados

Numa primeira fase, serão descritos os resultados consequentes das grelhas de observação relativamente a cada parâmetro examinado, numa análise sumária das dez observações. Os diversos parâmetros de observação foram organizados em categorias o que

possibilitou agrupar e sistematizar a informação. As categorias foram construídas de forma dedutiva, visando alcançar o objetivo proposto, emergindo quatro categorias, as quais são concernentes ao comportamento, comunicação/interação social, autonomia e psicomotricidade. Nas grelhas de observação de dupla entrada, a cada parâmetro foi atribuída a cotação "um" (nunca presente), "dois" (raramente presente), "três" (algumas vezes presente), "quatro" (quase sempre presente) e "cinco" (sempre presente), nas diferentes sessões. No que pertence à categoria do comportamento foi possível observar que a criança demonstrou um comportamento adequado em todas as sessões, aceitando e respeitando quase sempre as regras e normas de conduta, assim como as solicitações da terapeuta. Os rituais e as condutas repetitivas permaneceram algumas vezes em todas as sessões, alcançando sempre o valor intermédio. A criança nunca demonstrou comportamentos agressivos nem apatia. Nas observações referentes à categoria comunicação/interação social, a criança nem sempre estabeleceu contacto visual com a terapeuta. No que diz respeito à iniciativa para comunicar com os outros, este parâmetro raramente esteve presente nas diversas sessões, esta interação não foi espontânea. Não obstante, a criança interagia com relativa facilidade quando a comunicação era iniciada pelo outro. Assim, na interação com a terapeuta, em simultâneo com o trabalho de equipa, a criança alcançou um ligeiro progresso nas últimas sessões. A interação com o cavalo, promovida pelo toque no mesmo foi avaliada sempre com o valor máximo, a criança ficava fascinada com a suavidade do animal. É uma criança bastante dócil, tendo demonstrado sempre capacidade para expressar emoções e afeto. No que concerne à categoria da autonomia, o parâmetro alusivo à iniciativa pessoal foi atingindo um crescendo nas últimas sessões, uma vez que algumas das atividades propostas eram do conhecimento da criança e, por vezes, nem necessitava da elucidação da terapeuta para as realizar. Os níveis de atenção/concentração oscilaram, algumas vezes, em diferentes sessões, resultando em avanços e recuos nesta área. Ao nível da autoconfiança, verificou-se um ligeiro retrocesso nas últimas sessões, certamente explicado devido a uma queda do cavalo numa das sessões anteriores. A motivação, o interesse e o entusiasmo estiveram sempre presentes na totalidade das sessões. Revelou-se notório o contentamento da criança em cima do cavalo. Por último, na categoria relativa à psicomotricidade, apurou-se melhorias nos parâmetros relativos ao controlo postural/equilíbrio em cima do cavalo e aos movimentos coordenados/destreza muscular. Nas últimas sessões, a criança realizou todos os exercícios o mais corretamente possível, tendo evidenciado um ainda maior controlo postural e destreza muscular. Torna-se pertinente realçar que o enfoque das atividades das últimas sessões se cingiu ao domínio desta área. De modo concludente, pode referir-se que se confirmaram evoluções nos parâmetros concernentes ao

nível da interação com a terapeuta, autonomia, controlo postural/equilíbrio e movimentos coordenados/destreza.

Da análise de conteúdo das entrevistas sobreveio a divisão em categorias que aludem aos temas abordados na entrevista e em subcategorias que se entrosam com os temas tratados nas diversas questões. Assim, a análise dos resultados do presente estudo aporta na primeira categoria o "Perfil da Criança" e na segunda categoria os "Benefícios da Equitação Terapêutica". Partindo dos critérios que conduziram às categorias dilucidadas, procedeu-se à sua codificação, em unidades de registo, nas quais estão consignados trechos das entrevistas de cada um dos respondentes.

No respeitante à categoria "Perfil da Criança" e através da análise ao seu conteúdo é possível constatar que os pais tiveram efetivamente conhecimento do que é a PEA aquando do diagnóstico do seu filho, por volta dos três anos de idade, momento de "choque" para os pais. No seguimento ao diagnóstico, a mãe mencionou que foram várias as dificuldades sentidas ao lidar com a problemática, tendo destacado a falta de orientação para as distintas terapias necessárias ao desenvolvimento global da criança. No discurso dos pais ficou patente que a criança carece de imensos cuidados e necessita muito de ter rotinas. Por seu turno, a terapeuta mencionou que vai tentando perceber que cuidados a criança requer no sentido de a poder auxiliar, recorrendo a diferentes atividades. Não obstante o vocabulário reduzido, os entrevistados relataram que, atualmente, a criança se consegue expressar o suficiente para que se entenda o que pretende. A terapeuta expôs que inicialmente a criança praticamente não comunicava e apresentava bastantes estereotipias. Ficou claro na declaração dos respondentes que a criança se relaciona melhor com os adultos do que propriamente com os pares, sendo que o contacto visual nem sempre está presente. Os pais referiram que a criança aprecia um leque diversificado de atividades, no entanto, salientaram que a criança as prefere realizar sozinha, sempre que possível. Nas sessões de equitação terapêutica, concretiza sobretudo atividades de acordo com as suas dificuldades.

Discussão

O método delineado para o estudo objetivou recolher dados e informações sobre a mesma realidade de acordo com perspetivas dissemelhantes (perceção dos pais, perceção da terapeuta de equitação e observação da criança), exigindo a triangulação de resultados para uma correta interpretação. No referente às observações, o facto de o participante não ter iniciado as sessões de equitação terapêutica no começo deste estudo poderá ser uma conjetura para a avaliação de alguns parâmetros com a nota máxima. Com efeito, tornou-se evidente que algumas competências já haviam sido adquiridas em sessões anteriores, como foi

exequível constatar através do relato dos pais e da terapeuta. Numa fase inicial, a terapeuta ressaltou a preocupação basilar em perceber quais as competências que a criança possui adequadas à sua idade. Da mesma forma, Leitão (2004) no seu estudo exploratório sobre equitação psicoeducacional e autismo afirmou que as atividades realizadas por cada praticante possuem objetivos diferenciados, acometendo as áreas com maiores dificuldades. As especificidades da criança evidenciadas pelos pais e pela terapeuta ao nível do comprometimento da comunicação, presença de comportamentos estereotipados e desajustados para a idade e a preferência por brincadeiras solitárias corroboram as descritas no DSM-5, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, no qual consta que as principais características desta perturbação têm enfoque nos danos ao nível da reciprocidade sócio emocional, danos nos comportamentos comunicativos não verbais usados na interação social e déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (APA, 2014). Afigura-se ainda pertinente reportar a constatação de Siegel (2008) no seu livro O Mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espetro do autismo, no qual refere que "as crianças com autismo são peritas a isolarem-se, mesmo numa sala cheia de gente" (p. 42). Outra característica marcante da criança mencionada pelos respondentes é o contacto visual esporádico, o que corrobora a afirmação de Filipe (2012) quando referenciou que "nestas pessoas o contacto ocular é habitualmente fugaz ou mesmo inexistente (p. 71). Tal facto foi comprovado na observação das sessões. Aportando à categoria correspondente aos "Benefícios da Equitação Terapêutica", a apreciação extremamente benéfica dos pais e da terapeuta em relação às áreas da comunicação, interação e psicomotricidade, enfatizam resultados anteriormente encontrados na revisão de literatura. Sendo evidente a constatação de que, inicialmente, a comunicação da criança estava bastante comprometida, como elencou a terapeuta, a criança "só gritava" nas primeiras sessões. Neste sentido, foi possível comprovar que houve uma evolução significativa neste comportamento e revela-se pertinente destacar que nas observações efetuadas, apesar das estereotipias verbais se confirmarem, ocorriam de forma esporádica, não inquietando o andamento das sessões, o que atesta as declarações supracitadas. Os resultados encontrados por Page (2014) no seu estudo sobre os benefícios da equitação terapêutica em crianças autistas mostraram também uma diminuição dos comportamentos restritivos e repetitivos. A interação com a terapeuta também foi um aspeto notório no decorrer das sessões, assim como o equilíbrio em cima do cavalo, revelando uma correção postural e consciência da posição do seu corpo no espaço. Tal visão é coincidente com o observável a partir do estudo de caso efetuado por González (2015) com cinco crianças com PEA, no qual concluiu que o contato com o cavalo proporciona múltiplas sensações que

influenciam positivamente as crianças nas áreas de comunicação social e desenvolvimento motor. Estes resultados são também sustentados pelas conclusões do estudo relacionado com reflexões científicas no campo da equitação terapêutica realizado por Oliveira e Sanfelice (2018), no qual as constatações mais evidenciadas na área da saúde envolveram benefícios físicos ao nível do equilíbrio, amplitude de movimento, mobilidade funcional e coordenação motora. Ainda segundo os autores supra referidos, nos estudos da área da educação, destacaram-se os apontamentos sobre ganhos ao nível do relacionamento social (comunicação, atenção e regras sociais), cognitivos e afetivos. Neste sentido, a opinião da mãe revela-se análoga ao que se verificou nas sessões, a criança executou alguns dos exercícios de forma autónoma. Interessa ainda reportar o estudo de Bass, Duchovny e Llabre (2009), realizado com 19 crianças com PEA, no qual concluíram que as crianças autistas expostas à equitação terapêutica apresentaram maior sensibilidade sensorial e menor desatenção e distração.. A visão otimista dos auscultados em relação às vantagens da equitação terapêutica no desenvolvimento da criança a longo prazo correlaciona-se com o estudo efetuado por Lac (2015), no qual observou que a equitação terapêutica despertou nos pais um sentimento de esperança e aumentou as expetativas positivas relativamente ao desenvolvimento da criança com PEA. A constatação dos entrevistados relativamente à importância de um conjunto de terapias associadas comprova a tese de Leitão (2008), quando referenciou que os terapeutas de equitação atuam numa conexão estreita com pedagogos, docentes de Educação Especial, psicólogos, psicoterapeutas, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais e outros técnicos com o desígnio de definir e redefinir estratégias e programas adequados. É imprescindível um conhecimento abrangente das possibilidades destas crianças e das suas características de desenvolvimento, pois só assim se pode recorrer à utilização de distintos princípios pedagógicos e terapêuticos com a eficácia necessária. Com efeito, a prática de equitação terapêutica surge como forma de potenciar esses mesmos comportamentos.

Referências

Aguiar, M., & Pondé, M. (2020). Autism: impact of the diagnosis in the parents. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, 69(3), 149-155. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0047- 2085000000276

Ajzenman, H. F., Standeven, J. W., & Shurtleff, T. L. (2013). Effect of Hippotherapy on Motor Control, Adaptive Behaviors, and Participation in Children with Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. Therapy *Journal of American Occupational*, 67, 653–663. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2013.008383

Andrade, G. P. S.,& Cunha, M. M. (2014). A importância da equoterapia como instrumento de

apoio no processo de ensino e aprendizagem de crianças atendidas nesta modalidade terapêutica. *Revista Eventos Pedagógicos,* 5(2), 132-142. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1491

Associação Americana de Psiquiatria (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM*-5 (5ª. ed.). Porto Alegre: Artmed.

Barbosa, G. O. (2016). *Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com transtorno do espectro autista (TEA).* (Dissertação de Doutoramento). Universidade

Bass, M. M., Duchowny, C. A., & Llabre, M. M. (2009). The Effect of Therapeutic Horseback Riding on Social Functioning in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 39(9), 1261-1267. Disponível em:10.1007/s10803-009-0734-3

Bósquez, M., Vasco, S., & Bosquez, L. (2018). La equinoterapia en niños com transtornos del espectro autista. Revista *Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento,* 2(3), 650-665. Disponível em: https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(3).

Crown, N. J. (2009). Parenting a Child with Disabilities: Personal Reflections. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 8(1), 70-82. Disponível em: https://doi.org/10.1080/15289160802683492

Díaz, M., Olarte, M. A. & Camacho, J. M. (2015). Antrozoología: definiciones, áreas de desarrollo y aplicaciones prácticas para profesionales de la salud. *European Scientific Journal*, 2, 185-210. Disponível em: http://www.eujournal.org/index.php/esj/article/view/5592

Fernández R. D. & Gómez B. S. (2015). Influencia de la equinoterapia en el tratamento a niños autistas de 5 a 7 años. *Revista Médica Electrónica de Ciego de Ávila* 21(3), 1-9. Disponível em: https://www.medigraphic.com/cgibin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=61374

Filipe, C. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Lisboa: Verbo Editora

González, S. (2015). *Los benefícios de la Hipoterapia y la Equitación Terapéutica com personas autistas: Un estúdio de caso*. (Tesis Doctoral). Universidade de Vigo, Pontevedra, Spain.

González, S. B. & Juste, M. R. P. (2015). Impacto de un programa de equitación terapêutica en la mejora de la psicomotricidad de niños autistas. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación,* Extr. (11), 11-81. Disponível em: https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.513

Khoury, L., Teixeira, M., Carreiro, L., Schwaartzman, J., Ribeiro, A., & Cantieri, C. (2014).

Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores. São Paulo: Edições Científicas Memnon.

Kolling, A. & Pezzi, F. A. S. (2020). A equoterapia no tratamento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). *Revista Psicologia & Saberes*, 9(14), 88-102. Disponível em: https://doi.org/10.3333/rps.v9i14.1122

Lac, V. (2015). Impact of Therapeutic Riding for Families with ASD children: A Case Study. *Scientific and Educational Journal of Therapeutic Riding*, 20, 32-43.

Leitão, L. G. (2004). Relações terapêuticas: Um estudo exploratório sobre Equitação PsicoEducacional e Autismo. *Revista Análise Psicológica*, 22(2), 335-354. Disponível em: https://doi.org/10.14417/ap.192

Leitão, L. G. (2008). Sobre a equitação terapêutica: Uma abordagem crítica. *Revista Análise Psicológica*, 26(1), 81-100. Disponível em: https://doi.org/10.14417/ap.478

Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.

Oliveira, M., C., & Sanfelice, G., R. (2018). Reflexões científicas no contexto da equoterapia: uma análise em pesquisas realizadas de 2006 a 2016. *Revista Conhecimento e Diversidade*, 10(22), 138-154. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v10i22.3998

Paquet, A., Olliac, B., Golse, B., & Douret, L. (2015). Current knowledge on motor disorders in children with autism spectrum disorder (ASD). *Child Neuropsychology*, 22, 763–794. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09297049.2015.1085501

Scott, N. (2005). *Special Needs, Special Horses: A Guide to the Benefits of Therapeutic Riding*. Denton: University of North Texas Press.

Siegel, B. (2008*). O Mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espetro do autismo*. Porto: Porto Editora.

Silva, A., Lima, F., Salles, R. (2018). Vínculo afetivo de crianças autistas na equoterapia: uma contribuição de Winnicott. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 38(95), 238-250. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v38n95/v38n95a11.pdf

Silva, L. O., Monteiro, J., Leite, S. (2020). Equoterapia e educação física: estudo de caso com praticante autista. *Revista Eletrónica de Graduação e Pós-Graduação em Educação*, 16(3), 1-24. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rir.v16i3.63017

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Papel do Psicólogo Escolar na Equipa de Educação Inclusiva

Role of the School Psychologist in the Inclusive Education Team

Ângela Sá Azevedo (https://orcid.org/0000-0003-1108-4011)*, Ana Rita Dinis (https://orcid.org/0000-0001-6777-9774)*

* Universidade Católica Portuguesa

Este estudo foi financiado no âmbito do projeto de investigação UIDB/00683/2020 (Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos), financiado pela Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia.

Autor de contacto: amazevedo@ucp.pt

Resumo

A legislação portuguesa, no que concerne à educação, prevê uma contínua articulação entre o Psicólogo no contexto escolar e os Docentes de Educação Inclusiva. A literatura refere que são várias as tarefas em que estes dois grupos de profissionais deverão colaborar. Essa cooperação poderá ocorrer desde o processo de avaliação dos alunos, ao seu encaminhamento para os apoios disponibilizados, entre outros momentos. Neste sentido, esta investigação pretendeu conhecer o tipo de articulação entre dois elementos da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva. Com vista a concretizar este objetivo, realizou-se um estudo qualitativo, aplicando o método *focus groups* como procedimento de recolha de informação. Foram organizados dois *focus group*, com cinco participantes em cada um dos grupos (cinco Psicólogas a trabalharem em contexto escolar e cinco Docentes de Educação Inclusiva). A análise dos dados iniciou-se com a transcrição dos dois debates gravados em formato audiovisual. Seguiu-se a codificação e categorização dos dados extraídos das transcrições, sendo posteriormente desenvolvidas duas listas com essas categorias (para cada um dos *focus groups*). Após os procedimentos anteriormente enumerados, realizou-se uma descrição detalhada, atendendo aos participantes, ao contexto, às categorias e aos temas abordados nas discussões. Considera-se que, na sua generalidade, as questões de investigação foram respondidas e o objetivo proposto foi alcançado. Este estudo permitiu conhecer o desenvolvimento da relação entre o Psicólogo e a Equipa Multidisciplinar, clarificou a importância do trabalho colaborativo entre estes profissionais, assim como o papel de cada profissional e especificamente do Psicólogo Escolar no âmbito da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: psicólogo escolar; equipa multidisciplinar; professores de educação inclusiva; educação inclusiva

Abstract

Portuguese legislation, over education, provides for a continuous articulation between the Psychologist in the school context and the Teachers of Inclusive Education. Literature states that there are several tasks in which these two groups of professionals should collaborate. This cooperation can occur from the student evaluation process, to their referral to the available support, among other moments. Thus, this research aimed to know the type of articulation between two elements of the Multidisciplinary Team to support Inclusive Education. In order to achieve this intent, was carried out a qualitative study, applying the focus groups method as a procedure for collecting information. Two focus groups were organized, with five participants in each one (five psychologists working in a school context and five special education teachers). Data analysis began with the transcription of the two debates recorded in audiovisual format. The next step was the coding and categorization of data extracted from the transcripts, subsequently were developed two lists with these categories (for each of the focus groups). After the procedures listed above, a detailed description was carried out, taking into account the participants, context, categories and themes addressed in the discussions. It is considered that, overall, the research questions were answered and the proposed objective was achieved. This study allowed us to know the development of the relationship between the Psychologist and the Multidisciplinary Team, clarified the importance of collaborative work between these professionals, as well as the role of each professional and specifically the School Psychologist within the Inclusive Education.

Keywords: scholar psychologist, multidisciplinary team, inclusive education, inclusive education teachers

A Psicologia e a Educação são duas áreas intrinsecamente relacionadas, sendo possível observar esta ligação há já vários séculos (Veiga & Magalhães, 2013). Compreende-se, assim, que a Psicologia no contexto da Educação se tivesse tornado uma prática frequente. Em Portugal, já em 1983 o Ministério da Educação implementou o apoio de peritos em orientação escolar e profissional para os cursos profissionais e técnico-profissionais (Oliveira, 2005), sendo a presença de um Psicólogo nas escolas também prevista pela mesma entidade em 1986, no decreto-lei 46/86 (Ministério da Educação, 1986), onde era referido que para a prestação de apoio psicológico aos alunos, bem como a orientação escolar e profissional dos mesmos, deveriam ser criados os Serviços de Psicologia e Orientação Vocacional, porém, a oficialização da carreira e estatuto de Psicólogo Escolar (P.E.), apenas ocorreu em 1997 (Oliveira, 2005). A legislação mais recente, decreto-lei 54/2018 (Ministério da Educação, 2018), reforça novamente, a importância e indispensabilidade da presença do P.E. neste contexto, concretamente no âmbito da Educação Inclusiva (E.I.), onde este documento indica o Psicólogo como um dos elementos permanentes da equipa multidisciplinar.

O aumento da população/alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) tem vindo a verificar-se há já vários anos, sendo particularmente percetíveis quando são analisados os valores indicados por Perdigão e colaboradores (2014) que referem que no ano letivo 2013/2014 existiam 56886 alunos com N.E.E. nas escolas públicas nacionais, enquanto em anos letivos anteriores esses valores eram inferiores, por exemplo, em 2009/2010, encontravam-se 20474 alunos com N.E.E. nas escolas nacionais.

A investigação exclusiva e em simultâneo, do papel do Psicólogo na Equipa de E.I. no contexto escolar é ainda escassa (nacional e internacionalmente), suscitando que esta poderá ser uma área com elevado interesse de estudo, atendendo à utilidade deste tema para a integração e conhecimento do papel do Psicólogo na equipa de E.I. Atendendo aos aspetos anteriormente referidos sobre a lacuna de investigação nesta área de interceção entre Psicologia e E.I., considerou-se pertinente que o objetivo desta investigação compreendesse a exploração, identificação e descrição do papel do P.E. na equipa de E.I., bem como as suas práticas neste contexto, investigando assim mais aprofundadamente, a articulação entre o P.E. e a equipa de E.I., isto é, analisar como esta ocorre, qual a perceção dos elementos da equipa relativamente a essa articulação, às relações que se estabelecem no decurso da mesma e os seus resultados.

Método

A literatura refere que tanto o Psicólogo como os Professores de E.I., ainda não apresentam respostas congruentes e exatas no que concerne ao papel e às práticas do Psicólogo no contexto escolar (Ashton & Roberts, 2006). Para o desenvolvimento de um estudo que explore a problemática indicada, serão, de seguida, expostas as várias componentes que constituem esta etapa do estudo: as questões de investigação, a abordagem, os participantes, os instrumentos e finalmente os procedimentos, onde se inserem os procedimentos de recolha e análise de dados.

Questões de investigação

Sendo este um estudo qualitativo, e posteriormente à realização de pesquisa bibliográfica, foram elaboradas questões de investigação, e não hipóteses, que seriam mais adequadas em investigações já mais exploradas e frequentes. Por conseguinte, as questões que se consideraram pertinentes, de acordo com os objetivos do estudo e a pesquisa realizada, foram as seguintes:

1. Qual o papel do P.E. na equipa de E.I.?
2. Quais as tarefas do P.E. na equipa de E.I.?
3. Como se caracteriza ou se processa a articulação entre o P.E. e a equipa de E.I.?
4. Em que diferem as funções do P.E., das funções dos restantes profissionais da equipa?
5. O que motiva os profissionais de E.I., a solicitar o auxílio do P.E.?

De uma forma geral, a primeira questão apresentada é a mais abrangente, enquanto as questões seguintes são mais específicas e orientadas para o conhecimento e definição do papel e da prática do P.E. na equipa de E.I., seguindo assim o sugerido por Creswell (2003).

Abordagem

Este estudo segue uma abordagem qualitativa, no sentido de responder ao objetivo e às questões de investigação, numa investigação exploratória e descritiva sobre um tema onde a bibliografia ainda é relativamente escassa (Fortin, 1999).

Participantes

Nesta investigação participaram cinco P.E. e cinco Professores de E.I., e tendo em conta, que o estudo se realizou segundo o método qualitativo, os mesmos foram selecionados por serem considerados, pelas investigadoras, como representativos do tema a ser estudado (Fortin, 1999). Nesta perspetiva, a seleção dos participantes, procedeu-se com recurso à amostragem não probabilística ou não aleatória, designadamente a amostragem por seleção racional, mais concretamente, a amostragem teórica (Fortin, 1999). Assim, o primeiro grupo constituiu-se por

cinco P.E., com idades compreendidas entre os 27 e os 51 (as restantes tinham 28, 36 e 38 anos). Desse grupo, quatro das Psicólogas tinham como formação académica o Mestrado em Psicologia (três especificaram que o mestrado era em Psicologia de Educação) e duas eram licenciadas em Psicologia (formação realizada anteriormente ao Processo de Bolonha).

Relativamente à situação no momento do estudo, três das Psicólogas trabalhavam num estabelecimento público (em dois agrupamentos de escolas do Norte do País) e duas estavam num estabelecimento privado (escolas do Norte do País), sendo que uma das Psicólogas era trabalhadora independente, outra das técnicas encontrava-se no Quadro de Agrupamentos e três estavam em situação de Contrato. Nestas escolas, as profissionais mencionaram que desempenham funções de Psicóloga, uma Psicóloga além desta função era também coordenadora de um Gabinete de Mediação e Orientação Escolar e uma profissional especificou a função de Psicóloga Educacional.

Sobre as suas intervenções no estabelecimento, três referiram que desempenhavam a tarefa de Psicóloga desde o Ensino Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, uma indicou que apenas intervinha no 3.º CEB e o Ensino Secundário, e, por fim, uma Psicóloga apontou que a sua intervenção se desenvolvia entre o 1.º e o 3.º CEB.

O segundo grupo de participantes foi constituído por quatro Professoras e um Professor de E.I., com idades compreendidas entre os 39 e os 56 anos. Relativamente à formação académica, dois docentes indicaram possuir Mestrado em Educação Especial (uma das Professoras especificou que essa formação era no domínio Mental-Motor), no que se refere a licenciatura, todos os participantes tinham esse grau académico (nas áreas de Educação de Infância, Humanidades, Educação Comunitária, 3.º Ciclo e Secundário, de Português, Latim e Grego); já ao nível da formação especializada, três profissionais apontaram esse tipo de formação, sendo que uma das docentes especificou que a mesma se referia a Pós-graduação em Educação Especial no domínio cognitivo-motor, outra no domínio da visão.

Todos os participantes trabalhavam no momento do estudo num agrupamento de escolas públicas (quatro trabalhavam no mesmo agrupamento de escolas do Norte do país, enquanto uma das participantes trabalhava em outro agrupamento da mesma área). Relativamente às funções desempenhadas na instituição, todos indicaram as funções de docentes de E.I. (duas Professoras referiram trabalhar no grupo 910 e um no grupo 930), enquanto um, adicionalmente a essas funções era coordenador do departamento de E.I. do agrupamento.

Ainda sobre as suas funções no contexto, duas das profissionais afirmaram lecionar desde o Ensino Pré-Escolar até ao Secundário, um mencionou intervir desde o Ensino Pré-Escolar até ao 3.º CEB, outra das docentes indicou que lecionava junto de alunos do 1.º ao 3.º CEB, enquanto uma referiu lecionar apenas no Ensino Pré-Escolar e no 2.º CEB.

Instrumentos de Avaliação

Para a recolha de dados, utilizaram-se dois instrumentos: um questionário sociodemográfico e a técnica de *focus groups*.

O questionário sociodemográfico constitui-se por três grupos de questões: identificação pessoal, formação académica e situação profissional atual. No primeiro bloco de perguntas, procurou-se obter informação sobre o nome, idade e género. Já no segundo conjunto de questões, as mesmas incidiram na formação académica dos profissionais, nomeadamente o local e o motivo de escolha do curso. O último grupo, apresentou algumas perguntas diferentes para cada um dos grupos, apesar de algumas questões serem iguais para os dois grupos (onde desempenha funções, a natureza do mesmo, quais as funções que desempenha, o tempo de serviço, o horário semanal, a situação profissional, frequência com que contacta o P.E./ Professor de E.I.), outras perguntas abordaram assuntos como os níveis de ensino que lecionava (ou intervinham, no caso do P.E.), ou que serviços prestava (no questionário dirigido aos P.E.).

Relativamente à recolha de dados referentes ao objetivo da investigação, foi aplicada a técnica de *focus groups*. Esta técnica, define-se como um instrumento de investigação onde a informação é recolhida através da interação de um grupo sobre um tema determinado pelo investigador (Morgan, 1996). O objetivo foi que o grupo se mantivesse centrado no tema, sendo tarefa do moderador, conseguir que os participantes não se afastassem demasiado do tópico a discutir e dos objetivos predefinidos, incentivar o debate no grupo, bem como que todos os indivíduos participassem e interagissem (Krueger & Casey, 2009; Johnson & Christensen, 2008; Galego & Gomes, 2005).

A referida técnica, pode caracterizar-se e diferenciar-se de outros tipos de entrevista, atendendo-se a determinados atributos, como o grupo ser constituído por pessoas que possuem determinadas características comuns, que irão proporcionar dados qualitativos, a partir de uma discussão centrada no tema de interesse da investigação, com o intuito de compreender a mesma (Krueger & Casey, 2009).

Neste estudo, foi necessária a construção de um guião (adaptado para cada grupo), que se elaborou com base na revisão de literatura sobre o tema, designadamente nos trabalhos de Ashton e Roberts (2006) e de Krueger e Casey (2009). Cada guião compreendeu nove questões em registo aberto, sendo que abordaram aspetos idênticos, no sentido de recolher dados sobre as mesmas questões de investigação, mas modificando o público-alvo. Por exemplo, enquanto no *focus group* dos P.E. uma das questões foi "Se não tivesse a colaboração do Professor de E.I., do que sentiria falta? (Ashton & Roberts, 2006) ", no outro grupo, a questão coloca-se de como é que estes se sentiriam se não tivessem o auxílio dos psicólogos ["Se não tivesse a colaboração do Psicólogo Educacional, do que sentiria falta?" (Ashton & Roberts, 2006)]. A decisão de os dois guiões terem questões semelhantes, prendeu-se com o objetivo de sobrepor e cruzar os dados dos dois grupos, relativamente às mesmas questões (Cabral, 2010). Para perceber a eficácia do guião elaborado, este foi aplicado a um grupo constituído por seis elementos (uma Psicóloga Educacional especialista no tema, uma Psicóloga Educacional a realizar estágio profissional e quatro alunas do Mestrado em Psicologia da Educação, em estágio curricular em contexto escolar). Posteriormente, foram realizadas as devidas alterações no guião até à versão final.

Procedimentos

Nos pontos seguintes, descrevem-se os procedimentos relativos à recolha de dados e à sua análise, bem como a clarificação dos métodos utilizados na validação dos resultados.

Procedimentos de recolha de dados

Numa fase posterior à validação dos guiões, realizou-se uma pesquisa sobre os P.E. e Professores de E.I. inseridos em escolas ou agrupamentos de escolas da zona Norte do país, para que a localização da aplicação do *focus group* fosse conveniente para os participantes e para as investigadoras. Assim, possíveis participantes, foram contactados através de *e-mail* ou contacto direto, para propor a sua colaboração no estudo, explicando nesse momento os objetivos do mesmo e sendo propostas datas e locais, visando perceber a disponibilidade dos sujeitos. Nesse momento, eram entregues o pedido de autorização e o consentimento informado, para que os participantes conhecessem o estudo, e pudessem decidir acerca da sua colaboração. Posteriormente a esse primeiro contacto, foram definidas as datas para cada um dos *focus groups*.

Procedimentos de análise de dados

Esta etapa iniciou-se com a transcrição das discussões gravadas em vídeo e em áudio (Creswell, 2003), realizadas após a implementação de cada *focus group*. Posteriormente, o texto

de cada grupo foi lido de uma forma geral, registando-se alguns pontos que se mostraram pertinentes.

O passo seguinte foi a codificação e categorização dos dados presentes na transcrição, isto é, no decurso da transcrição, determinadas palavras, assuntos ou comportamentos, foram-se repetindo e destacando, o objetivo da codificação é atribuir a estes segmentos uma palavra ou frase que represente essa ideia (Creswell, 2003; Bogdan & Biklen, 1994), chegando-se a uma lista de categorias, originadas pelas questões e objetivos da investigação, ou seja, categorização indutiva (Bogdan & Biklen, 1994).

Finalmente, foi realizada uma descrição detalhada, atendendo aos participantes, ao contexto, às categorias e aos temas abordados (Creswell, 2003), seguindo-se de uma exposição ainda mais minuciosa, onde foram relacionados temas, ou a apresentação de um modelo de procedimentos (Creswell, 2003), e realizada a interpretação e atribuição de significado aos dados.

Resultados

Analisados os dados, elaboraram-se 139 categorias de 1ª Ordem, resultado do *focus group* dos Professores, e 193 categorias de 1ª Ordem produto do *focus group* dos Psicólogos. Seguiu-se uma análise mais aprofundada dessas categorias e aglomeraram-se as que faziam mais sentido estarem juntas, estabelecendo assim 38 categorias de 2.ª Ordem do *focus group* dos Professores e 24 categorias de 2.ª Ordem do *focus group* dos Psicólogos.

Após mais uma análise exaustiva das categorias de 2.ª Ordem, surgiram 18 categorias de 3.ª Ordem com o *focus group* dos Professores e 24 categorias de 3.ª Ordem com o dos Psicólogos. Estudaram-se mais uma vez as categorias do grupo de 3.ª Ordem, de forma a encontrar as que fizesse mais sentido formarem as categorias de 4.ª Ordem. Surgiram assim três categorias de 4.ª Ordem retiradas do *focus group* dos Professores e cinco categorias obtidas a partir do *focus group* dos Psicólogos. Por fim, das categorias de 4.ª Ordem, foi possível construir mais um grupo de categorias, as de 5.ª Ordem. Nesta fase, apenas surgiram duas categorias do *focus group* dos Professores e não foram criadas categorias de 5.ª Ordem a partir do *focus group* dos Psicólogos.

No que se refere à análise das questões de investigação, relativamente à primeira questão, foi consensual nos dois grupos a dificuldade em definir o papel do P.E. Porém, ambos indicaram a avaliação como principal tarefa dos P.E., nomeadamente para questões académicas e do fórum emocional. Foram ainda apontadas outras como a orientação de vários dos elementos do contexto

escolar, a mediação entre esses vários elementos e/ou com entidades externas à escola, a Orientação Vocacional (O.V) e, entre outras tarefas, a intervenção.

Na segunda questão, que alude à articulação entre os dois serviços, os dois grupos relataram experiências de proximidade (na maioria dos casos), uma Psicóloga referiu que não existia (não havia E.I. na escola), e uma Psicóloga relatou várias experiências, sendo que a mais atual não era a mais positiva.

Relativamente à terceira questão, sobre a eficácia do trabalho em articulação, os dois grupos referiram várias categorias, designadamente os fatores que podem influenciar a articulação, como a contratação de mais Psicólogos para as escolas; reuniões entre os dois serviços; as personalidades dos elementos; a linguagem.

A quarta pergunta incidia nas funções que diferem os Psicólogos dos restantes elementos da equipa de E.I. Os grupos frisaram que as suas funções são complementares, mas algumas áreas são restritas a cada profissional. O grupo dos Professores salientou a intervenção, o diagnóstico, conhecimentos e esclarecimentos sobre problemáticas dos alunos, a mediação. No grupo dos Psicólogos foi referida a avaliação e interpretação de dados cognitivos, uma perspetiva mais abrangente, nomeadamente nos tipos de recursos alternativos e na perceção.

Por fim, sobre os motivos que levam os profissionais de E.E. a solicitar o auxílio do P.E. (quinta questão), os dois grupos referiram a avaliação (os docente apontam, ainda, as externas à escola). Os Psicólogos mencionaram que os Professores os procuram para saberem a sua opinião sobre medidas a aplicar, ferramentas a utilizar, ou, quando os alunos apresentam alguma questão emocional ou cognitiva que os Professores E.E. considerem ser do fórum dos Psicólogos.

Discussão

Relativamente à primeira questão, no que respeita à literatura, as opiniões encontradas foram de encontro ao que autores como Ashton e Roberts (2006) e Lunt e Majors (2000) defendem, pois também nos seus estudos verificaram existir uma falta de definição de papéis, aliás estas últimas autoras culpabilizavam os métodos e prestação de serviços, e Ashton e Roberts (2006) referiam que os próprios profissionais auxiliavam na difusão dessa lacuna de definição.

Na análise dos dados sobre a segunda questão, verificou-se que, tal como no estudo de Ashton e Robertson (2006), também os participantes desta investigação atribuíram algumas tarefas específicas aos Psicólogos, nomeadamente a avaliação, e que estes são especialistas numa área que os Professores poderão não o ser. Foi possível deduzir que a maioria das tarefas apontadas pelos

Professores e pelos Psicólogos vão de encontro ao sugerido por Fagan e Wise (2007), que assinalam uma panóplia de tarefas desde avaliação, à consultadoria, à O.V. Igualmente, um estudo nacional realizado por Mendes e colaboradores (2014), indica o *counseling*, avaliação psicoeducacional e O.V., como as tarefas a que o Psicólogo mais se dedica. Porém, Pereira e colaboradores (2003), salientam a eventualidade de os Psicólogos serem percecionados como o elemento que interliga todos os que participam na avaliação do aluno, indo de encontro com o que os dois *focus group* apontaram.

Na terceira questão, os vários participantes indicaram que, sobre a articulação entre as duas equipas, são vários os tipos de experiências que vivenciaram e que atualmente viviam, referindo também que existem fatores que influenciam negativamente a mesma. Alguns destes conflitos vão de encontro aos mencionados por Bowles e colaboradores (2016), que citam algumas dificuldades na articulação entre os dois grupos de profissionais, como a possibilidade de apresentarem pontos de vista diferentes. Por sua vez, Farrell e colaboradores (2005), referiram-se ao facto de que os Professores valorizam globalmente o trabalho do Psicólogo, mas gostariam que o tempo de articulação fosse superior, assim como o tempo dedicado pelos Psicólogos a tarefas específicas.

Os dados analisados que indicam a necessidade de colaboração entre os dois serviços na realização de determinadas tarefas, vão de encontro ao referido por Pereira e colaboradores (2013), bem como com o esperado na legislação portuguesa, isto é, apesar da responsabilidade da elaboração dos documentos poder ser dos Professores titulares ou dos Diretores de Turma, os Psicólogos têm de estar na equipa que os elabora, na denominada Equipa Multidisciplinar.

Com a análise dos dados sobre a quarta pergunta de investigação, em alguns momentos as opiniões são convergentes, nomeadamente no que se refere ao estudo de Ashton e Robertson (2006). Nesse estudo os Psicólogos consideram que a avaliação individual, as técnicas de intervenção e a consulta, são da exclusiva responsabilidade do Psicólogo, enquanto os coordenadores de E.I. concordam com as tarefas da avaliação, adicionam os testes e referem que o papel de especialista poderá ser realizado por outros profissionais. Nos *focus group*, os Psicólogos e os Professores consideram que a avaliação é um dos fatores diferenciadores entre os dois profissionais.

Por fim, a questão cinco, verificou.se que, globalmente, poder-se-á concluir que os Professores solicitam os Psicólogos quando os alunos apresentam alguma questão emocional ou cognitiva que considerem ser do fórum do Psicólogo, quando pretendem que o aluno seja avaliado, quando precisam do auxílio do Psicólogo para comunicar com os Encarregados de Educação ou

outros agentes educativos, ou quando querem a opinião ou auxílio do Psicólogo relativamente a estratégias ou medidas a aplicar aos alunos.

Considera-se que este estudo é um contributo significativo para a prática do P.E., pois explora a relação entre os elementos do contexto escolar. Isto é, se por um lado foi estudada a relação entre o Psicólogo e a equipa de E.I., por outro, foi possível observar o que era esperado da prática do Psicólogo em relação aos alunos e a outros elementos da escola. Concluiu-se que o Psicólogo desenvolve um papel bastante importante no contexto escolar, no âmbito da educação inclusiva.

Referências

Ashton, R., & Roberts, E. (2006). What is Valuable and Unique about the Educational Psychologist? Educational Psychology in Practice, 2 (22), 111-123. https://doi.org/10.1080/02667360600668204

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Bowles, T., Scull, J., Hattie, J., Clinton, J., Larkins, G., Cicconi, V., Kumar, D., & Arnup, J. (2016). Conducting psychological assessments in schools: Adapting for converging skills and expanding knowledge. *Issues in Educational Research*, *26* (1), 10-28.

Cabral, A.N. (2010). Concepções de professores e psicólogos sobre o trabalho desenvolvido pelos últimos nos Serviços de Psicologia e Orientação da Ilha de São Miguel (Dissertação de mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Creswell, J.W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Estados Unidos da América, CA: Sage Publications.

Fagan, T. K., & Wise, P. S. (2007). School Psychology Past, Present, and Future (3rd. Ed.). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Farrell, P., Jimerson, S. R., Kalambouka, A., & Benoit, J. (2005). Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries. School Psychology International, 26 (5), 525–544.

Fortin, M. F.(1999). Métodos de Amostragem. In M.F. Fortin, (Org.).O processo de Investigação: da concepção à realização (pp.201-214). Loures: Lusociência.

Galego, C., & Gomes, A.A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O "focus group" como instrumento de investigação. Revista Lusófona de Educação, 5, 173-184.

https://www.researchgate.net/publication/262708634_Emancipacao_ruptura_e_inovacao_o_focus_group_como_instrumento_de_investigacao

Johnson, B., & Christensen, L. (2008). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. Estados Unidos da América, CA: Sage Publications.

Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2009). Focus groups: A pratical guide for applied research. Estados Unidos da América, CA: Sage Publications.

Lunt, I, & Majors, K. (2000). The Professionalisation of Educational Psychology. *Educational Psychology in Practice*, *15*(4), 237-245. https://doi.org/10.1080/0266736000150404

Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School Psychology in Portugal: Practitioners' Characteristics and Practices. International Journal of School & Educational Psychology, 2 (2), 115-125. https://doi.org/10.1080/21683603.2013.863171

Ministério da Educação. (14 de outubro). Decreto-Lei 46/1986. Diário da República.

Ministério da Educação. (6 de julho). Decreto-Lei 54/2018. Diário da República.

Ministério da Educação. (7 de janeiro). Decreto-Lei 3/2008. Diário da República.

Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. Annual Review of Sociology, 22, 129-152. https://www.jstor.org/stable/2083427

Oliveira, J. H. B. (2005). Psicologia da Educação: 2. Ensino-Professor. Porto: Legis Editora/Livpsic.

Perdigão, R., Casas-Novas, T., & Gaspar, T. (2014). Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Pereira, E., Breia, G., Moura, H., Henriques, I., & Fonseca, P. (2013). A Psicologia e Orientação em Meio Escolar: Relatório das Jornadas de Trabalho. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Rodrigues, D., Cação, R., & Leite, T. (2018). Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Conselho Nacional e Educação.

Veiga, F. H., & Magalhães, J. (2013). Psicologia e Educação. In F. H. Veiga (Coord.). Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação – Envolvimento dos alunos na escola (pp.27-66). Lisboa: Climepsi Editores.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O potencial da plataforma educativa *Esybee* para uma educação de qualidade

The potential of the educational platform *Esybee* for quality education

Adriana Mendonça (https://orcid.org/0000-0002-6105-3152)
ITI / LARSYS

Autor de contacto: Adriana Mendonça adriana.mendonca@iti.larsys.pt

Resumo

Neste artigo apresenta-se um estudo exploratório, com recurso a um estudo de caso selecionado através de uma amostragem por conveniência realizado numa turma de jovens com deficiência e/ou Necessidades Educativas Especiais (NEE) no colégio de *St. Piers*, *Young Epilepsy* (YE), Inglaterra durante o ano letivo 2020-2021 (ano da pandemia COVID-19). Pretendeu-se compreender a importância da plataforma de gestão educativa *Earwig Academic* no quotidiano destes estudantes, recorrendo-se à monotorização do seu desempenho em quatro sessões no colégio. Das opções formativas oferecidas em St. Piers que se encontram organizadas em quatro áreas: a) Competências funcionais; b) Estudos vocacionais; c) Atividades de enriquecimento e d) A vida depois do Colégio, selecionou-se as sessões de *Competências Funcionais, Culinária, Desporto e Fazenda* para também se compreender a importância da diferenciação educativa no desenvolvimento dos estudantes. A recolha de dados foi realizada através da observação não participante e participante, conversas formais e informais, com recurso a evidências fotográficas, folhas de exercícios e notas de campo que ajudaram na monotorização do estudante na *Earwig Academic*. Esta análise qualitativa permitiu compreender: a) as fragilidades dos ambientes online utilizados; b) a importância da diferenciação educativa para colmatar as dificuldades identificadas e c) a relevância de uma equipa educativa capacitada para o sucesso educativo. A importância do recurso a uma plataforma de aprendizagem, de base construtivista como a *Esybee* é clara. Este sistema de suporte multicamadas (Multi-Tiered System of Support), com recurso à resposta à intervenção (*response to intervention* - RTI), representa uma medida importante na promoção da educação de qualidade.

Palavras-chave: Esybee, diferenciação educativa, resposta à intervenção, sistema de suporte de multicamadas

Abstract

This paper presents an exploratory study, using a case study selected through convenience sampling carried out in a class of young people with disabilities and/or Special Educational Needs (SEN) at St. Piers' College, Young Epilepsy (YE), England during the academic year 2020-2021 (COVID-19 pandemic´s year). The aim was to understand the importance of the Earwig Academic platform in the daily lives of these students, by monitoring their performance in four sessions at college. From the formative options offered at St. Piers which are organised into four areas: a) Functional skills; b) Vocational studies; c) Enrichment activities and d) Life after College, the Functional Skills, Cooking, Sports and Farm sessions were selected to also understand the importance of educational differentiation in students' development. Data was collected through non-participant and participant observation, formal and informal conversations, using photographic evidence, worksheets and field notes which supported the monitoring of the student at *Earwig Academic*. This qualitative analysis allowed to understand: a) the weaknesses of the online environments used; b) the importance of educational differentiation to overcome the difficulties identified and c) the relevance of a trained educational team for educational success. The importance of utilizing a constructivist-based learning platform such as *Esybee* is clear. This Multi-Tiered System of Support, that applies response to intervention (RTI), is an important step to promote quality education.

Keywords: Esybee, educational differentiation, response to intervention, multi-tiered system of supports

A agenda das Nações Unidas para Portugal até 2030 atribui uma importância central à educação ao longo da vida, procurando inverter atrasos e exclusões históricos, com impactos diretos no bem-estar das pessoas, no desempenho económico, no combate à pobreza, na promoção da igualdade e coesão social, da cidadania e do ambiente e reconhece-se como desígnio prioritário e via transversal para alcançar outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o ODS4 – Educação de Qualidade (Comissão Nacional da Unesco, 2017, p.8).

Este estudo exploratório recorre a um estudo de caso realizado no colégio *St. Piers,* na *Young Epilepsy* (YE), na Inglaterra. Mostra a importância do recurso a uma plataforma educativa (*Esybee*) como recurso para a promoção de uma educação de qualidade, assente na diferenciação educativa, visando a potencialização das competências e desenvolvimento do estudante.

St. Piers oferece ao estudante durante o seu percurso na YE um vasto conjunto de opções organizadas em quatro áreas: a) Competências funcionais (Matemática, Inglês, Introdução as Ciências e Tecnologias - ICT); b) Estudos vocacionais (Arte, Fazenda, Jardinagem, Drama, Trabalhos manuais, media e Tecnologias de Informação e Comunicação, empresa, negócio e administração, competências para a vida); c) Atividades e enriquecimento (Desporto) e d) A vida depois do Colégio (Transição, empregabilidade). Esta última área foi suspensa no presente ano letivo, devido à situação do COVID-19. Selecionou-se uma sessão de cada uma destas áreas e procurou-se analisar criticamente as práticas educativas nas sessões de *Competências Funcionais, Culinária, Desporto* e *Fazenda,* visando compreender o desempenho dos estudantes nestas áreas e refletir sobre o papel das plataformas de gestão educativa utilizadas pela YE (*Earwig Academic, Databridge)* no processo educativo quando comparadas com a plataforma educativa de gestão e de aprendizagem *Esybee*.

Ao longo do artigo, é evidenciada a importância da diferenciação educativa, a relevância da estruturação das práticas educativas, da gestão educativa e da importância de uma plataforma educativa como a *Esybee* numa instituição como a YE, principalmente neste ano letivo.

Metodologia

Neste estudo exploratório recorreu-se a um estudo de caso que ajudou a compreender a importância da qualidade do apoio educativo, num ano letivo tão adverso como o de 2020/2021. O estudo de caso, segundo Yin (2001) é uma estratégia de pesquisa que responde às perguntas "como e "porquê" e que foca em contextos da vida real de casos atuais, como o que se apresenta". Este permitiu, durante oito meses (de 16 de novembro de 2020, quando se procedeu aos reajustes

educativos para fazer face ao COVID – 19 ao dia 28 de julho de 2021), trabalhar com um grupo de oito estudantes, através de uma pesquisa exploratória para melhor se entender a realidade em estudo e ajudar na promoção de uma educação de qualidade. Estas, "tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador" (Gil, 2017). Esta pesquisa participante, de natureza qualitativa, permitiu ir analisando os dados recolhidos no início do ano letivo, comparando-os com os dados finais, realizados nos meses que conduziram ao final do ano letivo (de maio a julho de 2021), evidenciando progresso, para alguns estudantes e para outros uma constância do desempenho, o que atendendo às constantes flutuações deste ano letivo, afigurou-se positivo.

Recorreu-se a observações participantes e não participantes, conversas formais e informais com estudantes e equipa de apoio pedagógico e de produção de notas de campo. A observação participante representou uma importante fonte de recolha de dados, garantindo à investigadora a possibilidade de refletir sobre a prática, proceder a ajustes e repetir a ação, possibilitando o aperfeiçoamento das práticas. Como Creswell (2007) refere, a investigadora "escolhe um cenário de seu interesse, para depois tomar notas sobre comportamentos e atividades das pessoas do cenário escolhido, fornecendo observações múltiplas durante a realização do seu estudo qualitativo (p. 193).

Com base no Plano de Educação, Saúde e Cuidados (*Education Health and Care Plan* - EHCP), a investigadora, com o apoio da sua equipa, definiu objetivos para cada um dos estudantes. para cada semestre. O desempenho do estudante, depois de cada sessão era diariamente registando, permitindo ajustes à prática e acompanhando-o ao longo do ano. Estes instrumentos de recolha de informação, as notas de campo (em forma de anotações), as análises reflexivas semanais das atividades apoiaram na elaboração dos relatórios de progresso do estudante na *Earwig Academic.*

A triangulação dos dados recolhidos permitiu uma melhor compreensão da população em estudo e das suas necessidades. Apesar de não ter recorrido a uma amostragem probabilística, considerada a mais indicada quando se deseja fazer generalizações dos resultados (Piff et al. 2012) acredita-se que este estudo é representativo e significante para a comunidade em análise (YE), suscetível de generalização para a promoção de uma educação de qualidade.

Participantes no estudo

Recorreu-se a uma amostragem por conveniência (que se afigurou a única forma para se realizar um estudo numa situação de pandemia), com oito jovens do sexo masculino que residem

na mesma casa no campus da YE, com idades compreendidas entre os dezoito e os vinte e quatro anos de idade (ver tabela 1). Os estudantes apresentam níveis de desenvolvimento intelectual diferenciados, o que implicou a permanente diversificação de estratégias e recursos educativos. Da população em estudo, dois jovens são "caloiros" (*C* e *G*) no colégio e no ambiente residencial. Todos os estudantes estão no espectro do autismo e têm também outras necessidades educativas especiais (como défice de atenção, discalculia, dislexia, de entre outros) que exigem, na maioria das atividades educativas, um apoio individualizado (uma pessoa de apoio educativo para um estudante - 1:1) e diferenciado, como se apresenta na tabela 1. Destes jovens, três não têm epilepsia.

Tabela 1

Caraterização da população em estudo – N=8

Estudantes	Idades	Apoio Educativo nas sessões
A	24	3:1
B	22	1:1
C	21	1:1
D	23	1:1
E	21	4:1
F	21	1:1
G	18	1:1
H	23	1:1

Os estudantes *B, C, D, F, G* e *H* necessitam de apoio individualizado (1:1) em todas as sessões, principalmente aquelas que requerem mais foco.

Apresentação e Discussão dos dados

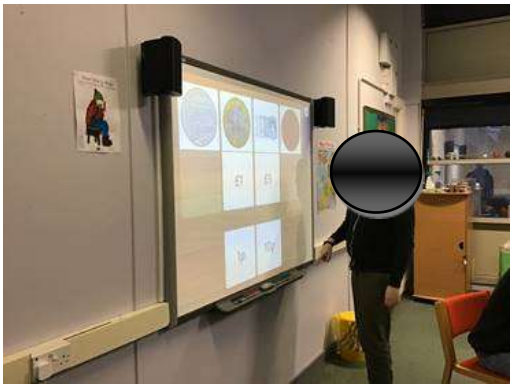
O estudo decorreu numa sala de aula ampla, com quatro membros de apoio pedagógico, a investigadora (assistente de apoio ao tutor) e um tutor.

As sessões dinamizadas: Competências funcionais

Todas as sessões dinamizadas na YE têm como objetivo o desenvolvimento máximo de cada estudante, em função das suas especificidades, visando a promoção da sua autonomia e facilitando a sua transição para a sociedade. Todas as sessões decorrem uma vez por semana, são dinamizadas de segunda a sexta-feira, de manhã das 10.15h às 12.15h. e à tarde das 13.30h às 15h. As *Competências Funcionais* (inglês, matemática, dinheiro, medidas, etc.) são fundamentais para a autonomia destes jovens, pelo que são trabalhadas durante todo o seu percurso na YE. Na figura 1 vê-se o estudante *C* a utilizar o quadro interativo para trabalhar as competências financeiras.

Figura 1

Estudante G a trabalhar na gestão financeira



A maioria dos estudantes, com exceção dos estudantes *A* e *E,* têm como objetivo, pelo menos duas vezes por semana, trabalhar a sua caligrafia. Para estudantes como *D, F, G* e *H,* implica trabalhar praticar a escrita do seu nome. Ainda há muito trabalho nesta área transversal a todas as outras, principalmente com os estudantes *B, C, D, F, G* e *H*.

Culinária

Os estudantes *A* e *E* são bastante independentes e conseguem, com recurso aos seus dispositivos móveis, procurar uma receita online, planificar o seu custo, identificar os supermercados mais baratos para a aquisição dos ingredientes e executá-la. O estudante *A*, porque tem mobilidade reduzida num membro superior, necessita de apoio, pelo que a investigadora, habitualmente planifica a sessão de forma que estes dois estudantes possam trabalhar juntos, promovendo a entreajuda. Esta sessão possibilita a prática das competências funcionais trabalhadas semanalmente, exigindo apoio reforçado aos restantes estudantes.

A Fazenda

A *Fazenda* representa uma das sessões realizadas no exterior, no campus da YE, que habitualmente é bastante apreciada pelos estudantes. Visa tratar dos animais (limpar o campo, os estábulos, quinta). Os estudantes têm também a oportunidade de interagir e alimentar os animais – cabras, alpacas, cavalo, póneis, galinhas, perús, porquinhos-da-índia, ovelhas e carneiros. A maioria dos estudantes gosta de trabalhar na quinta, principalmente o estudante *B,* que está com o carneirinho na figura 2. Estas sessões revelaram-se indispensáveis para o reforço da confiança e motivação dos estudantes *A, B, C, E* e *G*.

Figura 2

Estudantes B e G numa das suas sessões na quinta

Desporto

Esta sessão afigurou-se essencial para o bem-estar de todos os estudantes e pessoal de apoio. Além das atividades mais organizadas, como futebol, *Boccia,* disco, futebol americano que semanalmente se dinamizava (sempre que o tempo permitia), procurou-se, sempre que possível, iniciar o dia com um longo passeio no campus. Todos os estudantes apreciam esta sessão e, os estudantes *C* e *D,* gradualmente, criaram laços de entreajuda e comunicação através do futebol, que de outra forma seriam impensáveis.

Earwig Academic

Entende-se que permanente recolha de evidências fotográficas e dados exigida pela YE para monotorização do desempenho do estudante através do *Earwig* constitui um requisito para a justificação financeira inerente a cada estudante, os dados recolhidos evidenciam que as análises de desempenho dos estudantes não são muito fiáveis. Na *earwig* pode ler-se que estudante *C* até 28 de maio de 2021 desenvolveu 85% das suas competências sociais, emocionais e de saúde mental, 60% das competências cognitivas, 40% das competências de comunicação e de interação e 70% das suas necessidades sensoriais e físicas. Será esta informação fidedigna? Ou vai mais ou menos de encontro com a norma, respeitando os requisitos necessários para a viabilização financeira?

Na YE os educadores contam também com o *Databridge* que disponibiliza informações importantes do estudante como: informação pessoal, contactos dos pais/encarregados de educação, assistente social e médicos, objetivos educativos, estratégias educativas recomendadas, tipo de

deficiência e de necessidade educativa especial e todos os documentos que possam ser necessários para uma melhor compreensão e resposta educativa ao estudante.

Os dados recolhidos permitiram perceber que todos os estudantes fizeram o seu melhor, mediante as circunstâncias oferecidas. Notou-se nos estudantes "caloiros" (*C e G*) um desenvolvimento considerável e significativo em termos de adaptação à nova realidade. Para o estudante *C,* o desenvolvimento a nível de confiança, bem-estar, expressão, comunicação, desempenho de novas tarefas (desde contar, ler, escrever, jogar futebol, fazer biscoitos, lavar a louça, jogar futebol, etc.) foi realmente extraordinário.

Não obstante os resultados extremamente positivos e de sucesso desta turma, considerando o ano letivo em análise, os resultados seriam consideravelmente melhores se: a) a instituição recorresse à diferenciação educativa; b) tivesse mais pessoal na equipa pedagógica capacitado; c) a equipa pedagógica tivesse mais tempo para planificar as atividades educativas; d) a equipa de apoio residencial no campus da YE e o pessoal do colégio partilhassem informações importantes para o desenvolvimento integral do estudante, garantindo que este possa alcançar o seu potencial; e) possuísse uma plataforma educativa que pudesse, com diferentes níveis de acesso, ser acedida pela comunidade educativa do estudante na YE, assistentes sociais e autoridades locais.

A plataforma de gestão educativa e de aprendizagem *Esybee*

A *Esybee* responde a todas as limitações identificadas neste estudo. É uma plataforma educativa desenhada com base no modelo construtivista e no modelo *Backward Design,* com foco no estudante, recorre a modelo da sala de aula invertida e ao uso sistemático da avaliação formativa para a apoiar no desenvolvimento de competências do estudante e no seu sucesso educativo. É um sistema multi diferenciado para apoio à educação inclusiva que utiliza os princípios da inteligência artificial e a abordagem do desenho universal para a aprendizagem. Segundo Rogers-Shaw et al. (2017), "the use of Universal Design for Learning (UDL) is effective in enhancing a learner's ability to acquire, generate, and use new knowledge. Its coincidence with technological developments and advances has afforded the opportunity for greater inclusivity" (p.20). Utiliza a resposta à intervenção (*responsive to intervention* - RTI) para a adaptação das estratégias e instrumentos para com cada estudante. O RTI "is an assessment and intervention process for systematically monitoring student progress and making decisions about the need for instructional modifications or increasingly intensified services using progress monitoring data" (Swartz et al.2011, p. 13).

A *Esybee* pretende contribuir para o melhoramento do trabalho pedagógico, através das soluções técnicas, oferecendo aos docentes e educadores uma ferramenta educativa única no mercado da educação em geral e da educação especial. Contempla oferece um processo educativo especial com uma solução totalmente adaptável que: a) simplifica o ensino e a aprendizagem; b) guia, apoia e desafia o aluno e c) gere a *compliance*- o Consenso. A interface da plataforma é desenhada para ser eficiente, dispõe de um conceito novo e um *User Experience* (UX*)* intuitivo, promove a inclusão educativa, apoia na gestão educativa (rentabiliza o trabalho docente) e acompanha o desenvolvimento educativo do aluno. Apresenta: a) variações de resultados escolares (*deviation*) e automação do Nível atual de desempenho *(Present Level of Performance* -PLOP); b) sistematização dos dados; c) sistematização das sessões de intervenções; d) modelo *Backward Design;* e) gestão efetiva dos alunos sobredotados; f) sistema de *bullying*.

Instituições educativas como a YE beneficiariam de uma plataforma como a *Esybee*. A informação seria organizada com base na diferenciação educativa, num só local, com diferentes níveis de acesso aos diferentes intervenientes, disponibilizaria estratégias educativas recomendadas pelos especialistas de educação especial, apoiando o tutor e toda a sua equipa educativa e residencial.

Conclusões

Num ano letivo atípico como o de 2020/2021, a realização de um estudo de caso como o que se apresentou foi desafiante, mas extremamente gratificante, atendendo a que a informação recolhida evidencia que o trabalho com indivíduos autistas, mesmo em contexto de permanente mudança, pode ser positivo.

Neste ano letivo ficou clara a importância dos ambientes de gestão e aprendizagem online únicos, como a *Esybee.* O recurso à *Esybee* rentabilizaria o tempo e aumentaria a eficácia das tarefas, possibilitando uma maior articulação entre todos os agentes educativos da YE e parceiros que acompanham cada um dos estudantes.

Os sistemas de gestão da YE não respondem às necessidades identificadas. A forma como são disponibilizadas as informações é extremamente subjetiva, quase que aleatória, o que não reflete o desempenho do estudante. No entanto, satisfaz as necessidades financeiras, dado que garante a continuidade do financiamento. O recurso à *Esybee* nos próximos anos letivos ajudaria consideravelmente na superação de diversas lacunas identificadas, apoiando no processo de diferenciação educativa, recorrendo a intervenções com métodos que podem ajudar a melhorar e

otimizar o ensino e a aprendizagem, oferecendo fluxos de trabalho inteligentes, facilitando um ambiente de trabalho colaborativo, a comunicação com os pais e a proteção e segurança de dados. Fortalecerá a relação e promoverá diálogos mais eficazes e produtivos entre a área educativa, residencial e as outras equipas de apoio ao estudante na YE e parceiros, visando a qualidade da educação.

Referências

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Comissão Nacional Da Unesco (2017) - Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável [Em linha]. https://www.cig.gov.pt/2017/07/relatorio-nacional-sobre-a-implementacao-da-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel/ [Consult. 12 junho 2021].

Creswell, J., W. (2007) *Projeto de pesquisa*: *métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.

Gil, C. (2017). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa.* Atlas.

Piff, P. K., Stancato, D. M., Cote, S., Mendoza-Denton, R., & Keltner, D. (2012). Higher social class predicts increased unethical behavior. *Proceedings of the National Academu of Sciences, 109 (11),* 4086-4091.

Rogers-Shaw, C., Carr-Chellman, D., J. & Choi, J. (2017). Universal Design for Learning: Guidelines for Accessible Online Instruction. SAGE Publications Journal of Adult Learning, 29(1), 20-31

Swartz, P. H., Lopez, L., Louque, A., & Swartz, S. L. (2018) Inclusion of Students with Disabilities in Postsecondary Education. sobre Inclusión, Discapacidad y Diversidad, 29.

Swartz, S. L., Geraghty-Jenkinson, C. A., & Franklin-Guy, S. (2011). Response to Intervention (RtI): Implementation and Legal Issues. Education Law Association.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: planeamento e métodos.* Bookman

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Dominó: um jogo de desafio em cores, formas e relevos

Dominó: a challenging game in colors, shapes and reliefs

Maria Vitoria Maia (https://orcid.org/0000-0002-9697-8243)*, Maria do Socorro Fortes de Oliveira (https://orcid.org/0000-0001-5214-0636)**, Edson Seiti Miyata (https://orcid.org/0000-0001-8552-1048)*,***, Nathália Inácio de Souza (https://orcid.org/0000-0002-0107-6213)*, Natasha Moutinho Geada (https://orcid.org/0000-0003-0594-7087)*; Francisco Thiago Cavalcanti da Silva (https://orcid.org/0000-0002-3203-4980)*

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, **Instituto Benjamin Constant, *** Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia

Resumo

Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência de ensino com a utilização de um instrumento lúdico que foi direcionado a três alunos com Deficiência Múltipla associada a deficiência visual, em uma instituição pública brasileira especializada no atendimento a pessoas com deficiência visual. Partimos do seguinte problema: até que ponto o jogo "Dominó" pode contribuir para que os alunos atribuíssem sentido na aprendizagem da definição de cores, formas e relevos? O uso deste material didático teve como objetivos específicos: i) facilitar o processo de ensino-aprendizagem; ii) possibilitar o conhecimento dos conceitos de cores, formas e relevos; iii) favorecer a atenção, concentração e socialização dos educandos. A metodologia é de cunho qualitativo, sendo os resultados analisados à luz da técnica da análise de conteúdo. O uso do jogo "Dominó", como atividade lúdico-pedagógica promoveu reflexões sobre a utilização de jogos como recursos que favorecem condições igualitárias e inclusivas. O professor assumiu importante papel de mediador da prática aqui analisada. A aplicação do jogo "Dominó" possibilitou a compreensão de conceitos e conhecimentos importantes à pessoa com deficiência visual, corroborando a perspectiva da eficácia da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Concluímos que os resultados deste estudo demonstraram a efetividade do jogo no sentido de oportunizar aos alunos o alcance gradativo do conhecimento a ser aprendido em sala de aula, com especial atenção àqueles com Deficiência Múltipla associada a deficiência visual.

Palavras-chave: lúdico; deficiência múltipla associada à deficiência visual; dominó; processo de ensino e aprendizagem.

Abstract

This article aims to report a teaching experience with the use of a playful instrument that was directed to three students with Multiple Disability associated with visual impairment, in a Brazilian public institution specialized in assisting people with visual impairment. We started from the following problem: to what extent can "Dominó" game contribute to the students learning process of definition of colors, shapes and reliefs? The use of this teaching material had the following specific objectives: i) to facilitate the teaching-learning process; ii) to enable knowledge of the concepts of colors, shapes and reliefs; iii) to promote attention, concentration and socialization of students. The methodology is qualitative, and the results are analyzed in the light of the content analysis technique. The use of the "Dominó" game as a playful-pedagogical activity promoted reflections on the use of games as resources that favor egalitarian and inclusive conditions. The teacher assumed an important role as a mediator of the practice that was analyzed here. The application of the game "Dominó" enabled the understanding of concepts and important knowledge for the visually impaired person, corroborating the perspective of the effectiveness of playfulness in the teaching-learning process. We conclude that the results of this study shows the effectiveness of the game in terms of providing gradual reach of knowledge to be learned in the classroom, with special attention to those students with Multiple Disability associated with visual impairment.

Keywords: play; multiple disability associated with visual impairment; domino; teaching and learning process.

Este trabalho se desenvolveu a partir da necessidade de materiais lúdicos pedagógicos, de forma que sua utilização fosse apropriada ao perfil de três alunos com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual. Trata-se de um relato de experiência que resulta da utilização do jogo "Dominó" como recurso confeccionado e adaptado para estes alunos. Eles eram estudantes do Instituto Benjamin Constant, uma instituição federal de ensino e tradicional centro de referência na área da deficiência visual, localizado no bairro da Urca, na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil.[1]

Como professores, nossa primeira providência foi a observação dos alunos. Após esse momento, foi possível constatar que eles possuíam dificuldades em algumas habilidades motoras, tais como manusear peças pequenas, deslocá-las no espaço, identificar formas, cores e relevo. Essas dificuldades repercutem no domínio de conceitos, aquisição de competências, construção do conhecimento e reconhecimento de especificidades imprescindíveis ao processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Para superar as dificuldades encontradas, é possível validar o lúdico como um recurso incentivador para momentos de criatividade e de imaginação, assim como facilitador ao processo sócio afetivo dos alunos (Brougère, 1998; Meletti e Kassar, 2013).

Nesse contexto, julgamos relevante esclarecer os conceitos que identificam os sujeitos pesquisados nesse trabalho. Levamos em consideração o que diz a Convenção da Organização das Nações Unidas (2013) e a Classificação Internacional de Funcionalidade (2013), que afirmam ser a deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade e repercute sobre o corpo humano, impondo alterações estruturais ou funcionais, impedindo o desempenho de atividades, obstruindo a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições dentro do padrão considerado normal para o ser humano.[2] A pessoa com deficiência, legalmente, é aquela que tem impedimentos de longo prazo, quer de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Esses impedimentos podem dificultar sua participação plena, efetiva e em igualdade de condições com as demais pessoas.

Na perspectiva de atender às especificidades educativas dos alunos que apresentam deficiências, é importante que o professor seja um observador. Desse modo, terá possibilidade de perceber e compreender características básicas relativas às possíveis necessidades para, posteriormente, construir um planejamento individualizado e adequado aos alunos. No caso do

[1] Disponível em: http://www.ibc.gov.br/o-ibc. Acesso em: 14 out. 2020.

[2] Disponível em: https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/274.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

presente estudo, temos alunos que possuíam Deficiência Múltipla associada à deficiência visual. Merece destaque explicitar que o termo Deficiência Múltipla não representa o somatório de deficiências. Consiste em uma associação de deficiências, resultando em singularidades nos níveis de comprometimento que afetam o desenvolvimento, a comunicação, interação social e afetiva, aprendizagem e possibilidades funcionais. Inclusive são esses os fatores que determinam as necessidades educacionais dos alunos com Deficiência Múltipla.[3]. Nesse estudo, focalizamos a Deficiência Múltipla associada à deficiência visual.

Por outro lado, ao utilizar o referido planejamento associando-o às teorias winnicotianna e vygotskiana, percebemos que elas fornecem subsídios para uma prática inclusiva significativa, favorecendo a permanência do aluno que possui Deficiência Múltipla, com aproveitamento do conteúdo escolar enriquecido com as interações pessoais, ao levar em conta as reais condições de aprendizado e desenvolvimento (Winnicott, 1971/1975; Rolim et al., 2008). Adiantamos que os demais colegas de turma são beneficiados com esses planejamentos e recursos inusuais como jogos e brincadeiras. As ideias contidas nesses recursos são imemoráveis, são quase princípios.

Salientamos que quando um aluno com Deficiência Múltipla ingressa no ambiente educacional, é natural que haja uma reação de surpresa associada ao receio e às dúvidas, principalmente em relação ao planejamento e à postura pedagógica (Godói, 2006). Nesse contexto, as práticas pedagógicas requerem uma revisão e adequação do professor, exigindo uma intervenção fundamentada. Nessa perspectiva, é necessário que o professor elabore atividades lúdicas com o objetivo de minimizar as dificuldades encontradas e oferecer um suporte adequado a todos os alunos (Rau, 2011). Perante o exposto, é imprescindível a necessidade de conhecer esse aluno para intervir e planejar numa perspectiva de atender às demandas trazidas por suas deficiências e suas necessidades educativas especiais. A parceria entre a família e/ou uma equipe multidisciplinar já seria considerado um primeiro passo para as ações pedagógicas. Portanto, para atender a essas especificidades do alunado, defendemos a utilização de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos.

Consideramos relevante salientar que os jogos e as brincadeiras, quando aplicados e usualmente utilizados na sala de aula, permitem adaptações que favorecem o desenvolvimento da comunicação e de atividades funcionais, proporcionando condições favoráveis ao

[3] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf Acesso em: 03 fev. 2019.

aprendizado de diferentes disciplinas, de experiências sociais significativas e à inclusão/socialização dos referidos alunos.

Maia (2020) contribui com diferentes olhares sobre a utilização do lúdico e justifica que este traz, em seu bojo, contribuições por meio de diversas possibilidades que influenciam positivamente a prática pedagógica. A autora ressalta que os desafios e as dificuldades presentes na escola, sendo inerentes aos seres humanos, podem ser minimizados por meio de jogos. Neste sentido, o lúdico disponibiliza ao educador subsídios alternativos para desenvolver habilidades e conceitos marcantes, sendo especialmente valiosos para alunos com Deficiência Múltipla.

Método

Este relato de experiência apresenta os resultados da utilização do jogo "Dominó". Para conduzir este estudo, utilizamos a pesquisa de caráter teórico-metodológico com uma abordagem qualitativa do tipo intervenção. Entendemos que este tipo de pesquisa permitia a observação simultânea de vários elementos no pequeno grupo selecionado para este estudo (Víctora et al., 2000). Esta pesquisa envolveu processos de interação social entre os alunos, o pesquisador e o objeto de pesquisa (Gil, 2019). Nesse ambiente, tanto o pesquisador quanto os sujeitos da pesquisa interagiram em prol da identificação de soluções, tendo o contexto de uma sala de aula com atendimento especializado (Ivenicki e Canen, 2016; Malheiros, 2011).

A partir destas premissas, iniciou-se o planejamento da pesquisa, cuja elaboração precisou envolver os profissionais presentes no dia-a-dia do aluno. Ele foi idealizado de forma individualizada, pensando em cada aluno singularmente. Foram apontadas as potencialidades, as habilidades e as particularidades de cada sujeito, assim como estratégias e encaminhamentos. O planejamento precisou ser avaliado/revisado periodicamente para que o desenvolvimento do aluno fosse acompanhado amiúde, assim como para elaborar mudanças e adequações de acordo com a comunidade escolar e com as necessidades observadas em sala de aula.

O jogo de "Dominó" utilizado neste trabalho é composto por vinte e oito peças retangulares, em madeira na cor preta. O relevo correspondente à numeração de um a seis serviu para os alunos sem visão guiarem suas jogadas, enquanto as peças coloridas consistiam em um detalhe para atender às necessidades de alunos com visão reduzida. Foram utilizadas meias pérolas em cores diferenciadas para preencher os pontos de cada peça. A organização das peças foi realizada da seguinte forma: i) branco = 1; ii) marrom = 2; iii) azul = 3; iv) verde = 4; v) amarelo = 5; vi) vermelho = 6. No verso das peças foram colados ímãs redondos para que o aluno deficiente visual, pudesse fixar as peças de seu jogo em uma placa metalizada usada durante seu manuseio, mantendo-as na posição correspondente no decorrer do jogo.

Figura 1

As peças do jogo

Figura 2

Outro ângulo das peças do jogo

Figura 3

Base imantada para receber as peças do jogo

Figura 4

Adesão das peças na base metálica

Figura 5

O jogo em andamento

Diante da simplicidade das peças e da facilidade em acessá-las em diferentes contextos, consideramos que esse jogo foi rico em possibilidades. Os alunos puderam desenvolver habilidades como: auto identificação (identificar a si próprio e se entender participante do jogo); localização e abstração de seu corpo (transferir e generalizar o conhecimento de seu próprio corpo localizando cada uma das partes); equilíbrio e ritmo (manter um equilíbrio motor geral e fino imprescindível para o aprendizado da escrita); organização do próprio corpo no espaço (controlar integradamente os objetos no espaço próximo a ele); discriminação tátil (identificar e combinar as peças do jogo, tocando-as, sentindo-as e memorizando diferentes texturas, relevos); sentido de direção (desenvolver capacidade de distinguir o que está à direita, esquerda, acima e abaixo); lateralidade (controlar as relações sensório-motoras demonstradas no domínio dos movimentos olho/mão); associação audioverbal (dominar e compreender ordens verbais); discriminação de formas e cores (memorizar diferenças das peças apresentadas); processos aritméticos (desenvolver habilidades em somar, subtrair e dividir utilizando as peças como recurso); compreensão (raciocinar em situações do jogo); aceitação social (desenvolver capacidade de se envolver com os colegas); vocabulário e conversação (aumentar vocabulário, melhorar comunicação oral e relações sócio afetivas).

Discussão

Durante o jogo, já com regras adaptadas, percebemos que foi necessário explorar o conhecimento de conceitos/habilidades que citamos e consideradas importantes para o desenvolvimento dos alunos com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual.

Destacamos que esses alunos demonstram dificuldades em interagir no ambiente escolar. Podemos dizer que esta dificuldade requer não só um ambiente adequado, como também professores preparados e comprometidos com seu fazer pedagógico, visto que as dificuldades vivenciadas com a perda visual associada a outras deficiências impõem limitações, exigindo planejamentos individualizados e específicos. Neste sentido, há a necessidade de criação de propostas que facilitem o processo inclusivo. Compreendendo que todos os alunos são seres lúdicos, caberá aos seus professores que os respeitem e ampliem suas possibilidades. Para tal, sugerimos a utilização dos jogos e das brincadeiras.

Nesse relato de experiência, foi possível pensar no cotidiano escolar por meio do jogo, jogando luz sobre as especificidades dos alunos com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual. Foi possível observar o quanto os alunos nos ensinaram a continuar brincando, encantando nossos pensamentos, nos emocionando em cada conquista. Eles nos lembraram da máxima de que o educador é um eterno aprendiz. Foi uma satisfação saber que esse jogo foi replicado e por um período acompanhamos o relato de sua utilização no ambiente familiar.

O jogo "Dominó" foi um recurso que contribuiu para modificar o cenário do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Múltipla. O jogo, como recurso pedagógico, deu suporte para ratificar o conteúdo abordado e, consequentemente, para propiciar a assimilação deste conteúdo. Os alunos brincaram, jogaram, aprenderam regras, foram motivados a se relacionar com outros colegas, a esperar sua vez, a administrar perdas e ganhos. Com esse recurso foi possível criar estratégias de aprendizagem e validar a utilização do lúdico como experiência na qual o professor se vê diante da possibilidade de se desprender do formato tradicional da sala de aula. Foi possível ousar, dando vez e voz ao aluno, como artífice de seu próprio aprendizado.

As reflexões propostas evidenciam que, em termos gerais, tanto os jogos quanto as brincadeiras marcam a cultura de uma sociedade em seu momento histórico. Enquanto os jogos são considerados a extensão de uma cultura desenvolvida por ações motrizes daqueles que brincam, as brincadeiras se transformam no decorrer do tempo e nas interações sociais, sendo transmitidas e reconstruídas diante do interesse e da necessidade do grupo social. O trabalho dinâmico com jogos e brincadeiras na vivência escolar contribuiu para resgatar, construir e desconstruir conceitos matemáticos. Contribuiu, ainda, para promover a criatividade entre os alunos. Por isso, espera-se que esse relato incentive outros professores e pesquisadores a promover novas pesquisas e reflexões a partir do criar, do brincar e do jogar.

Referências

Brougère, G. (1998). Jogo e educação. Artes Médicas.

Gil, A. C. (2019). Como elaborar projetos de pesquisa. Atlas.

Godói, A. M. (2006) Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão. MEC, Secretaria de Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf

Ivenicki, A. & Canen, A. G. (2016). Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares. Editora Ciência Moderna Ltda.

Maia, M. V. C. A. & Morgon, M. T. (2020). Imaginação e criatividade na escola: o lúdico como possibilidade. In: Maia, M. V. C. & VIEIRA, C. N. M. (Orgs.). O brincar na prática docente. p. 29-45. Wak Editora.

Malheiros, B. T. (2011). Metodologia da pesquisa em educação. LTC.

Rau, M. C. T. D. (2011). A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. Ipbex.

Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F. & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Rev. Humanidades, Vol. 23,* p. 176-180. http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+_vygotsky.pdf

Víctora, C. G., Knauth, D. R., & Hassen, M. N. A. (2000). Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema. Tomo Editorial.

Winnicott, D. W. (1971/1975). O brincar e a realidade. Imago Editora Ltda.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Yes We Can: Capacitação através do trabalho de projeto

Yes, we can: Training through project work

Maria Ferreira, Rui Loureiro

AECCB

Cofinanciada pela União Europeia, Prgrama Erasmus+

Resumo

Esta comunicação versa um projeto internacional em curso (Yes We Can, above and beyond). Tem como participantes 80 alunos com necessidades específicas de 3 escolas: Portugal, Alemanha e Sérvia e envolve 24 professores e um técnico superior especializado. Assenta na metodologia investigação ação, para um período de 3 anos cujo início foi em setembro de 2019 e fim em junho 2022. O Objetivo chave é a capacitação de jovens com dificuldade intelectual que lhes permita uma transição para a vida pós-escolar efetiva e de forma equitativa. Outros objetivos consistem no desenvolvimento de competências linguísticas, digitais, culturais e competências ao nível das funções executivas: autodeterminação e autorregulação. Assim, ao longo dos três anos, os alunos realizam atividades orientadas e previamente planeadas nas suas escolas, em articulação com outros contextos não formais de aprendizagem e fazem a partilha das mesmas através do uso de plataformas digitais, nomeadamente o eTwinning. Haverá seis mobilidades dos jovens entre os países/escolas, duas a cada escola/país. Nessas mobilidades, para além da consecução das aprendizagens põem, também, em prática as aprendizagens desenvolvidas nas atividades entre mobilidades: atividades funcionais: saber estar, tomar decisões, saber cumprimentar, fazer compras, conhecer tradições, ir a um restaurante, planear uma atividade, conviver entre pares, comunicar com outras línguas (base oral o inglês – base escrita a língua materna e o recurso a sistemas aumentativos de comunicação com base em pictogramas). O envolvimento das famílias é também um aspeto recorrente do projeto, sobretudo a capacitação parental quanto ao trabalho de capacitação pelas aprendizagens formais e não formais. Este projeto tem o apoio da Comunidade Europeia e do Centro de formação de associação de escolas de Vila Nova de Famalicão. Ao longo do projeto, há momentos de monitorização e de avaliação, que são partilhados entre os participantes e a comunidade educativa, no sentido de reestruturação e melhoria, se necessário. Como produto final, consideramos um portfólio digital com diferentes planos de aula/atividades, diferentes vídeos produzidos em comum das diferentes fases e objetivos, que serão disponíveis como recurso aberto, para uso de outros interessados.

Palavras-chave: Capacitação, Projeto, Dificuldade Intelectual, Articulação curricular

Abstract

This communication is about an ongoing international project (Yes We Can, above and beyond). It has 80 students with specific needs from 3 schools as participants: Portugal, Germany and Serbia and involves 24 teachers and a specialized superior technician. It is based on the action research methodology, for a period of 3 years starting in September 2019 and ending in June 2022. The key objective is the training of young people with intellectual difficulties that will allow them to transition to an effective and efficient post-school life, on an equitable way. Other aims are the development of linguistic, digital, cultural and executive functions competences: self-determination and self-regulation. Over the three years, students carry out oriented and previously planned activities in their schools, in conjunction with other non-formal learning contexts and share them through the use of digital platforms, namely eTwinning. There will be six youth mobilities between countries/schools, two to each school/country. In these mobilities, in addition to the achievement of learning, they also put into practice the learning developed in the activities between mobilities: functional activities: knowing how to be, making decisions, knowing how to greet, shopping, knowing traditions, going to a restaurant, planning an activity, live with peers, communicate with other languages (oral based in English – written based on the native language and also the use of augmentative communication with pictograms). The involvement of families is

also a recurrent aspect of the project, especially parental training regarding the training work through formal and non-formal learning. This project has the support of the European Community and the Vila Nova de Famalicão Teachers Training Center. Through the project there are moments of monitoring and evaluation, which are shared between the participants and the educational community, in order to restructure and improve, if necessary. As a final product, we considered a digital portfolio with different lesson plans/activities, different videos produced in common from the different phases and objectives, which will be available as an open resource, for use by other interested parties.

Keywords: Training, Project, Intellectual Difficulty, Curriculum articulation

Atualmente, o sistema educativo português considera a escolaridade obrigatória correspondente a 12 anos de escolaridade, agregadores de 4 níveis de ensino, o 1º ciclo, de 4 anos, o 2º ciclo, de 2 anos, o 3º ciclo, de 3 anos, e o ensino secundário, também de 3 anos. Todos os jovens com idade compreendida entre os 6 e os 18 anos têm de frequentar a escolaridade obrigatória. A escola portugesa assume-se como uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Os alunos com dificuldade intelectual são aqueles que apresentam significativas limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expresso nas capacidades concetuais, sociais e práticas. A incapacidade tem origem antes dos 18 anos (Schalock et al., 2010, p. 5). Importa, portanto, que as aprendizagens significativas para os alunos com adapatações curriculares significativas (Artigo 10º, Decreto-lei nº 54/2018) se implementem de forma transversal e em articulação curricular, o que se pretende mostrar possível com este projeto, que constitui uma experiência de 3 anos. Nesse sentido, a escola, no desenvolvimento das suas práticas atinentes a trabalho de projeto, neste caso internacional, promove linhas de intervenção facilitadoras para a capacitação dos alunos com dificuldade intelectual e assegura a respetiva transição para a vida pós-escolar. Este processo de transição é um procedimento organizacional, complexo, correspondendo a um conceito que está representado nas nossas escolas, que é do conhecimento geral e que surge associado a uma das etapas mais importantes da vida dos alunos (Costa, 2008; IDEA,1990; Decreto-lei nº 3/2008; Lei nº 46/86; Portaria 201-C/2015; Patton & Kim, 2016). Quando se fala em acautelar o processo de transição para a vida pós-escolar (Artigo 25.º), a referência é sempre a complementaridade do programa educativo individual do aluno – que considera as adaptações curriculares significativas atrás referidas – por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional. Este processo deve orientar-se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação e a sua implementação inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. Ou seja, quando o aluno perfaz quinze anos ou inicia o 10º ano de frequência escolar. Agregando à escolaridade obrigatória a sua essência quanto ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, e as questões metodológicas de o conseguir (Autonomia e Flexibilidade curricular, Despacho nº 5908/2017, 5 de julho e Decreto-lei nº 55/2018, 6 de julho), considera-se que o trabalho de projeto, captando as

oportunidades do programa Erasmus+, pode ser uma mais valia para a capacitação de alunos, nomeadamente dos alunos com dificuldade intelectual. Esta construção trandisciplinar, de projeto e inclusiva aloca-se à finalidade de alunos com "Um perfil de base humanista, que significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. A compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças." (Guilherme d'Oliveira Martins).

Posto isto, a preocupação em responder de forma inovadora, efetiva e equitativa a alunos com dificuldade intelectual, levou ao desenvolvimento deste projeto que se encontra em fase intermédia da sua execução. Valorizou-se a prática inclusiva do AECCB e a experiência e metodologia de outras duas escolas europeias, na Alemanha e na Sérvia. O objetivo-chave é partilhado, a capacitação de jovens com dificuldade intelectual que lhes permita uma transição para a vida pós-escolar efetiva e de forma equitativa. Outros objetivos consistem no desenvolvimento de competências linguísticas, digitais, culturais, assim como, competências ao nível das funções executivas: autodeterminação e autorregulação.

Metodologia

O presente trabalho assenta na metodologia investigação ação, para um período de 3 anos, cujo início foi em setembro de 2019 e finaliza em junho 2022. Assim, ao longo dos três anos, os alunos realizam atividades orientadas e previamente planeadas nas suas escolas, em articulação com outros contextos não formais de aprendizagem, disseminando-se o trabalho desenvolvido através de diferentes canais de comunicação, nomeadamente a plataforma eTwinning. No total, haverá seis mobilidades dos jovens entre os países/escolas, duas a cada instituição. As mobilidades são um ponto alto do projeto, alavancando o factor motivacional e inovador, uma vez que, para além da consecução das aprendizagens põem, também, em prática as aprendizagens desenvolvidas nas atividades entre mobilidades. Ou seja, ao longo destes três anos, os alunos – em trabalho articulado entre as três escolas - são condutores da sua própria aprendizagem significativa com um envolvimento direto no planeamento, participação e avaliação. No planeamento, alocam-se as componentes das funções executivas: a análise SWOT do processo de aprendizagem dos alunos, em articulação com as suas expetativas. Segue-se a inumeração de temas funcionais e significativos,

que serão desenvolvidos ao longo dos anos. Cada escola assume áreas de desenvolvimento das temáticas e assume produtos físicos e digitais a construir e partilhar com os parceiros. A título de exemplo, neste momento estão definidas as seguintes temáticas: saber estar, tomar decisões, saber cumprimentar, fazer compras, conhecer tradições, ir a um restaurante, planear uma atividade, conviver entre pares, comunicar com outras línguas (base oral o inglês – tendo uma base escrita na língua materna, a par do recurso a comunicação aumentativa, designadamente o recurso a pictogramas).

Uma abordagem centrada na família foi, também, um aspeto recorrente do projeto, sobretudo a capacitação parental quanto à potenciação das aprendizagens formais e não formais. Foi necessário perceber as necessidades de cada jovem, definir prioridades e rotinas, de acordo e em respeito por cada dinâmica familiar.

Participantes

Este trabalho tem como participantes 80 alunos com necessidades específicas de 3 escolas de 3 países: Portugal, Alemanha e Sérvia e envolve 24 professores e 1 técnico superior. Os alunos participantes, com dificuldade intelectual, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, frequentam o 3º ciclo e o ensino secundário. Os referidos alunos, para os quais a escola mobilizou medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão adicionais, têm adaptações curriculares significativas. Pelo facto, há um envolvimento familiar em todas as fases do processo e respetiva anuência perante a execução do projeto.

A seleção dos participantes foi clara e aberta a todos alunos do AECCB e das escolas parceiras, com a apresentação pública do projeto após a sua aprovação, através de reunião presencial com encarregados de educação dos alunos com o perfil referido. Depois de apresentado o projeto e dissipadas dúvidas às famílias e alunos presentes, proporcionou-se tempo para reflexão, aceitação e autorização de participação. A partir deste momento foram definidas ações de desenvolvimento de atividades identitárias do projeto nas quais os alunos foram envolvidos e que foram o ponto de partida para a criação de novas fases/atividades funcionais e áreas temáticas a envolver no currículo dos alunos, no que corresponde às aprendizagens substitutivas a realizarem em contexto escolar.

Desenvolvimento

Ao longo dos três anos de desenvolvimento deste projeto, os alunos realizam atividades orientadas e previamente planeadas nas suas escolas, em articulação com outros contextos não

formais de aprendizagem, efetuando partilhas das mesmas através do uso de plataformas digitais, nomeadamente o eTwinning. Esta plataforma está associada ao programa Erasmus+, financiado pela União Europeia. Tem como principal objetivo criar redes de trabalho colaborativo entre as escolas europeias, através do desenvolvimento de projetos comuns, com recurso à internet e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A visão eTwinning prevê associações educativas em que os diferentes atores educativos se comprometem numa atividade a múltiplos níveis. Poder-se-á chegar a trabalhar uma gama ampla de disciplinas e temas do currículo. É, portanto, um trabalho que implica um forte compromisso das e entre as partes envolvidas**.**

O projeto Yes We Can: Above and Beyond complementa-se em duas partes distintas: o diário desenvolvimento e envolvimento dos alunos nas atividades curriculares definidas e a participação nas mobilidades entre jovens/escolas parceiras. Haverá quatro mobilidades dos jovens entre os países/escolas, duas ao AECCB, escola coordenadora do projeto e uma a cada um dos países parceiros. Nessas mobilidades, para além da consecução das aprendizagens põem, também, em prática as aprendizagens desenvolvidas nas atividades entre mobilidades. São essas atividades desenvolvidas entre as mobilidades que referimos como atividades diárias de desenvolvimento e envolvimento dos alunos. Ou seja, são as atividades funcionais atinetes ao seu currículo que versam aprendizagens significativas e substitutivas, que irão partilhar entre si: saber estar, tomar decisões, saber cumprimentar, fazer compras, conhecer tradições, ir a um restaurante, planear uma atividade, conviver entre pares, comunicar com outras línguas e respeitar outras culturas.

A primeira fase corresponde ao levantamento das competência iniciais dos alunos, através do preenchimento de um formulário inicial de competências: Comunicação na vertente compreensiva e expressiva (de que forma comunica, se comunica com o apoio de sistemas aumentativos, se comunica de forma autónoma ou com o apoio do adulto, quem são os seus interlocutores e contextos privilegiados e se existem desempenhos diferentes entre estes); Iniciativa (tem inciativa, tem inciativa se estimulado, necessita de apoio para iniciar tarefas, não tem inciativa), o mesmo se transfere quanto ao uso Tecnologias, Conhecimento do Mundo, Envolvimento na comunidade, Literacia Financeira e Segurança pessoal. Estas áreas são desenvolvidas ao longo do ano letivo em articulação curricular, produzidos materiais físicos e digitais de apoio e desenvolvimento às mesmas, são partilhados, por temas em cada mobilidade e publicados em suporte aberto nos canais de comunicação subjacentes ao projeto, para acesso gratuito. A validade destes produtos é consignada ao uso e resultados da sua aplicação na

componente académica e no desenvolvimento significativo e íntegro dos alunos. No final do projeto, os alunos preenchem o mesmo formulário incial e faz- se a comparação e triangulação dos resultados. O envolvimento das famílias neste processo é fundaental, sobretudo a capacitação parental quanto ao trabalho de capacitação pelas aprendizagens formais e não formais dos seus educandos.

Resultados

A capacitação de jovens com dificuldade intelectual que lhes permita uma transição para a vida pós-escolar efetiva e de forma equitativa é a linha condutora e alicerce do resultado esperado. Pretende-se garantir uma dinâmica de intervenção pedagógica especializada, que seja passível de transferibilidade para outras escolas e outros alunos. Por isso, os produtos finais, de alta e de baixa tecnologia serão disponíveis em plataformas abertas e gratuitas bem como planos de aula atinentes às temáticas desenvolvidas. Considera-se o recurso digital e atividades pedagógicas de orientação e capacitação laboral que ajude os jovens no seu processo de transição para a vida pós-escolar, na sua componente social e de desenvolvimento pessoal.

Considerando a escola um contexto aberto, dinâmico, gerador de mudança e, cada vez mais, com maior autonomia, espera-se, com a divulgação deste trabalho, promover a reflexão sobre as possibilidades associadas ao desenvolvimento de competências através de um trabalho de projeto.

Referências

Decreto - Lei nº 54/2018. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, nº 129 – 6 julho de 2018. Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 6478/2017. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: II série, nº 143 – 26 julho de 2017. Disponível em www.dre.pt

Lei nº 116/2019. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, nº 176 – de 13 setembro 2019. Disponível em www.dre.pt

Regulamento (UE) nº 1288/2013. Parlamento Europeu. Jornal Oficial da União Europeia, nº L 347/50 – de dezembro 2013. Disponível em https://e727982a-38ed-4d7c-b901-8701902c2a69.filesusr.com/ugd/d8f912_e62ff8d0c19c4bb396a38289f686d9e3.pdf

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Aplicação da escala de intensidade de apoio e o planejamento educacional para jovens com deficiência intelectual.

Application of the support intensity scale and educational planning for young people with intellectual disabilities.

Graciliana Garcia Leite https://orcid.org/0000-0001-6330-2864, Juliane Ap. De Paula Perez Campos https://orcid.org/0000-0003-0789-808X,
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo

Apoio Financeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
Autor de contacto: gracilianagl@gmail.com

[1]Este texto apresenta parte dos resultados obtidos na dissertação de mestrado da primeira autora.

Resumo

A Escala de Intensidade de Suporte (SIS) é um instrumento de avaliação que permite identificar as necessidades de apoio de jovens e adultos com deficiência intelectual e auxiliar o planejamento educacional individualizado. O instrumento avalia as necessidades de suporte nas várias áreas do comportamento adaptativo, considerando o tipo, frequência e tempo de suporte diário. Dessa forma, o objetivo do trabalho foi aplicar a SIS interpretar os resultados e como eles poderiam ser usados para o planeamento educacional individualizado. A participante do estudo foi uma estudante com 29 anos de idade com diagnóstico de deficiência intelectual, sua mãe na condição de informante e a professora de educação especial. A avaliação inicial ocorreu em junho de 2019 e posteriormente em dezembro de 2019. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do estado São Paulo, Brasil. Os resultados obtidos em junho de 2019 por meio da SIS identificaram que a aluna necessitava de suporte em diferentes áreas adaptativas, porém, em relação à aprendizagem ao longo da vida, constatou-se a necessidade de maior suporte. Portanto, considerando essa demanda, foi elaborado um planejamento educacional individualizado, contemplando atividades com maior foco nesta área implementado durante três meses. Em dezembro de 2019 os resultados do SIS revelaram que, em geral, a aluna teve um bom desenvolvimento nas competências adaptativas, exigindo pouco ou nenhum apoio à realização de atividades diversas avaliadas pela SIS. Percebe-se que após a implantação do programa de ensino, houve uma mudança geral nas demais áreas avaliadas pelo SIS.

Palavras-chave: Educação especial, Deficiência intelectual, Planejamento educacional.

Abstract

The Support Intensity Scale (SIS) is an assessment instrument that allows identifying the support needs of young people and adults with intellectual disabilities and assisting in individualised educational planning. The instrument evaluated as support needs in the various areas of adaptive behaviour, considering the type, frequency and time of daily support. Thus, the aim of the work was to apply the SIS to interpret the results and how they can be used for individualised education planning. One participant in the study was a 29-year-old student diagnosed with intellectual disability, her mother as an informant, and a special education teacher. The initial assessment took place in June 2019 and later in December 2019. A survey conducted in a municipal school in the state of São Paulo, Brazil. The results obtained in June 2019 through the SIS identified that the student needed support in different adaptive areas, however, in relation to lifelong learning, there was a need for greater support. Therefore, considering this demand, an individualised educational plan was elaborated, contemplating activities with greater focus in this area, implemented during the three months. In December 2019, the SIS results revealed that, in general, the student had a good development in adaptive skills, requiring little or no support to carry out various activities assessed by the SIS. It is noticed that after the implementation of the teaching program, there was a general change in the other areas evaluated by the SIS.

Keywords: Special education, Intellectual disability, Educational plan.

O contexto educacional, no qual estão inseridos os estudantes com deficiência intelectual, requer da escola o reconhecimento social e cultural dos estudantes para organizar o desenvolvimento de propostas educativas capazes de responder as necessidades desses educandos. O processo de escolarização do estudante jovem ou adulto com deficiência intelectual demanda a utilização de estratégias adequadas, suportes e apoios necessários no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD) a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas seja no funcionamento intelectual, seja no comportamento adaptativo que afetam as habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência tem origem antes dos 18 anos (AAIDD, 2010).

Segundo as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) todos os estudantes incluídos nas escolas regulares, isto é, matriculados em turmas comuns, devem receber uma complementação ou suplementação pedagógica ofertada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o atendimento de um professor especialista, preferencialmente em uma sala de recursos multifuncionais, no turno inverso à sua escolarização. Garante-se aos alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas regulares o AEE. Todavia, o AEE não é o único responsável pela inclusão, mas uma parte integrante das ações desenvolvidas pela escola, isto é, não substitui o ensino regular e deve ser oferecido no contra turno do ensino regular.

A literatura demonstra as dificuldades dos professores em organizar o trabalho pedagógico para os estudantes com deficiência intelectual são muitas, entre outros motivos, em virtude da pouca atenção dos cursos de licenciatura em formar docentes qualificados para esses educandos. Para Avila (2015), as oportunidades para os professores realizarem formação continuada são poucas, e, dar continuidade à formação é vital para que esses profissionais da educação possam obter melhor planejamento sobre a atuação pedagógica.

Os estudos de Dantas (2012) e Freitas (2014) apontam as dificuldades dos estudantes ao longo do processo de escolarização: passagem por instituições especiais e permanência na mesma etapa de ensino. Os estudos também indicam a necessidade de ampliar as possibilidades desses estudantes, uma vez que as práticas pedagógicas adotadas pelos professores para eles não são condizentes com o perfil e as suas principais demandas. No entender de Dantas (2012) e Freitas (2014), é preciso repensar as práticas pedagógicas para os estudantes com deficiência na EJA,

eliminando conteúdos infantilizados, calcados na suposição de incapacidade deles de assumirem papéis de adultos.

Nesse sentido, entendemos que o Planejamento Educacional é parte importante que precisa ser organizada quando pensamos o processo de escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual. Nesse sentido, a Escala de Intensidade de Apoio (SIS) foi desenvolvida para avaliar as necessidades de apoio de pessoas com deficiência intelectual em atividades comportamentais e de vida diária. De acordo com seus autores, ela permite "[...] (a) avaliar necessidades de apoio; (b) determinar a intensidade dos apoios necessários, (c) monitorar o progresso, e (d) avaliar os resultados dos adultos com deficiência intelectual e do desenvolvimento (Thompspon et al., 2004, p. 28)". O planejamento deve considerar os quatro itens acima mencionados além dos aspectos obtidos por meio das entrevistas com o indivíduo e com sua família para a identificação das necessidades e desejos do estudante. Portanto, a Escala SIS pode ser usada como uma ferramenta de planejamento individual ou como uma ferramenta para a alocação de recursos. A escala SIS auxilia o desenvolvimento de um plano de intervenção com o propósito de melhorar o desempenho nos comportamentos adaptativos de um indivíduo para melhorar a sua adaptação no meio (Thompson et al., 2004).

Diante disso, o estudo teve como objetivo avaliar a intensidade de apoio nos comportamentos adaptativos de uma jovem com deficiência intelectual e desenvolver junto com a professora de educação especial um planejamento educacional individualizado a partir dos resultados encontrados na SIS e organizar as atividades que poderiam ser desenvolvidas com a aluna e também para criar condições de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Método

Design de estudo

A abordagem utilizada neste estudo foi de natureza colaborativa. Este tipo de pesquisa permite descrever e explicar as ações dos participantes no contexto do estudo. Busca também a intervenção no processo educativo por meio da reflexão e da prática de colaboração para que todos os participantes entendam suas ações e possam ser transformados (Ibiapina, 2008).

Aspectos éticos

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob o Parecer CAAE: 9.6311618.5.0000.5504.

Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Participantes

Os participantes foram: (a) uma professora de educação especial que trabalhava na Sala de Recursos Multifuncionais da escola onde foi realizada a pesquisa. A Professora de Educação Especial tinha 43 anos de idade, possui graduação em pedagogia com habilitação em deficiência mental pela Universidade Estadual Paulista - UNESP e especialização em psicopedagogia clínica e institucional, tem 12 anos de atuação pedagógica, sendo 10 anos no atendimento educacional especializado; (b) uma aluna identificada nesta pesquisa como Paula com 9 anos de idade e diagnóstico de deficiência intelectual matriculada no 2º semestre da EJA (corresponde ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I). A mãe da aluna participou do estudo como informante sobre o processo de escolarização da filha, devido a aluna.

Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta dos dados foram utilizados como instrumentos: (a) Escala de Intensidade de Apoio – SIS (Thompson et al., 2004), e (b) Roteiro para desenvolvimento dos encontros reflexivos com a professora de educação especial.

A Escala de Intensidade de Suporte – SIS, permite identificar a intensidade da necessidade suporte que uma pessoa com deficiência intelectual necessita para realizar diferentes atividades na sociedade e comunidade. A escala é composta de três secções. A Seção 1 consiste em 49 atividades de vida agrupadas em seis Vida Diária, Vida em Comunidade, Aprendizagem ao Longo da Vida, Emprego, Saúde e Segurança, Social.

A Seção 2 consiste em oito itens relacionados às Atividades de Proteção e Defesa que inclui, por exemplo, aspectos relacionados à defesa dos direitos pessoais, defesa dos direitos de outras pessoas, proteger-se de exploração entre outros. As duas primeiras seções são avaliadas quanto: (a) tipo de apoio, (b) frequência do apoio e (c) tempo diário de apoio.

A Seção 3 corresponde às Necessidades Específicas de Apoio Médico e Comportamental, a qual inclui 15 condições médicas e 13 comportamentos ‑ problema que necessitam de aumento nos níveis de suporte nas outras áreas da vida, independente das necessidades de suporte da pessoa identificada nas Seções 1 e 2.

Os roteiros para os encontros reflexivos foram elaborados pela pesquisadora e a professora, e contemplou aspectos sobre o planejamento educacional tais como: objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, recursos, avaliação para estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual além de discussões sobre práticas pedagógicas destinadas para adultos com deficiência intelectual. Nesses encontros foi elaborado o planejamento educacional o qual foi priorizado o atender a demanda na área adaptativa Aprendizagem ao Longo da Vida.

Procedimento de Coleta de Dados

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, realizou com o recrutamento dos participantes por intermedio da escola. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento e assentimento e aceitaram a participação voluntária na pesquisa. Na sequência, agendou-se um horário com a mãe da estudante participante para aplicação da Escala de Intensidade de Apoio. A aplicação ocorreu uma sala reservada da escola, com a presença da pesquisadora e a mãe da estudante. A pesquisadora explicou o funcionamento da escala, esclareceu as dúvidas quanto ao preenchimento.

Posteriormente, iniciaram as reuniões com a professora para implementação do panejamento educacional da aluna. As reuniões ocorreram nas dependências da escola, em data acordada entre a professora e cedida pela direção. No total foram realizados dez encontros com a Professora de Educação Especial com duração de 1h30 minutos a 2 horas realizados entre os meses de julho a novembro de 2019. Durante esses encontros foram discutidas diferentes temáticas, entre elas: a importância da avaliação para o planejamento educacional; a Escala de Intensidade de Apoios (SIS) (Thompson et al., 2014) como aplicá-la e interpretar os resultados utilizá-los para o planejamento educacional individualizado; possibilidades de atuação pedagógicas no AEE para estudantes com deficiência intelectual; planejamento de atividades e estratégias. As reuniões ocorreram nas dependências da escola, em data acordada entre a professora e a direção.

O planejamento das atividades considerou os resultados obtidos na SIS, os conteúdos curriculares que a Professora de Educação Especial desenvolvia nos atendimentos da aluna o interesse da aluna em utilizar o sistema monetário em no contexto comunitário. Com base nisso foi desenvolvido o panejamento educacional.

Procedimento de Análise dos Dados

A Escala SIS foi analisada de acordo com o manual proposto por seus idealizadores (Thompson et al., 2004) e forneceu informações sobre os níveis de necessidades de suporte e apoio

nas diversas áreas do comportamento adaptativo, levando em consideração para a análise o tipo, a frequência e o tempo diário de apoio e reaplicada posteriormente quando terminaram as intervenções planejadas.

Durante os encontros reflexivos foram elaboradas algumas atividades para explorar algumas das possibilidades de ensino a partir de situações presentes e vivenciadas no cotidiano da aluna que poderiam contribuir para a apropriação de conceitos, de leitura e escrita, do sistema monetário, da oralidade e interpretação dentre outros. Os resultados serão apresentados em duas categorias: (a) Resultados iniciais das necessidades de apoio nos comportamentos adaptativos da estudante; (b) Planejamento educacional e o trabalho pedagógico na sala de recursos multifuncionais.

Resultados

Resultados iniciais da necessidade de apoio nos comportamentos adaptativos da estudante

No que se refere aos resultados iniciais obtidos por meio da Escala de Intensidade de Suporte, conforme mostrado na Figura 1, eles representam, em cada coluna, a pontuação em uma área adaptativa, na seguinte ordem: atividade de vida doméstica, vida em comunidade, aprendizagem ao longo da vida, emprego, saúde e segurança, atividade social e, na última coluna, a pontuação geral de intensidade de suporte. A pontuação geral dos níveis de suporte pode ser de 1 a 20, sendo 1 a 5 um nível de suporte baixo, 6 a 8 intermediário, 9 a 12 alto e 13 a 20 muito alto, ou seja, quanto maior a pontuação, maior a necessidade de apoio.

Figura 1

Resultados Iniciais da Escala de Intensidade de Apoio (SIS)

Pontuação Geral dos Níveis de Suporte						
Vida Doméstica	Vida Comunitária	Aprend. Ao longo da Vida	Emprego	Saúde e Segurança	Social	Índice Geral
17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131
15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131
14	14	14	14	14	14	120-123
13	13	13	13	13	13	116-119
						113-115
12	12	12	12	12	12	110-112
						108-109
						106-107
11	11	11	11	11	11	105
						102-104
10	10	10	10	10	10	100-101
						98-99
9	9	9	9	9	9	97
						94-96
						92-93
8	8	8	8	8	8	90-91
						88-89
7	7	7	7	7	7	85-87
6	6	6	6	6	6	82-84
5	5	5	5	5	5	75-81
1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74

Fonte:. Molde gráfico retirado do manual da Escala de Intensidade de Apoio (Thompson, et al., 2004), preenchido pela autora com os resultados obtidos.

Os resultados da Figura 1 referem-se à avaliação inicial realizada em junho de 2019. Como podemos observar pelos resultados apresentados na Figura 1, Paula precisava de baixo suporte para atividades da vida doméstica, suporte intermediário para atividades laborais, vida comunitária, saúde e segurança e suporte social. No entanto, para atividades de aprendizagem ao longo da vida, ela precisa de um alto apoio.

Em relação às atividades domésticas, Paula pode usar o banheiro por conta própria e cuidar da própria higiene pessoal. Ela também pode cuidar da própria roupa, usar aparelhos eletrônicos, limpar e organizar a casa e comer. No entanto, ela precisa de ajuda física parcial para preparar sua própria comida.

Sobre a vida em comunidade, os resultados mostram claramente que Paula tem autonomia para se deslocar de um local para outro na comunidade, utilizando ou não transporte. Ela também pode participar de atividades recreativas na comunidade, visitando amigos e familiares. No entanto, ela precisa de ajuda física limitada para ir às compras, adquirir produtos, serviços e frequentar locais públicos, como: parques, correios, bancos, lojas, etc. Para usar os serviços públicos na comunidade, Paula precisa de ajuda física total.

O maior suporte de que Paula precisa está na aprendizagem ao longo da vida, porém, ela não precisa de nenhum suporte para interagir com outras pessoas nas atividades de aprendizagem. No entanto, exige total ajuda física para participar nas decisões sobre sua educação e treinamento, aprender a usar estratégias de resolução de problemas, usar a tecnologia para aprender, acessar contextos educacionais de treinamento, aprender habilidades funcionais, tais como: ler sinais, contar trocas entre outras. Ela também precisa de ajuda para aprender habilidades de saúde e atividade física, estratégias de autogestão e habilidades de autodeterminação.

Quanto ao emprego, Paula nunca exerceu atividade profissional. Sua mãe foi solicitada a responder ao questionário de acordo com sua interpretação do que Paula faria se hipoteticamente estivesse em um ambiente de trabalho, foi considerado como a mãe pensa que ela se comportaria nas situações.

Em relação às atividades laborais e de interação com os colegas de trabalho e realização das atividades laborais em um ritmo aceitável, o aluno teria autonomia total segundo a mãe. Ao interagir com os supervisores e buscar ajuda e informações do empregador, o aluno fornece dicas

verbais ou gestuais. Além de precisar de total ajuda física para aprender habilidades específicas no trabalho e para buscar informações e auxílio do empregador.

Nas atividades de saúde e segurança, Paula tem poderes para evitar riscos à sua saúde e segurança, viajar sem o apoio de outra pessoa, manter uma alimentação nutritiva e balanceada e manter a saúde e a boa forma. No entanto, ela precisa de total ajuda física para tomar medicamentos, obter serviços de saúde e segurança, acessar serviços de emergência e manter seu bem-estar emocional.

Na área correspondente às atividades sociais, Paula proporciona autonomia em vários aspectos extraídos, como o convívio em casa e no exterior, a participação em atividades de recreação e lazer com outras pessoas, utilizando competências de acompanhamento adequadas, estabelecendo e mantendo amizades. Ela demonstrou precisar de ajuda física parcial para se envolver no trabalho voluntário.

Os resultados obtidos por meio da Escala de Intensidade de Suporte - SIS não identificam que o aluno necessita de suporte em diferentes áreas adaptativas, porém, em relação à aprendizagem ao longo da vida, constatou-se a necessidade de maior suporte. Portanto, considerando essa demanda, o PEI foi elaborado, contemplando atividades com maior enfoque nesta área.

Planejamento educacional e o trabalho pedagógico na sala de recursos multifuncionais

Nessa fase de desenvolvimento da pesquisa procurou-se criar condições de manter um espaço para discussão e planejamento de atividades. Para tanto, foram realizados encontros a fim de que forma as novas atividades poderiam ser planejadas. A ideia era construir de maneira coletiva e aproveitar os conhecimentos da Professora de Educação Especial e a partir de suas ideias iniciais, em um processo conjunto, organizar as atividades que poderiam ser desenvolvidas com a aluna e também para criar condições de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas.

O processo de colaboração envolveu o comprometimento da Professora de Educação Especial e da pesquisadora que juntas, compartilharam seus conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais com o objetivo de aprimorar o conhecimento pedagógico e criar condições de aprendizagens mais eficazes para a estudante.

Durante os encontros reflexivos foram elaboradas algumas atividades para explorar algumas das possibilidades de ensino a partir de situações presentes e vivenciadas no cotidiano da aluna que poderiam contribuir para a apropriação de conceitos, de leitura e escrita, do sistema

monetário, da oralidade e interpretação dentre outros. Assim, nos encontros realizados com a Professora de Educação Especial além do planejamento das atividades a pesquisadora discutia também como as atividades poderiam ser organizados para promover o desenvolvimento nas principais áreas avaliadas que apresentam necessidade de maior apoio e de maior demanda.

As atividades desenvolvidas com Paula surgiram do conhecimento e da curiosidade imediata da aluna para se pensar o planejamento, assim procurou-se dialogar com a temática que gostaríamos de explorar a partir dos fatos que pudessem trazer significado para a vida da aluna, como o desejo de fazer um bolo de chocolate. E a partir disso, foi possível problematizar e sistematizar elementos importantes que fizeram parte do aprendizado, como o uso do dinheiro para fazer uma compra a partir de uma lista. As situações-problema emergiram desse cenário, das situações que o uso do conhecimento acadêmico poderia ser útil para a aluna, despertando a necessidade e o interesse para o aprendizado.

Discussão

A SIS apresentou propriedades esperadas em relação às características individuais, como o nível de funcionamento intelectual. Medidas de competência pessoal fornecem indicadores das proficiências e habilidades de uma pessoa em relação às habilidades conceituais, sociais e práticas. A avaliação das necessidades de suporte fornece indicadores do suporte que uma pessoa necessitaria para participar plenamente nas atividades da vida diária. Em conclusão, os resultados deste estudo sugerem que o SIS é um instrumento eficaz para medir as diferenças nas necessidades de suporte.

A SIS Thompson et al. (2004) avaliam a necessidade e a intensidade de suporte que o aluno requer para participar integralmente de atividades diferentes da vida diária. O instrumento foi sensível para considerar as características individuais do aluno. Assim, a reaplicação dos instrumentos em uma segunda etapa da pesquisa possibilitou comparar os resultados obtidos e indicar como novas ações deveriam ser desenvolvidas.

Outras pesquisas, com ênfase no ensino de pessoas com deficiência intelectual utilizando o SIS como ferramenta de avaliação (Lopes, 2016; Zutião, 2016) ou com ênfase na avaliação de comportamentos adaptativos que auxiliam no planejamento do ensino (Almeida et.al., 2018). Em todos os estudos citados, o SIS (Thompson, et al., 2004) foi um instrumento capaz de verificar a intensidade do apoio que jovens e adultos com deficiência intelectual precisam em cada uma das

áreas avaliadas e, a partir disso, orientar os processos de planejamento e implementação de programas de ensino.

Os resultados desta pesquisa vão ao encontro dos estudos citados ao identificarem que uma das áreas com maior necessidade de apoio a jovens e adultos com deficiência intelectual ocorre nas atividades de aprendizagem ao longo da vida, seguida das demais áreas (Lopes, 2016; Zutião, 2016; Almeida et. al, 2018).

Os estudos também utilizaram o SIS para planejar e implementar atividades a serem ministradas a jovens e adultos com deficiência intelectual. Lopes (2016) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar os efeitos de um Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário. Quatro alunos com deficiência intelectual, professores e mentores participaram deste estudo. Zutião (2016) realizou uma pesquisa para avaliar a eficácia do "Programa Vida na Comunidade" para pais / familiares, a fim de promover a independência nas atividades da vida comunitária para quatro jovens com deficiência intelectual.

Pode-se observar nestes estudos que após a implantação dos programas de ensino, houve uma mudança generalizada nas demais áreas avaliadas pelo SIS. Embora os estudos não tenham sido realizados no SRM, podemos inferir que à medida que uma atividade adaptativa foi ensinada, houve uma diminuição geral na intensidade das necessidades de suporte de outras áreas (Lopes, 2016; Zutião, 2016; Almeida et. Al, 2018). Esses achados vão ao encontro dos resultados desta pesquisa, na qual foi possível identificar a diminuição do suporte em outras áreas, entendendo que suporte são os recursos e estratégias que foram implementadas para melhorar o funcionamento das pessoas (Thompson et al., 2004).

Os resultados da pesquisa mostraram que as sessões de planejamento, ou seja, os encontros reflexivos que ocorreram durante o processo de implementação, foram visto como importante e determinante para a Professora de Educação Especial repensar sobre sua prática pedagógica, criando assim, novas configurações em relação as ações desenvolvidas para a estudante participante do estudo. Cabe considerar também que esse processo de planejamento e reflexão deve ser permanente. Espera-se que uma vez incorporado o fazer pedagógico colaborativo os professores sejam capazes de verificar o progresso dos estudantes regularmente, organizar os ajustes se necessários as estratégias para resolver os problemas quando identificados e avaliar os estudantes.

Referências

Almeida, M. A.; Zutião, P.; Boueri, I. Z.; Postalli, L. M. (2018). *Escala de intensidade de suporte - SIS*: consistência interna, fidedignidade e caracterização da amostra. In Almeida, M. A.; Mendes, E. G.; Postali, L. M. M. Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares. (1a ed.). Marília: ABPEE, 219-244.

Association of Intellectual and Developmental Disability. (2010). *Intellectual disability*: definition, classification, and systems of supports (11th ed). The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification.

Avila, L. L. (2015). *Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)*. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu.

Brasil. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)*: Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

Dantas, D. C. L. (2012). *A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos EJA*: um estudo de caso. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). *Pesquisa colaborativa*: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora.

Freitas, M. A. S. (2014). *Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos*: Interfaces do processo de escolarização. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Lopes, B. J. S. (2016). *Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Especial, São Carlos, SP, Brasil.

Thompson, J. R., Bryant, B. R., Campbell, E. M., Craig, E. M., Hughes, C. M., Rotholz, D. A. (2004). *Supports Intensity Scale user's manual*. Washington, DC: AAMR.

Zutião, P. (2016). *Programa "Vida na Comunidade" para familiares de jovens com deficiência intelectual*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

XV.I CONGRESSO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÊS DE PSICÓLOGA EDUCATIVA

1, 2 y 3 de septiembre de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Asociación científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)
Universidade de Corunha, Universidade do Minho

Inadaptación en la infancia relacionada con la sintomatología TDAH

Maladjustment in childhood related to ADHD symptomatology

Laura Redondo (https://orcid.org/0000-0002-5074-9816)*, Tania Corrás Vázquez (https://orcid.org/0000-0002-5013-1485)**, Jesús Lage Díez*

* Universidad de Vigo, **Universidad Isabel I

Correo de contacto: taniacorras@gmail.com

Resumen

Los paradigmas tradicionales educativos están siendo sustituidos por nuevos modelos centrados en la innovación e inclusión. No obstante, tal y como establece la UNESCO (2016) la educación inclusiva no es una elección del profesorado, sino un derecho del alumnado a que aquellas particularidades que presenten que puedan ser susceptibles de ser una barrera, desde la discapacidad a la alta capacidad, sean contempladas, evitando el fracaso o freno educativo en relacionad con ellas. Dentro de estas, ha sido objeto de controversia el TDAH. Dilucidar su detección y su impacto educativo es fundamental para responder adecuadamente a esta población. Este estudio se llevó a cabo con estudiantes de primaria y secundaria que realizaban una actividad extraescolar deportiva. En total, se contó con 98 participantes, con edades comprendidas entre los 7 años y los 18, de los que 49 eran varones (50%) y 49 mujeres (50%). Los resultados sobre la sintomatología TDAH muestran que una puntuación media más elevada en la actividad motora seguido con actividad atencional e impulsividad Cabe señalar que todos los factores de la sintomatología TDAH correlacionan con un desajuste significativo en las áreas personal, escolar y social. Se concluye que la presencia de sintomatología TDAH si bien afecta a una proporción de los alumnos, se corresponde con una mayor desadaptación del menor en las diferentes esferas de su vida diaria. Es decir, la sintomatología se relaciona con un malestar generalizado en su bienestar, siendo necesario su abordaje integral.

Palabras clave: TDAH, inadaptación, salud mental, infancia.

Abstract

Traditional educational paradigms are being replaced by new models focused on innovation and inclusion. However, as established by UNESCO (2016), inclusive education is not a teacher's choice, it is a student's right to avoid any failure or educational braked related to his particularities, from disability to high ability. Among these, attention deficit hyperactivity disorder [ADHD] has been the subject of controversy. Therefore, elucidating its detection and its educational impact is essential to respond well to this population. This study was carried out with elementary and high school students who did an extracurricular sports activity. Finally, ths sample was formed by 98 participants, aged between 7 and 18, of which 49 were male (50%) and 49 female (50%). The results on ADHD symptomatology show highest mean score in motor activity followed by attentional activity and impulsivity. It should be noted that all the factors of ADHD symptomatology correlate with a significant imbalance in the personal, school and social areas. To sum up, the presence of ADHD symptoms, although it affects a proportion of the students, corresponds to a greater maladjustment of the minor in the different spheres of their daily life. That is, the symptomatology is related to a general discomfort in their well-being, requiring a comprehensive approach.

Palabras clave: ADHD, maladjustment, mental health, childhood.

Los paradigmas tradicionales educativos están siendo sustituidos por nuevos modelos centrados en la innovación e inclusión. De hecho, la inclusión se ha posicionado tanto como un principio pedagógico como una parte fundamental de las políticas de corte socioeducativo a nivel internacional (Martínez-Usarralde, 2021). En concreto, se puede definir como la respuesta a la diversidad personal que se presenta en las aulas desde abordajes positivos como fomentar la participación, la consecución de logros y la supresión de todo freno o barrera de los diferentes colectivos o partes inmersos en el proceso educativo, no solo siendo el alumnado y el profesorado los únicos actores, sino también contando con los responsables de la gestión, la familia y la comunidad (Plancarte, 2017). Sin embargo, no todas las actividades desarrolladas para su consecución se guían por una práctica basada en la evidencia o desde la propia praxis empírica, a pesar de que la educación inclusiva no es una elección del profesorado, sino un derecho del alumnado (UNESCO, 2016) por lo que han de contemplarse las particularidades que presente el alumnado que puedan ser susceptibles de suponerles una barrera, desde la discapacidad a la alta capacidad, evitando todo fracaso o freno educativo en base a ellas. No en vano, la educación no solo es el educar a aprender o hacer, sino a ser y convivir (Delors, 1997). Dentro de estos elementos de necesario abordaje ha sido objeto de controversia el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad [TDAH], tanto por la crítica de que su construcción y sobre todo aplicación se lleva a cabo en base a comportamientos infantiles que remiten a un modelo de niñez normativo desde la perspectiva adultocentrista (Leavy, 2013), como por su complejidad, dado que en su base se encuentran factores temperamentales, ambientales, genéticos y fisiológicos (APA, 2013).

Así pues, el TDAH es uno de los trastornos recogidos en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V desarrollado por la American Psychiatric Association (APA, 2013), el que estipula que puede aparecer antes de los 12 años, con una prevalencia del 5% en menores y del 2,5% en adultos. Esto implica que en un aula de 20 probabilísticamente afectaría a 1 menor, por lo que es fundamental su conocimiento por parte del profesorado para su buena gestión. No obstante, autores como Bautista y Amarilla (2019) han expuesto cómo estos trastornos que se utilizan como etiquetas ante los problemas de atención y concentración en las aulas también implican una influencia de nuestra forma de vida. En concreto, la neurocientífica Alma Dzib (2013) pone de manifiesto cómo las capacidades humanas son dependientes de la arquitectura de redes neurales en función de la estimulación ambiental, lo que implica que la estructura se moldea por los estímulos, o la ausencia de los mismos, pudiendo recibir sobreexcitaciones tempranas que los configuraran de manera inadecuada, entre otras. Ante esta cuestión, una de las cuestiones relacionadas con el TDAH

son problemáticas de aprendizaje, conducta antisocial, timidez, ansiedad, retraimiento e inadaptación escolar (Miranda et al, 1993; Presentación y Siegenthaler, 2005).

Por tanto, dilucidar su detección y su impacto educativo es fundamental para responder bien a esta población. Sobre todo, teniendo en cuenta la tendencia a solucionar con la química (Bautista y Amarilla, 2019) aquello que podría haberse prevenido educativamente en primera lugar, e intervenido reeducativamente en segundo. De hecho, contemplar al alumnado de TDAH dentro de la educación inclusiva es un eje rector de las escuelas democráticas que abogan por la equidad y la justicia (Cosculluela, Orús y Toledo, 2020). Así pues, teniendo en cuenta la importancia de una detección temprana, a la par de discernir de otras problemáticas de adaptación social, se propone ahondar en este estudio la relación de problemáticas de adaptación y sintomatología TDAH para tratar de dilucidar esta cuestión.

Método

Participantes

Este estudio se llevó a cabo con estudiantes de primaria y secundaria que realizaban una actividad extraescolar deportiva. En total, se contó con 98 participantes, con edades comprendidas entre los 7 años y los 18, de los que 49 eran varones (50%) y 49 mujeres (50%).

Del total 27.6 toman alguna medicación recetada para el TDAH (27%) y 71 no toman ninguna medicación (72.4%), 12 de todos ellos acuden periódicamente al psiquiatra (12.2%) y 86 no acuden al psiquiatra (87.8). Por otro lado, 9 acuden al psicólogo 9.2%) y los 89 restantes no acuden al psicólogo (90.8%).

Procedimiento

Los cuestionarios fueron distribuidos en el centro, siendo primeramente necesaria la precisa solicitud de consentimiento a los padres de los alumnos, puesto que la mayoría eran menores de edad, los cuestionarios fueron cumplimentados de forma individual en el aula de informática con una duración aproximada de 15-20 minutos de cumplimentación. En el caso del sujeto aislado del equipo de futbol, el cuestionario fue entregado a la madre, la cual proporcionó ayuda al niño para elaborar el cuestionario, en este caso la cumplimentación del cuestionario fue de unos 35 minutos. En todos los casos la participación fue voluntaria, y se les informó del carácter anónimo de los datos cedidos al estudio.

Instrumentos

Se aplicó un cuestionario adhoc que incluía los siguientes instrumentos de medida.

Datos Socio-Demográficos. Se registró el sexo, edad y localidad de origen de los participantes.

Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) de Pedro Hernández-Guanir (1990). Este es una prueba autoaplicada de forma individual y/o colectiva para niños y adolescentes entre 8 y 18 años. Consta de 175 items a las que hay que responder afirmativa o negativamente. Este test es una autoevaluación de la Inadaptación Personal, Social, Escolar, Familiar y de las Actitudes Educadoras de los padres, comprendiendo diferentes factores en cada una de sus áreas. El TAMAI está compuesto por 3 niveles: Nivel 1, que corresponde hasta 5º de Educación Primaria; Nivel 2, que corresponde desde 6º de Primaria hasta 1º y o 2º de la ESO y por último el Nivel 3, que corresponde de 3º de la ESO hasta 2º de Bachillerato.

Instrumento dirigido a evaluar el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la población infanto-juvenil por Teresa Díez Martín, et al (2018) el cual esta compuesto por 12 ítems de los cuales 6 se centran en la actividad motora, 3 en la actividad atencional y los 3 restantes en la impulsividad.

Análisis de datos

Los análisis de datos se llevaron a cabo con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics, versión 20.0. Se efectuaron de forma secuencial, en un primer momento se calcularon los estadísticos descriptivos. Posteriormente se realizó un análisis de correlaciones entre las variables Actividad Física y deporte, TAMAI, con su corrección y un instrumento para medir el TDAH en poblaciones jóvenes. Por último, se realizaron comparaciones en las anteriores variables, en función de la Adaptación entre hombres y mujeres, la actividad física practicada y si tienen o no TDAH utilizando la prueba *t de Student*.

Resultados

Los resultados sobre la sintomatología TDAH muestran que la puntuación media más elevada es en la actividad motora que es de 2.59 (DT=0.82), seguido con actividad atencional con 2.27 (DT=0.90) e impulsividad de 1.69 (DT=0.70). Respecto al grado de inadaptación, se aprecia como la mayor puntuación se corresponde con la inadaptación escolar (M=11.13, DT=6.58), seguida por la inadaptación social (M=9.56, DT=4.77) y finalmente la inadaptación personal (M=9.05, DT=5.06).

En lo relativo a la correspondencia entre la sintomatología y el malestar informado, destacar que los factores de la sintomatología TDAH correlacionan con una mayor desajuste en las áreas personal, escolar y social con una significación $p<.001$ (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Correlaciones entre la sintomatología y la inadaptación

	Inadaptación personal	Inadaptación escolar	Inadaptación socia
Actividad atencional	.425*	.622*	.506*
Impulsividad	.359*	.528*	.454*
Actividad motora	.521*	.651*	.548*

Nota: *=p<.01

Discusión

Partiendo de las limitaciones del estudio, tales como el tamaño de la muestra, el tipo de diseño transversal, o la necesidad de ahondar en mayor medida en cada caso, se concluye que la presencia de sintomatología TDAH si bien afecta a una proporción de los alumnos, se corresponde con una mayor desadaptación del menor en las diferentes esferas de su vida diaria. Es decir, la sintomatología se relaciona con un malestar generalizado en su bienestar, siendo necesario su abordaje integral en línea con lo planteado por Bautista y Amarilla (2019) dado que interfiere con su bienestar en forma de desajuste en las diferentes esferas de la vida diaria.

No obstante, es importante destacar que estamos ante una cuestión compleja en la que interaccionar diferentes variables desde la propia genética, fisiología, a factores temperamentales o ambientales (APA, 2013), debiendo hacer especial hincapié en estos últimos, dado las distintas investigaciones que señalan la necesidad de prestar atención al ambiente (Dzib, 2013), dado que este es un potencial configurador de las redes neuronales inmersas en la atención y actividad que derivan en la etiqueta de TDAH.

Respecto a estudios futuros se pone de manifiesto la necesidad de generar protocolos en base al método científico, con descarte de hipótesis, tratando de no etiquetar a menores, y aconsejando intervenciones no invasivas como la práctica deportiva como opción preventiva. En línea con lo planteado por la UNESCO (2016), se hace necesario contar con una acción proactiva y no solo reactiva, que permita garantizar el derecho de los niños y niñas a no verse perjudicados por sus características personales y que todos ellos puedan alcanzar un desarrollo pleno y máximo bienestar.

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th. Edition (DSM-5). Washington, DC.: American Psychiatric Association; 2013.

Bautista-Vallejo, J.M., y Amarilla, D. (2019). Sufrimiento psicológico y TDAH en las escuelas. Análisis crítico de cara a su intervención educativa. *Educ@rnos, 36,* 185-192.

Recuperado de https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/01/articulo-jose.pdf

Cosculluela, C. L., Orús, M. L., & Toledo, S. V. (2020). Experiencias educativas e inclusivas con alumnado con TDAH: una revisión teórica. *Voces de la Educación*, *5*(10), 75-89.

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1847/La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf?sequence=1&isAllowed=y .

Dzib Goodin, A (2013). La evolución del aprendizaje: Más allá de las redes neuronales. En Revista Chilena de Neuropsicología 8(1), 20-25.

Hernández-Guanir, P. (2015). TAMAI. *Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil. Madrid: TEA*.

Macedo, B., & de Montevideo, U. O. (2016). Educación científica. UNESCO.

Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1, 24*(1), 93-115. http://doi.org/10.5944/educXX1.26444

Miranda, A., Martorell, C., Llácer, M. D., Peiró, E. & Silva, F. (1993). IPE. Inventario de Problemas en la Escuela. En F. Silva & C. Martorell (Comps.), *Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil. EPIJ (*vol. 1, pp. 59-81). Madrid: MEPSA

Plancarte, P.A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva, 10*(2), 213- 226.

Presentación, M. J., & Siegenthaler, R. (2005). Problemática asociada al TDAH subtipo combinado en una muestra escolar. *Infancia y Aprendizaje*, *28*(3), 261-275.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Contributos da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo a partir do atendimento psicopedagógico clínico

Contributions of playful activity to cognitive development from clinical psychopedagogical care

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares (https://orcid.org/0000-0001-6857-7947)*,
Fábio Alexandre Araújo dos Santos*, Niedja Carla do Nascimento**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Faculdade Maciço do Baturité

Autor de contacto: andrezza.tavares@ifrn.edu.br

Resumo

A investigação visa discutir sobre concepções relacionadas à utilização de jogos no atendimento clínico psicopedagógico. A Psicopedagogia clínica utiliza estratégias lúdicas, como brincadeiras e jogos, para mediar o desenvolvimento da ação psicopedagógica sistematizada. A pesquisa, de natureza teórica, realça a colaboração sobre a atividade lúdica a partir de pesquisa de abordagem qualitativa por meio das ideias dos autores Kishimoto (2000), Lev Vygotsky (1989) e Campos (2015). A questão de partida tomada para a problematização do estudo é como a atividade lúdica pode auxiliar na prática psicopedagógica clínica, seja em contexto de diagnóstico ou em contexto de sessões clínicas? Assim, o principal objetivo da investigação consiste em compreender os contributos da atividade lúdica para o campo da psicopedagogia clínica, destacadamente com relação às queixas dos pacientes relacionadas às dificuldades de aprendizagem. A atividade lúdica a partir de diferentes autores, realça a importância de jogos e brincadeiras como ações que promovem a representação e o aprendizado para o desenvolvimento infantil. Conclui-se, portanto, que as práticas com jogos e brincadeiras durante o diagnóstico e as sessões clínicas são importantes aliadas para significar o fracasso e o sucesso das aprendizagens conduzindo os pacientes ao desenvolvimento cognitivo e humano.

Palavras-chave: Atividade Lúdica. Jogos e Brincadeiras. Psicopedagogia Clínica. Desenvolvimento cognitivo.

Abstract

The research aims to discuss about conceptions related to the use of games in psychopedagogical clinical care. Clinical psychopedagogy uses playful strategies, such as games and games, to mediate the development of systematized psychopedagogical action. The research, of a theoretical nature, highlights the collaboration on playful activity from qualitative research through the ideas of the authors Kishimoto (2000), Lev Vygotsky (1989) and Campos (2015). The starting question taken for the problematization of the study is how can playful activity help in clinical psychopedagogical practice, either in the context of diagnosis or in the context of clinical sessions? Thus, the main objective of the investigation is to understand the contributions of playful activity to the field of clinical psychopedagogy, highlighted in relation to patients' complaints related to learning difficulties. The playful activity from different authors highlights the importance of games and games as actions that promote representation and learning for child development. It is concluded, therefore, that practices with games and games during diagnosis and clinical sessions are important allies to signify the failure and success of learning leading patients to cognitive and human development. Keywords: Playful Activity. Games and Games. Clinical Psychopedagogy. Cognitive development.

Keywords: Playful Activity. Games and Games. Clinical Psychopedagogy. Cognitive development.

Desenvolvimento cognitivo.

No universo infantil, brincadeiras, brinquedos e jogos sempre estiveram presentes no dia a dia de cada um. Ao observar uma criança brincando, pode-se perceber como a imaginação, a fantasia e as suas emoções fluem livremente, pois o brinquedo representa, para ela, a construção de um mundo só seu.

Através do brincar a criança exercita todas as suas potencialidades, e desenvolve vários aspectos, como o social, o motor e o cognitivo. Durante as brincadeiras a criança constrói valores e crenças, cria leis e regras, institui hábitos e costumes, conta e reconta histórias, adquire conhecimentos novos e transmite aqueles que já assimilou.

O brincar é, então, a linguagem natural da criança e deve ser valorizada, uma vez que ela é a figura central do fazer pedagógico. Brincando elas sentem prazer e iniciam a organização das suas relações sociais.

O brincar ajuda a criança a desenvolver sua identidade e criar autonomia, conduzir-se e decidir por si própria. Deste modo, o brincar é mais que uma atividade lúdica, pois possui especificidades voltadas para obtenção de informação, contribui para que a criança adquira flexibilidade, desperta o interesse e a vontade de experimentar novos caminhos, proporciona momentos de interação em diversos contextos, incentiva a autoconfiança, bem como eleva a autoestima, estimulando o sujeito a persistir e perseverar.

A Psicopedagogia contribui significativamente na prática pedagógica da escola, tendo em vista desenvolver no sujeito o prazer e o desejo de aprender a partir das brincadeiras e dos jogos, buscando estratégias educativas adequadas para cada faixa etária.

As estratégias lúdicas organizadas pelas brincadeiras e jogos podem fazer parte do desenvolvimento de uma ação psicopedagógica sistematizada e ampla que objetive atingir não somente as crianças pelo psicopedagogo, mas também outros profissionais da escola, bem como os familiares do sujeito, que lidam com ela no dia-a-dia.

Acreditamos que a prática do psicopedagogo possa ser útil nesse fazer com uma escuta e um olhar diferenciado para o valor do lúdico no ensino aprendizagem. É oportuno compreender a importância que a ludicidade traz em si para ajudar aos educandos na construção de saberes pertinentes que os levem a construírem seu processo de leitura e escrita e apropriarem-se de conhecimentos matemáticos, ampliando sua visão de mundo, seu raciocínio lógico de forma a alavancar outros saberes.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de pesquisar e refletir sobre a importância dos jogos na clínica psicopedagógica. Nesse sentido realizou-se uma pesquisa teórica com alguns autores que tratam do tema em foco, responsáveis por fornecerem argumentações e embasamentos teóricos.

O embasamento teórico terá como prioridade as contribuições de Kishimoto (2000), Lev Vygotsky (1989), e Campos (2015) entre outros, sendo estes grandes estudiosos sobre o tema aqui apresentado.

O principal objetivo dessa pesquisa é compreender como os jogos podem ser utilizados pelo psicopedagogo na busca de um diagnóstico ou tratamento das dificuldades de aprendizagem. Busca, também, mostrar a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil, oportunizando a aprendizagem a partir de atividades lúdicas, contribuindo, assim, com o desempenho individual e coletivo das crianças. Levando em conta os órgãos dos sentidos, elementos básicos sobre os quais efetua-se a construção do conhecimento.

O estudo do tema que envolve jogos e brincadeiras na clínica psicopedagógica ganha maior relevância porque as atividades lúdicas fazem parte de um processo onde estão inseridas as emoções infantis, sua afetividade, sua sociabilização, sua motivação, sendo o propulsor de novos desafios.

Durante este estudo, a utilização do termo "lúdico" sempre será no sentido do processo que envolve jogos, brincadeiras e dramatização, que podem ser entendidas como condutas semelhantes na vida infantil, como nos afirma Weiss (2004).

A pesquisa que envolveu a produção deste artigo contribuiu para que pudéssemos repensar as nossas próprias práticas pedagógicas, tendo agora um olhar psicopedagógico para focar em detalhes dos aspectos infantis que antes não podíamos perceber, permitindo-nos perceber que as práticas lúdicas que envolvem jogos possibilitam ao psicopedagogo reconhecer nas crianças o seu grau de desenvolvimento cognitivo enquanto se pesquisa as causas de sua dificuldade de aprendizagem.

Notas sobre o conceito de psicopedagogia

A Psicopedagogia é um campo de conhecimento recente. Sua chegada ao Brasil deu-se por volta do ano de 1970, quando foi instalado o primeiro curso. A esse respeito, Campos (2015) se refere afirmando que: "O primeiro curso de especialização em psicopedagogia, em São Paulo, surgiu em 1970, no instituto *Sedes Sapientea*l - tem a ver com a angústia, as indagações e a investigação de pessoas ligadas, em sua maioria, à educação e que se defrontavam com crianças que não aprendiam, apesar de todos os esforços empreendidos" (CAMPOS, 2015, p. 209).

Sendo assim, a Psicopedagogia surge com a necessidade de atender o sujeito com dificuldades de aprendizagem. Nesse contexto, Porto (2009) afirma que: "a psicopedagogia ainda está construindo seu corpo teórico, não constituindo uma ciência. Assim, sendo uma área de estudos muito nova, pode ser vista com desconfiança por alguns profissionais de outros

campos. Por outro lado, o fato de ser jovem permite que se construa para atender aos atuais problemas enfrentados no processo de ensino aprendizagem" (PORTO, 2009, p. 108).

Como visto, a autora previa que, por ser um campo em construção novo, ele seria capaz de atender as necessidades da atualidade na questão do ensino aprendizagem.

Dois grandes campos aos quais a Psicopedagogia está relacionada são a Psicologia e a Pedagogia, porém ela não se limita apenas a esses dois campos, é muito mais abrangente.

Nesse contexto, afirma-se que "o trabalho psicopedagógico se baseia em diversas áreas do conhecimento. Eis algumas delas: Psicologia, Pedagogia, Psicanálise, Psicologia genética e linguística" (PORTO, 2009, p. 109) Como podemos perceber a Psicopedagogia é uma área complexa, porém, muito satisfatória.

Como o campo de atuação da Psicopedagogia é a aprendizagem, podemos dizer que sua intervenção pode ser clínica ou preventiva. A preventiva está presente nas escolas para resolver problemas como o fracasso escolar e a clínica tem a função curativa, onde se diagnóstica, investiga-se e orienta a respeito dos obstáculos que interferem uma boa aprendizagem, ou seja, a clínica é voltada para a terapia ou a recuperação.

Nesse sentido, Scoz (1987, p. 15) defende que "a prática da psicopedagogia vem delineando duas formas básicas de atuação: a clínica, mais voltada para a terapêutica (recuperação) e a institucional, mais voltada para a prevenção."

A Psicopedagogia Clínica, como afirma Neves (1991), geralmente se encontra fora das escolas, sendo praticada "[...] em locais especiais de atendimento o 'consultório Psicopedagógico' - sob a formação de atendimento geralmente individual" (NEVES, 1991, p. 11) Também encontramos a Psicopedagogia Clínica em hospitais e em principal nos hospitais de atendimento psicológico ou psiquiatra.

Ao referir-se sobre o objetivo do diagnóstico Psicopedagógico Clínico, Weiss (2004) defende que este "[...] é identificar os desvios e os obstáculos básicos no Modelo de Aprendizagem do sujeito que, a impedem de crescer na aprendizagem dentro do esperado pelo meio social" (WEISS, 2004, p. 32)

Portanto, o principal objetivo do atendimento clínico é descobrir quais são as dificuldades de aprendizagem e descobrir também o porquê do paciente não está aprendendo. E para chegar a tal conclusão o psicopedagogo recorre a realização do processo diagnóstico clínico.

Um dos principais recursos da Psicopedagogia Clínica é a realização de entrevistas operativas, dedicadas a expressão e a progressiva resolução do problema do paciente. Este processo é dirigido as crianças e adolescentes com dificuldades para aprender

Para a realização do Diagnóstico Clínico Psicopedagógico, o profissional deve desenvolver os seguintes procedimentos que estão divididos em sessões: apresentação do sujeito/queixa, a entrevista inicial, a anamnese; a E.o.ca; as provas Projetivas psicopedagógicos; a lúdica, e a entrevista Devolutiva.

Todos esses procedimentos são de suma importância para o diagnóstico clínico. Kiguel (1991, p. 26), afirma que: "Integrando os resultados destes procedimentos, o psicopedagogo busca a explicação das condições de aprendizagem do paciente identificando áreas de competência e de dificuldades."

Já Weiss (2004, p. 28) acredita que: "Busca-se do clínico exatamente a unidade, a coerência, a integração que evitariam transformar a investigação diagnóstica numa 'colcha de retalhos' com a simples justa posição de dados ou com mera soma de resultados de testes e provas."

Portanto, a realização do Diagnóstico Clínico é bem esquematizado para que o psicopedagogo possa investigar e consequentemente dá um diagnóstico a família, a escola e ao paciente.

O papel do brincar no diagnóstico psicopedagógico

As atividades lúdicas compõem um conjunto de recursos fundamentais para facilitar e favorecer a aprendizagem infantil em todos os níveis de seu desenvolvimento, pois provoca o pensamento reflexivo, que é essencial para realizar abstrações e operações cognitivas em níveis mais complexos.

Atualmente, é reconhecido em todo o meio educacional é necessário reservar um tempo e espaço durante o período de permanência das crianças na instituição escolar de Educação Infantil dedicado à brincadeira, para que possam desenvolver aspectos como sociabilização, regras, etc. Este momento de brincadeiras pode ser considerado propício para facilitar a interação entre os adultos e as crianças e das crianças entre si, gerando desenvolvimento emocional e cognitivo.

Esse entendimento expandiu-se, indo além da área de atuação da Pedagogia e adentrando no campo de estudo da Psicopedagogia, onde se percebeu que o trabalho do psicopedagogo, tanto na questão do diagnóstico quanto no tratamento, tem sempre maior probabilidade de sucesso quando o atendimento acontece de forma lúdica.

A visão de Winnicott possibilita uma compreensão mais integradora do brincar da aprendizagem. Ele resume seu pensamento da seguinte forma: "É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade

integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu [self].” (WEISS, 2012 apud WINNICOTT, 1975, p. 80).

No brincar, a criança constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo (Ibid.p.75). “Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador” (WEISS, 2012 apud WINNICOTT, 1975, p.30).

Weiss (2012) aponta que nesse espaço transicional – criança-outro, indivíduo-meio – dá-se a aprendizagem. Por essa razão, o processo lúdico é fundamental no trabalho psicopedagógico. No diagnóstico, por exemplo, o uso de situações lúdicas é mais uma possibilidade de se compreender o funcionamento dos processos cognitivos e afetivos-sociais em suas interferências mútuas, no modelo de aprendizagem do paciente. A autora declara: “Com crianças de até aproximadamente sete anos, costumo conduzir todo o diagnóstico de forma lúdica. Às vezes, quando considero importante, faço intervenções para facilitar a comunicação, ressaltar um ponto básico ou aproveitar um momento que pode ser esclarecedor. Pode ocorrer também de incluir uma avaliação mais diretiva e formalizada em momentos em que isso me parece oportuno... Com facilidade eles revelam aspectos que não aparecem nas situações mais formais do diagnóstico não só na área cognitiva, como na afetiva-social” (WEISS, 2012, p. 76).

Quando é aberto o espaço para brincar durante o diagnóstico, está se possibilitando um movimento na direção da saúde, da cura, rompendo-se a fronteira entre o diagnóstico e o tratamento, já que o próprio diagnóstico passa a ter um caráter terapêutico. Na sessão lúdica diagnóstica há limites mais definidos, podendo ser realizadas intervenções provocadoras e limitadoras para se observar a reação da criança: se aceita ou não as propostas, se revela como quer ou pode brincar naquela situação, como resiste às frustações, como elabora desafios e mudanças propostas na situação etc.

Weiss (2012, p. 158) ainda discorre com exemplos práticos que podem ser desenvolvidos em uma sessão diagnóstica ou terapêutica. São eles:

- Jogos de vitória ao acaso, com uso de dados e um ou mais tipos de roleta, como por exemplo, os jogos com pistas a percorrer com obstáculos. O ganhar e o perder são aleatórios, não dependendo da eficiência dos jogadores. São úteis no diagnóstico ou no início do tratamento, quando alguns pacientes não aguentam perder, tendo feito esforço, raciocinado etc.
- Jogos espaciais com estratégia para se chegar à vitória: Damas, Trilha, Gamão, Xadrez, Velha, Contra-Ataque, Lig-4, Einstein, Labirinto, Senha, dentre outros. É preciso planejar jogadas,

fazer antecipações da própria jogada e da do adversário. São jogos preferidos pelos adolescentes e de grande valor no diagnóstico.

- Jogos cujo principal objetivo é o conteúdo escolar como a formação de palavras, leitura e cálculos matemáticos: Palavras Cruzadas, Risk, Caça- Letras,Loto de Aritmética, Box 48,Soletrando e outros.
- Jogos que exigem basicamente o uso da percepção: Memória, Lince, Vísporas de diferentes tipos.
- Jogos de cartas: os baralhos comuns se prestam a inúmeros jogos com maior ou menor complexidade. Baralhos com figuras tipo Quartetos, Mico-Preto, Uno, Cancan e outros.
- Jogos de computador: podem ter características dos jogos citados anteriormente, ou podem ser novos, criados com a especificidade da informática, como os jogos lógicos com o apoio da imagem e da simulação.

Os materiais de uso – hidrocor, tinta, lápis, borracha, tesoura, jogos, brinquedos – devem ser oferecidos em suas versões mais simples e usuais, evitando-se modelos muito diferentes e rebuscadas que desviem a atenção do paciente da função a ser exercida pelo material, concentrando-a na sua aparência.

Quando se pensa em jogos no tratamento psicopedagógico, a nossa memória nos remete ao nome de Jorge Visca. Em seu livro editado em 2012 “Introdução aos Jogos Lógicos no Tratamento Psicopedagógico”, Visca, de acordo com a Epistemologia Convergente, afirma que toda aprendizagem exige a solução de um conflito cognitivo-afetivo: “...para o qual tais aspectos podem estar adequadamente desenvolvidos ou não, como também pode ocorrer que a relação entre ambas as dimensões encontre-se predominantemente alterada. Estas dimensões, por sua vez, constituem partes de um sistema que admite certos graus de alojamento das mesmas, sem que o equilíbrio da estrutura total seja destruído. Porém, quando esse desequilíbrio existe, há uma perturbação da aprendizagem.” (VISCA; SCHUMACHER, 2012, p. 9).

O autor ainda afirma que os jogos colocam em exercício as funções cognitivas e afetivas, além de desenvolver conteúdos sociais. O desenvolvimento da humanidade é acompanhado pelos jogos através de sua evolução, muitos ainda estão quase que inalterados em seus princípios e aspectos essenciais, desde a sua origem até os dias de hoje. As operações exigidas nos jogos não são diferentes das exigidas na vida cotidiana, assim como, das que se estimulam nos tratamentos psicopedagógicos. Por esse motivo é que os jogos são tão úteis para o desenvolvimento e a recuperação, além de possuírem o atrativo do lúdico.

Desenvolvimento cognitivo.

Cada jogo possui e exercita os aspectos cognitivo, afetivo e social, podendo classificá-los em jogos lógicos, que desenvolvem o raciocínio; jogos afetivos, que estimulam as emoções; e jogos sociais, que facilitam a aquisição de conhecimentos, atitudes e destrezas próprias de um determinado meio.

É comum, em cada uma dessas três classificações, existir uma "família de jogos", onde cada membro apresenta um grau ou nível de complexidade crescente.

Um jogo mais simples pode preparar para outro mais complexo, facilitando a construção de esquemas.

É necessário ter clareza de que cada jogo contém um conjunto de operações lógicas, as quais podem ser hierarquizadas pela frequência de seu uso ou de sua complexidade e que, inevitavelmente, terão que ser postas em funcionamento por quem deseja realizar um determinado jogo.

No tratamento psicopedagógico, é necessário que o profissional conheça com profundidade as operações que subentendem as diferentes condutas requeridas por um determinado passatempo, pois essas podem ser sutilmente provocadas – e não impostas–em benefício do sujeito (VISCA; SCHUMACHER, 2012, p. 10).

Diferentes jogos exigem as mesmas operações, o que permite conhecendo-se as características de personalidade de quem necessita ser estimulado, realizar uma escolha oportuna em consonância com seus gostos e interesses.

É importante e necessário um adequado conhecimento, de tal forma que nos momentos em que se pratique o uso de jogos, o psicopedagogo possa "ler" com profundidade o que está ocorrendo, como também dispor de estratégias que possibilitem mobilizar adequadamente o indivíduo aprendente.

Visca (2012, p. 13) argumenta que: "A utilização de jogos lógicos nos tratamentos psicopedagógicos requer a consideração de, pelo menos, dois aspectos fundamentais, que devem ser levados em conta para sua adequada aplicação: o nível cognitivo do paciente e o conhecimento que o mesmo tem do jogo. A sua vez, para cada um de ambos os aspectos abre-se uma série de questões secundárias que são imprescindíveis para poder estabelecer uma adequada dinâmica de interação". (VISCA; SCHUMACHER, 2012, p. 13).

A ludicidade se assemelha às bases da aprendizagem por fornecer ao indivíduo, que cada vez mais é capaz de executar tarefas mais complexas, a aquisição de novos conhecimentos em associado com a satisfação que as brincadeiras são capazes de proporcionar.

Considerações finais

"Brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimentos; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar parte integrante da atividade educativa" (TEIXEIRA, 2010, p. 44). É a partir dessa simples e profunda citação que concluímos este artigo que proporcionou, através do estudo teórico, maior aproximação do universo lúdico, tantas vezes tão prazeroso e importante para o desenvolvimento infantil.

Procurou-se neste trabalho revelar a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil e a importância do uso desses instrumentos na prática clínica da Psicopedagogia.

Sabe-se que, conforme as diferentes manifestações culturais, os jogos e brincadeiras apresentam expressões e características próprias. Neste sentido, também cabe aos profissionais da educação levar em conta a realidade de cada criança e, quando possível, trabalhar essas diferenças, tornando o trabalho ainda mais rico. É preciso ainda ficar atento aos tipos de jogos que iremos utilizar, visto que as atividades lúdicas sofrem diversas influências contemporâneas que colocam em evidência este ou aquele brinquedo e alteram as características dos jogos e brincadeiras.

Sendo assim, o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. À confirmação da hipótese de Vygotsky, e como resultado desta investigação, pode-se orientar os educadores sobre a importância das estratégias lúdicas no desenvolvimento das crianças e jovens tornando, assim, a aprendizagem prazerosa.

Partindo do pressuposto que as atividades que envolvem os jogos e brincadeiras têm a propriedade de levar a criança para um universo próprio, tornando-a capaz de exteriorizar suas emoções e dispor-se com maior desinibição à sociabilização e ao diálogo, conclui-se que seu uso na clínica psicopedagógica é de fundamental importância para facilitar o trabalho do pedagogo.

Ao utilizar essa valiosa ferramenta, o profissional pode levar a criança a exteriorizar seus medos, suas preocupações e amarguras, dialogar com maior eloquência, permitir-se ser questionada de forma despretensiosa, mas cujas respostas podem trazer ao psicopedagogo a confirmação ou negação de hipóteses, criando os parâmetros para um diagnóstico preciso das condições atuais do processo ensino aprendizagem do sujeito e das vias que devem ser percorridas para que se promova a melhoria necessária para a total aquisição dos conhecimentos.

Conclui-se, portanto, que o trabalho do psicopedagogo clínico é facilitado quando este utiliza a prática da ludicidade em suas entrevistas, como forma de levar o paciente a exteriorizar

as causas de sua não aprendizagem que, muitas vezes, está interiorizada tão profundamente que fica praticamente inviável sondar com as técnicas normalmente utilizadas na Psicologia.

Referências

Bossa, N. (2000). *A psicopedagogia no Brasil*. Artes médicas.

Campos, M. (2015). Psicopedagogo: um generalista-especialista em problemas de aprendizagem. In: Oliveira, V., Campos, N. *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seus anos*. Vozes.

Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Artmed.

Fontana, R., Cruz, M. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. Atual.

Kiguel, S. (1991). Normalidade X patologia no processo de aprendizagem: abordagem psicopedagógica. *Revista de Psicopedagogia*. Vol. 10. (pp. 15-19).

Kishimoto, T. (2000). *Jogo, brincadeiras e a educação*. Cortez.

Neves, M. (1991). Psicopedagogia: um só termo e muitas organizações. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. Vol. 1.

Porto, O. (2009). *Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico*. Wak Editora.

Santos, S. (1997). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Vozes.

Scoz, B., Rubinstein, E., Rossa, E. (1987). *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Editora artes médicas.

Teixeira, S. (2010). *Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento*. Wak.

Trindade, I. (1998). Todos na escola: o discurso da modernidade. *Ciências & Letras*. Vol. 1. (pp. 27-55).

Visca, J. (1987). *Clínica psicopedagógica – epistemologia convergente*. Artmed.

Visca, J. (2018). *Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação*. Buenos Aires.

Visca, J. Schumacher, S. (2012). *O Diagnóstico Operatório na Prática Psicopedagógica. Parte II (pré-adolescentes, adolescentes e adultos)*. Pulso Editorial.

Wygotsky, L. (1989). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Weiss, M. (2012). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Lamparina.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Literacia familiar e dificuldades na aprendizagem da leitura: uma revisão sistemática da literatura

Home literacy and learning difficulties: A sistematic review of the literature

*Joana Maria Moura Teixeira Coelho Pires (https://orcid.org/0000-0001-9411-9296), ** Paula Marisa Fortunato Vaz (https://orcid.org/0000-0001-7678-6781), *Ana Paula Loução Martins (https://orcid.org/0000-0002-2848-5754)

* Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidaded do Minho, **Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), Instituto Politécnico de Bragança

Agradecimentos:Este trabalho foi apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05777/2020.

Autor de contacto: Paula Vaz: paulavaz@ipb.pt

Resumo

Nesta comunicação propõe-se a apresentação de resultados de uma revisão sistemática da literatura que teve como objetivo localizar, sintetizar e analisar investigações que relacionem a literacia familiar com as dificuldades na aprendizagem da leitura. Começa-se por descrever todo o processo de desenvolvimento desta revisão sistemática e de seguida apresentam-se as suas principais conclusões. Por fim, nesta apresentação, discutimos o impacto que os resultados obtidos podem ter na prevenção primária de dificuldades de aprendizagem na leitura, no contexto de um modelo de resposta à intervenção.

Palavras-Chave: literacia, familiar, dificuldades, leitura, revisão.

Abstract

This communication aims to present results from a review that focus on locate, synthesize and analyze published research that relate family literacy with difficulties in learning to read. We begin by describing the entire development process of this systematic review and present the main conclusions. Finally, in this presentation, we discuss the impact that the results obtained can have on the primary prevention of learning difficulties in reading, in the context of a Response to Intervention Model.

Keywords: home, literacy, difficulties, reading, revision.

O contexto familiar em que a criança se desenvolve influencia direta e indiretamente a aprendizagem, ou seja, independentemente de todas as condições académicas e neurobiológicas se alinharem para a aprendizagem plena, o papel que a família desempenha nesta dimensão pode ser crucial (Foster et al., 2005; Storch & Whitehurst, 2001). A componente biológica e a familiar influenciam-se e são indissociáveis (Steensel, 2006). O estudo de Storch e Whitehurst (2001) apresenta os seguintes três fatores ambientais e de literacia familiar que interferem significativamente na aprendizagem da leitura: as características dos progenitores (e.g. habilitações literárias, linguagem em casa, o gosto pela leitura, entre outras); as expetativas dos progenitores (e.g. o nível da criança na leitura) e a literacia ambiental (e.g. número de livros em casa, visitas à biblioteca, frequência de leitura partilhada, entre outros). Assim, é importante compreender o contexto extrínseco à criança, na sua interação com o seu meio e ambiente familiar, na sua capacidade de despertar em si mesmo/a as competências para as quais o seu cérebro está preparado a desenvolver (Silva 2004). Neste contexto, foi desenvolvida uma revisão sistemática com a finalidade de sistematizar os resultados de estudos sobre a relação entre literacia familiar e dificuldades na aprendizagem da leitura.

Método

Após a identificação da finalidade desta pesquisa foi definido um protocolo de revisão sistemática que se resume de seguida.

Critérios de elegibilidade

Os artigos foram selecionados tendo por base os seguintes critérios de inclusão: a) publicados em revistas académicas/científicas com *peer review*, entre 2000 e 2019, em inglês ou português europeu; b) realizados em línguas de escrita alfabética, com objetivos relativos a análise de fatores de risco de literacia familiar e sua relação com risco para as dificuldades na aprendizagem da leitura; c) com uma amostra constituída por famílias com filhos em idades de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; c) com recolha de dados da literacia familiar através de questionário. Adicionalmente, foi utilizado o seguinte critério de exclusão: A amostra é constituída apenas por participantes de: a) de minorias étnicas; b) que se insiram em programas específicos (e.g. *Head Start Programme*); ou c) apresentem co-morbilidades (e.g. paralisia cerebral).

Fontes de informação

Esta pesquisa foi efetuada nas bases de dados eletrónicas *Educational Resources Information Center* (ERIC) e *APA PsycArticles* entre outubro e dezembro de 2019.

Busca e seleção dos artigos

Foram utilizadas as palavras-chave “home literacy environment” AND “Reading difficulties” NOT “Head Start”. Os 144 artigos encontrados foram guardados e organizados no programa Mendley. Aplicando os critérios de inclusão e exclusão, encontraram-se 16 referências de entre as quais, após verificação de resumos, se selecionam cinco para leitura na integra. Ao longo da leitura destes artigos, outras cinco referências foram encontradas e analisadas. Após revisão de todos os critérios de elegibilidade foram utilizados oito artigos.

Processo de coleta e lista de dados

Os artigos foram analisados e codificados, o que permitiu a recolha de informação relativa às seguintes características dos estudos: finalidade, amostra, instrumentos de recolha de dados, resultados e conclusões, que são apresentados de seguida, primeiro tendo por base cada estudo e por fim na forma de cruzamento da informação.

Resultados

Bergen et al. (2014) investigaram fatores de risco nas características da criança e da família presentes antes do início formal da aprendizagem da leitura, bem como a relação entre a literacia dos pais, o ambiente de literacia em casa e as competências cognitivas das crianças no jardim de infância, e as suas competências de leitura e cálculo no 3.º ano de escolaridade. Participaram 196 crianças que iniciaram o estudo com 3 anos e meio, e terminaram quando estavam no 3.º ano de escolaridade, divididas em três grupos: 50 crianças com elevado risco familiar de dislexia e que foram diagnosticadas com dislexia, 82 crianças com elevado risco familiar de dislexia, mas que não apresentaram dislexia e um grupo de controlo com 64 crianças com baixo risco familiar de dislexia e que não apresentaram dislexia. Como instrumentos de recolha de dados utilizaram: questionário de literacia familiar; questões para os pais sobre a suas competências de literacia; nomeação rápida de letras; e fluência de palavras. No que respeita às competências de literacia dos pais, os autores concluíram que os pais de crianças com dislexia, relataram em média, mais dificuldades de literacia o que apoia a visão de que as crianças que apresentam dislexia têm uma maior predisposição genética para que tal aconteça. As dificuldades de literacia dos pais previram a fluência de leitura das crianças. A literacia dos pais pode ser vista como indicador da influência da família nas dificuldades de literacia nos seus educandos, uma vez que os pais fornecem influências genéticas e ambientais. O ambiente de literacia em casa foi semelhante entre os grupos. Relativamente às competências de literacia emergente, os autores encontraram, quando as crianças estavam no jardim de infância, dificuldades ao nível da consciência fonológica, da nomeação rápida e do conhecimento de letras no grupo de crianças com risco familiar de dislexia e que apresentaram dislexia posteriormente, e défices na consciência fonológica

ligeiros nas crianças do jardim de infância com risco familiar, mas sem dislexia subsequente. Os resultados predizem que o tipo de estatuto de risco e as competências de literacia aos seis anos explicaram 51% da variância dos resultados na leitura aos nove anos.

Brown et al. (2012) realizaram, na Austrália, um estudo, em que investigaram o ambiente de literacia em casa de crianças de 4 anos de idade que frequentavam um programa de educação pré-escolar e a associação entre este ambiente e os interesses e atitudes das crianças em relação à literacia. Mais especificamente investigaram os hábitos de leitura dos pais, a frequência e os tipos de atividades de literacia que realizavam com seus filhos e os próprios interesses e orientação dos filhos para a literacia. Participaram nesta investigação 138 pais e 140 crianças. Os pais responderam a um questionário sobre a sua atitude, opinião, e práticas familiares de literacia e as crianças foram entrevistadas. Os resultados mostram que, em geral, os pais tendem a transmitir aos seus filhos as próprias práticas de literacia. Mais de metade dos pais leem por prazer entre 21 e 40 minutos por dia, sendo provável que este hábito seja um exemplo para os seus filhos. Cerca de 80% também relataram ler diariamente materiais tradicionais, ambientais e de novas tecnologias, demonstrando assim aos filhos que o significado não se limita à impressão em papel, mas também pode ser extraído de outras formas de apresentação. As preferências de literacia dos pais refletiam-se nos tipos de atividades de literacia em que se envolviam com os seus filhos. Neste estudo, observou-se que os pais fizeram mais do que simplesmente modelar comportamentos de literacia - eles deram aos seus filhos apoio intencional, tendo-se observado que o grupo de pais com hábitos de literacia mais ricos relatava dois comportamentos distintos. Primeiro, eles liam com mais frequência para os filhos do que os outros pais e, segundo, eles compartilhavam as suas atividades favoritas de literacia com os filhos. Considerando essas características de exposição e apoio intencional, percebe-se que estas crianças são expostas a ambientes familiares ricos em literacia. Os resultados evidenciam que os pais criaram ambientes “um tanto ricos” de literacia, e que os materiais tradicionais de literacia (em oposição à tecno-alfabetização) predominaram. A frequência da leitura dos próprios pais foi positivamente associada à frequência com que os pais liam para os filhos. A riqueza dos hábitos de leitura dos pais foi positivamente associada à frequência com que os pais leem para os filhos, mas não necessariamente associada aos próprios interesses ou orientação dos filhos para a literacia. Segundo os autores é interessante investigar se, quando estas crianças vivenciarem a aprendizagem formal, estes fatores têm influência no desenvolvimento da aprendizagem da leitura, e no aparecimento de dificuldades.

Esmaeeli et al. (2019) realizaram um estudo na Noruega com o objetivo de investigar se o risco familiar prediz as dificuldades de leitura das crianças no segundo ano de escolaridade no contexto de um modelo multifatorial, que inclui literacia emergente e fatores de proteção ambiental, como ambiente de literacia em casa e nível de educação dos pais. Participaram 208 crianças (89 rapazes e 119 raparigas). O modelo multifatorial sugeriu que crianças com risco familiar apresentavam dificuldades de leitura que não podiam ser explicadas em termos de diferenças individuais na literacia emergente, género, interesse em literacia, anos no jardim de infância, ambiente de literacia em casa ou nível de educação dos pais. Em suma, percebeu-se que o risco familiar está associado aos resultados de literacia das crianças após 2 anos de instrução formal de leitura, mas também se identificaram possíveis fatores modificáveis que podem beneficiar das intervenções e assim contribuir para a diminuição da probabilidade de se desenvolverem dificuldades de leitura. Embora o risco familiar aumente a probabilidade de desenvolver dificuldades na leitura, o ambiente de literacia em casa, na idade pré-escolar, pode operar como um potencial fator ambiental de proteção para melhorar a literacia emergente das crianças, diretamente, e as suas capacidades de literacia posteriores, indiretamente.

Niklas e Schneider (2013) realizaram um estudo na Alemanha, com o objetivo de perceber o papel que o ambiente de literacia em casa desempenha no desenvolvimento das competências linguísticas comparativamente com outras variáveis importantes e que predizem o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita. Exploraram ainda a relação do ambiente de literacia em casa e do estatuto socioeconómico com a história familiar de migração, e com a leitura e a escrita e seus percursores. Estudaram também se o ambiente de literacia em casa influencia as competências iniciais no início do 1.º ano de escolaridade e o possível impacto do ambiente de literacia em casa no conhecimento das letras, no vocabulário e na consciência fonológica no jardim de infância. Participaram neste estudo 921 crianças alemãs (46,8% raparigas e 53,2% rapazes) ao longo dos anos do jardim de infância e do 1.º ano de escolaridade. O presente estudo mostra a importância do ambiente de literacia em casa para o desenvolvimento de competências linguísticas. Este ambiente não se tratou apenas dum importante preditor de vocabulário e da consciência fonológica no jardim de infância, mas também teve uma influência direta na consciência fonológica no início do 1.º ano de escolaridade. Assim, além dos precursores específicos da leitura e da escrita, como o conhecimento das letras, a consciência fonológica ou o vocabulário, o ambiente de literacia em casa parece estar relacionado com o desenvolvimento e o desempenho académico das crianças alemãs que participaram no estudo. Dado que também atua como um mediador entre

o estatuto socioeconómico/antecedentes migratórios e os precursores da leitura e da escrita, também oferece um bom ponto de partida para ajudar famílias desfavorecidas e os seus educandos. Assim, a intervenção deve focar-se mais nas famílias e no ambiente de aprendizagem que elas oferecem. Medidas de apoio aos pais para melhorar o ambiente de literacia em casa também ajudarão a melhorar o desempenho académico dos seus educandos.

O estudo de Sénechal e LeFevre (2002) decorreu no Canadá e teve como objetivo analisar as relações que se estabelecem entre as experiências de literacia em contexto familiar, subsequentes capacidades de linguagem recetiva e de literacia emergente e a realização na leitura por parte das crianças. A amostra é composta por 168 crianças, 110 frequentam o jardim de infância e 58 o 1.º ano de escolaridade. Sénechal e LeFevre (2002) concluem que as experiências de literacia familiar relativas a leitura de livros de histórias, estavam associadas com ao desenvolvimento da linguagem recetiva e as experiências que incluem um ensino da leitura pelos pais estava relacionado com o desenvolvimento das competências de pré-leitura ou de literacia emergente. Por conseguinte, estas crianças estavam melhor preparadas para a aprendizagem e desenvolvimento das competências de leitura aquando a entrada na escola. Os resultados mostram, ainda, que a exposição a livros se relacionou com o desenvolvimento de vocabulário e capacidades de compreensão auditiva e estes se relacionaram com o nível de leitura no 3.º ano de escolaridade. As competências de literacia emergente predizem de forma direta a leitura de palavras no final do 1.º ano de escolaridade e de forma indireta no 3.º ano. A leitura de palavras no final do 1.º ano prediz a compreensão no 3.º ano de escolaridade. Por sua vez as crianças que tinham mais competências de leitura no final do 1.º ano de escolaridade mostraram manter este desfasamento positivo face aos seus pares no final do 3.º ano. Concluem, por fim, que as várias trajetórias que conduzem a uma leitura fluente têm as suas raízes em diferentes aspetos das experiências prévias da criança.

Sénéchal e LeFevre (2014) realizaram um estudo no Canadá cuja finalidade foi testar um modelo de literacia familiar avaliando longitudinalmente: a) as relações entre as práticas de literacia familiar e o nível de realização das crianças; e b) conhecer o percurso e as mudanças das práticas de literacia familiar. Participaram 143 crianças da educação pré-escolar, que seguiram até à primavera do segundo ano de escolaridade. Os resultados mostraram que a literacia formal e informal familiar estava diretamente relacionada com a realização das crianças no 1.º ano de escolaridade, contudo esta associação enfraquece no 2.º ano de escolaridade. Verificaram que os relatos dos pais quanto ao ensino e às expectativas que criaram quanto à literacia precoce das crianças mostrou ser um fator preditivo da realização das crianças um ano depois. A literacia formal apresenta um valor preditivo forte

para o crescimento da literacia emergente ao contrário da literacia informal que apenas se manifesta importante no vocabulário. Quanto à leitura no final do 1.º ano, verificaram que apenas a leitura e a consciência fonológica avaliadas no início do ano prediziam as performances de leitura no final do mesmo ano; o mesmo acontece no 2.º ano de escolaridade. Tudo indica que a partir do 2.º ano as crianças aprendem o vocabulário de variadas formas enquanto que, numa fase mais emergente aprendem mais através do contexto familiar e apesar da leitura partilhada parecer ser o fator de literacia em contexto familiar mais relevante é a literacia formal que obtém maior poder de influência nas competências da criança capaz de predizer o crescimento das competências de leitura e a literacia informal mais relacionada com o crescimento da linguagem oral principalmente no período do infantário para o 1.º ano de escolaridade. Em geral a literacia em contexto familiar perde a sua influência na realização das crianças no final do 2.º ano de escolaridade. Partindo dos dados já encontrados de que a literacia em contexto familiar influencia a realização no 1.º ano de escolaridade, verificaram que não existe uma correlação positiva com os resultados das crianças ao nível do 2.º ano de escolaridade, contudo constataram que o envolvimento dos pais na literacia formal e informal pode influenciar esta relação uma vez que os pais que continuavam a investir em tarefas de literacia em contexto familiar correspondiam a crianças que mostraram um contínuo crescimento associado a este fator no início do 1.º ano o que permitiu que os/as autores/as indicassem que a realização das crianças que liam menos bem no início do 1.º ano era um preditor de maior envolvimento dos pais na sua aprendizagem no final do 2.º ano de escolaridade. Outro dado interessante é que as crianças cujos pais deixaram de se envolver tanto na aprendizagem da leitura tiveram melhores resultados de leitura no final do 1.º ano em comparação com crianças cujos pais aumentaram o envolvimento ou mantiveram o mesmo. Sublinha-se ainda que os pais são sensíveis à realização dos seus filhos ajustando o seu envolvimento quando consideram maior necessidade. Por último concluem que: existe uma relação entre o modelo de literacia familiar proposto pelos autores/as e os resultados de leitura das crianças, uma vez que a linguagem de casa influenciava a aprendizagem formal de uma segunda língua na escola; o maior ou menor envolvimento dos pais no ensino influenciava a performance das crianças na escola e que a literacia familiar tinha menor importância no 2.º ano de escolaridade; o crescimento das competências de leitura pressupõe uma continuidade e se relaciona com uma mudança nas atitudes por parte dos pais e do seu envolvimento.

Torppa et al. (2006) realizaram um estudo na Finlândia que se integra num projeto governamental denominado *Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia* que acompanhou 214 famílias desde o nascimento das crianças até à sua entrada no 1.º ano de escolaridade. Os

objetivos desta investigação eram: 1) Identificar potenciais subgrupos de crianças com trajetórias distintas de desenvolvimento do conhecimento as letras; 2) compreender como é que as crianças em risco familiar de dislexia aprendem os nomes das letras em comparação com as crianças sem risco; 3) examinar que competências de linguagem e que fatores ambientes diferenciam as crianças com distintas trajetórias de desenvolvimento do conhecimento das letras; 4) examinar a associação preditiva entre as trajetórias de desenvolvimento do conhecimento as letras e o desenvolvimento da aprendizagem da leitura no 1.º ano de escolaridade. A amostra é de 186 crianças, 96 em risco de desenvolverem dislexia e 90 sem risco. As conclusões mostram a existência de três trajetórias distintas de desenvolvimento do conhecimento as letras - A primeira trajetória, agrupa as realizações mais baixas de nível e crescimento do conhecimento de letras, foi denominado grupo tardio (n=73), a trajetória seguinte agrupa as realizações de baixo nível inicial, mas rápido crescimento linear é referido como o grupo de crescimento linear (n=62), e o terceira trajetória agrupa as realizações altas aos 4,5 anos e uma baixa taxa de crescimento e é referido como o grupo precoce (n=51). Os membros do agrupamento tardio eram predominantemente crianças com risco familiar para dislexia, e os membros do agrupamento precoce eram predominantemente crianças do grupo controle. A participação no grupo tardio previu baixo desempenho de leitura no 1.º ano de escolaridade 1. A sensibilidade fonológica, a memória fonológica e a nomeação rápida, são competências preditivas de atraso no conhecimento de letras; preditores ambientais incluem a escolaridade da mãe e a quantidade de ensino de letras que as crianças têm em contexto familiar. O risco familiar de dislexia teve um contributo significativo no modelo que estabelece as relações entre as variáveis.

Torppa et al. (2011) realizaram um estudo na Finlândia partindo da investigação longitudinal JLD e recorrendo a uma amostra composta por 99 famílias, sendo que 31 famílias tinham um membro com dislexia diagnosticada e com relatos de um familiar próximo com dificuldades em soletrar e ler e 68 famílias sem dislexia na família ou conhecimento de dificuldades existentes. O objetivo deste estudo foi prever as competências das crianças precocemente partindo da predisposição genética das mesmas, através das competências dos seus pais com dislexia. Concluindo, o estudo indica que ter história familiar de dislexia, se constitui um fator de risco para as crianças. As competências de literacia dos pais mostraram ser preditores significativos das competências de leitura e da soletração dos seus filhos no 3.º ano de escolaridade. O género não mostrou ser relevante neste processo assim como a literacia familiar não influenciou este valor preditivo indicando que, o fator genético é mais

forte, sendo que os autores sugerem que as competências de literacia de pais com dislexia possam ser consideradas nos momentos de diagnóstico.

Em suma, os dados apresentados conduzem-nos para a noção de que a literacia familiar influência e importa na aprendizagem da leitura. Ainda que exista alguma questionabilidade acrescida à sua mensurabilidade, é inegável que o contexto afeta as experiências de alfabetização que a criança recebe (Torppa et al. 2011). Resumidamente podemos afirmar que a literacia familiar influência as competências linguísticas, nomeadamente o vocabulário (Sénéchal & LeFevre, 2002; 2014; Niklas & Schneider, 2013; Torppa et al. 2007), a consciência fonológica e a aprendizagem das letras (Torppa et al. 2007), de forma direta e indireta. E os pais, podem passar geneticamente e ambientalmente não só as suas competências de leitura, como as suas práticas, interesses e expectativas (Brown et al. 2012; Sénéchal & Le Fevre, 2014; Esmaeeli et al. 2019) que são fundamentais ao longo de todo o processo desenvolvimental da criança, mesmo após a instrução formal, conferindo-lhes o papel de excelentes tutores (Torppa et al. 2007). Os pais importam, reforçam e/ou compensam criando o ambiente propício ao palco de desenvolvimento, onde as competências constituem uma espécie de marcos, com um momento e tempo certos e se misturam com as experiências - as crianças são o produto final desta interação.

Conclusão

Num contexto de baixas competências de literacia, insucesso e abandono escolar, torna-se premente caracterizar as competências associadas à leitura e os fatores ambientais que as influenciam, direta e indiretamente, para que possamos desenhar posteriormente, medidas que conduzam à prevenção e/ou redução do risco de dificuldades de aprendizagem na leitura. A presente revisão da literatura faz parte de uma investigação mais larga no contexto do Modelo de Resposta-à-Intervenção que se alicerça na premissa de que ao agirmos de forma preventiva podemos contribuir para a diminuição de dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e evitar igualmente problemas emocionais, como por exemplo a desmotivação, a baixa auto-estima que tanto ou mais influenciam os resultados académicos e conduzem à desigualdade social (Cruz, 2005). Assim, o modelo de resposta-à-intervenção tem sido operacionalizado por vários investigadores internacionais, para funcionar como forma de se identificarem crianças com dificuldades de aprendizagem específicas e/ou em risco e, paralelamente, se providenciar apoio precocemente, procurando diminuir o número de crianças que são apoiadas pelos serviços de educação especial (Fuchs, 2003). Neste modelo de intervenção multinível, que no último projeto desenvolvido na Universidade do Minho e no Instituto Politécnico de Bragança se caracteriza por três níveis de apoio no contexto escolar, embora existam experiências com

mais níveis, a intervenção em nível familiar foi sugerida às famílias. A meta-análise realizada por Senechal e Young em 2008, sugere que o envolvimento dos pais em intervenções de literacia em contexto familiar teve impacto positivo no desenvolvimento da aprendizagem da leitura. Especificamente, mostra que quando os pais utilizaram atividades específicas os efeitos foram maiores do que quando os pais apenas ouviram os seus filhos a ler. Desta forma Senechal e Young (2008) indicam que quando os educadores e os professores tiverem de tomar decisões sobre que tipo de atividades sugerir aos pais, têm de pesar vários fatores, nomeadamente a eficácia fornecida pela investigação relativamente às atividades sugeridas, a quantidade de recursos necessários para a sua implementação e o nível de leitura da criança.

Esta comunicação e este texto pretendem contribuir para o debate sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura, e para uma escola e uma sociedade mais inclusivas. Considerando as suas limitações sugere-se alargar a pesquisa a outras bases de dados e ao ano de 2021.

Referências Bibliográficas

As referências marcadas com asterisco (*) foram utilizadas na revisão sistemática da literatura

Almeida, L. S., & Freire, T. (2015). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª edição). Psiquilíbrios.

* Bergen, E., Jong, P., & Massen, B. (2014). The effect of parent's literacy skills and chlidren's preliteracy skill on the risk of dyslexia. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *42*, 1187-1200. https://doi.org/10.1007/s10802-014-9858-9

* Brown, P., Byrnes, L., Raban, B., & Watson, L. (2012). Young learners: The home literacy environments of Australian four-years-old. *Journal of Research in Childhood Education*, *26*, 450-460. https://doi.org/10.1080/02568543.2012.712086

* Esmaeeli, Z., Kyle, F., & Lundetrae, L. (2019). Contribution of familial risk, emergent literacy and environmental protective factors in children's reading difficulties at the end of second-grade. *Reading and Writting*, *32*, 2375-2399. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09948-5

Foster, M., Lambert, R., Abbott-Shim, M, McCarthy, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, *20*, 13-36.

Fuch, L. S. (2002). Identification of learning disabilities: Research to practice. In Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D.P. (Eds.), *Identification Of Learning Disabilities: Research To Practice* (pp. 521–529). Erlbaum.

Gil, S., Deaño, M., Almeida, L., Rodríguez, A., & García-Señorán, M. (2012). Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidade y lectura. *Psicothema*, *4*, 573-580.

* Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, *38*, 40-50. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001

* Sénéchel, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, *73*, 445-460. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00417

* Sénéchel, M. & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, *85*, 1552-1568. http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12222

Sénéchal M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, *78* (4), 880- 907.

Silva, A.C. (2004). Descobrir o princípio do alfabeto. *Análise Psicológica*, *1*, 187-191.

Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, *29*, 367-382.

Storch, S., & Whitehurst, G. (2001). The Role of Family and Home in the Literacy Development of Children from Low-Income Backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *92*, 53-71.

* Torppa, M., Poikkeus, A., Laakso, M., Eklund, K., & Lyytinen H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, *42*, 1128-1142. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1128

* Torppa, M., Eklund, K., Bergen, E., & Lyytinen, H. (2011). Parental Literacy Predicts Children's Literacy: A Longitudinal Family-Risk Study. *Dyslexia*, *17*, 339-355. http://dx.doi.org/0.1002/dys.437

Agradecimentos: Este trabalho foi apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05777/2020.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Capacitação de professores universitários para a inclusão de alunos com autismo

Qualification of university professors for the inclusion of students with autism

Ana Cristina da Silva Alves*, Chaveli Prietto*, Jozelaine Zavacki Roseti*, Juliana Costa Nicolau da Silva* Lissia Pinheiro Shataloff*

* Faculdade União das Américas - Uniamérica, Foz do Iguaçu, Brasil.

Contato: Juliana Costa Nicolau da Silva - julianani colau@gmail.com

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social ou na interação social em diversos contextos, podendo conter padrões restritivos e/ou repetitivos de comportamento, com ocorrência ou não de comprometimento intelectual e/ou de linguagem concomitante. O TEA é uma condição permanente, que requer atenção com o portador ao longo da vida. Essa atenção deve chegar às universidades para que possam promover inclusão, acolhendo suas necessidades, com o foco em um processo de ensino-aprendizagem que vise o desenvolvimento de potencialidades. Nessa perspectiva, professores do curso de Engenharia de Software do Centro Universitário União das Américas – Uniamérica, Foz do Iguaçu, Paraná/Brasil, apresentaram como demanda a necessidade de preparação docente para manejo do aluno com autismo no ambiente universitário, dificuldade agravada pela escassez de informação sobre o assunto em referenciais teóricos. Tendo em vista esse cenário, percebeu-se a relevância deste estudo que teve como objetivo capacitar professores universitários para promover a inclusão de alunos autistas. O presente trabalho foi de caráter qualitativo nos moldes de pesquisa-ação, em encontros de discussão, reflexão e construção de estratégias para facilitar o manejo de sala de aula garantindo inclusão efetiva. Obteve como resultado a compilação de informações sobre autismo, estratégias de manejo e avaliação em manual disponibilizado à Universidade. Conclui-se que o êxito no ensino universitário com alunos com autismo requer amplo envolvimento institucional e familiar. Na ponta do processo está o professor, que precisa ser capacitado para lidar com situações diversas, construindo assim um ensino equitativo com as adaptações necessárias.

Palavras-chave: autismo, métodos de ensino, inclusão, estudantes universitários, educação especial

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is characterized by persistent deficits in social communication or social interaction in different contexts and may contain restrictive and/or repetitive patterns of behavior, with or without the occurrence of concomitant intellectual and/or language impairment. ASD is a permanent condition that requires attention to the patient throughout life. This attention must reach universities so that they can promote inclusion, welcoming their needs, with a focus on a teaching-learning process aimed at developing potentialities. In this perspective, professors of the Software Engineering course at the União das Américas University Center – Uniamérica, in Foz do Iguaçu, Paraná/Brazil, presented as a demand the need for teacher preparation to manage students with autism in the university environment, a difficulty aggravated by lack of information on the subject in theoretical references. In view of this scenario, it was noted the relevance of this study, which aimed to train university professors to promote the inclusion of autistic students. The present work was of a qualitative character in the form of research- action, in meetings for discussion, reflection and construction of strategies to facilitate classroom management, ensuring effective inclusion. The result was the compilation of information on autism, management strategies and assessment in a manual made available to the University. It is concluded that success in university education with students with autism requires broad institutional and family involvement. At the end of the process is the teacher, who needs to be trained to deal with different situations, thus building equitable teaching with the necessary adaptations.

Keywords: autism, teaching methods, inclusion, college students, special education

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado no DSM-5 (2014) por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, presença de padrões restritivos e/ou repetitivos de comportamento, com ocorrência ou não de comprometimento intelectual e/ou de linguagem concomitante. Pode estar associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental. Os sintomas costumam se apresentar entre 12 e 24 meses de vida, podendo ser percebidos antes mesmo dos 12 meses. É quatro vezes mais frequente no sexo masculino.

Segundo Rocha (2018), por ser uma condição permanente, o autismo acompanha a pessoa em todas as fases da vida, mas as terapias comportamentais, educacionais e familiares, podem vir a contribuir com o portador de TEA. Por isso, o diagnóstico precoce e o início de acompanhamento especializado tendem a propiciar melhor qualidade de vida e boas perspectivas futuras, o que inclui o ingresso na universidade e a conclusão de curso de nível superior.

Evidentemente, existem dificuldades e limitações no ensino de estudantes com necessidades especiais. Para que haja uma educação equitativa são imprescindíveis adaptações no ambiente escolar, sendo ideal que a inclusão escolar aconteça em todos os níveis de ensino.

Devido às particularidades inerentes aos portadores de TEA, é necessária atenção especial quanto às modalidades educacionais oferecidas a esse público. As necessidades dos autistas devem ser atendidas, com foco no sucesso de um processo de ensino-aprendizagem que possibilite o desenvolvimento das potencialidades individuais.

A Educação Inclusiva está entrando, lentamente, no contexto da universidade, levantando novos rumos no quadro de atenção à diversidade dos estudantes. Porém, observa-se, pela escassez de informação e pesquisa relacionada à pessoa com TEA no meio universitário, que essa continuidade nos estudos ainda é limitada. De acordo com matéria veiculada pelo Portal G1 de notícias, de um universo de cerca de dois milhões de autistas no Brasil, o número de estudantes universitários com TEA, em 2018, era de apenas 488 (Tenente, 2018).

A Universidade é instituição de ensino e, como tal, tem o dever de facilitar a inclusão de todos os alunos. Para que isso aconteça, deve tornar-se um ambiente acessível, sem barreiras na aprendizagem e desenvolver projetos curriculares que possibilitem a todos os alunos serem atendidos e respaldados pela perspectiva da diversidade. Nesse contexto, observa-se que os professores, muitas vezes, consideram insuficiente a capacitação destinada a eles ou percebem a carência de materiais específicos para serem usados no dia a dia da sala de aula.

Considerando o cenário descrito, percebeu-se a relevância deste estudo que tem como objetivo capacitar professores universitários para promover a inclusão de alunos autistas.

Metodologia

O presente trabalho foi de caráter qualitativo nos moldes de pesquisa-ação, pois buscou, ao mesmo tempo, analisar a situação apresentada e propor mudanças para o aprimoramento da prática dos sujeitos envolvidos (Severino, 2007).

O estudo contou com a participação de quatro professores do curso de Engenharia de Software do Centro Universitário União das Américas - Uniamérica, escolhidos por amostragem não probabilística por conveniência, devido à facilidade de acesso proporcionado pela Instituição de Ensino e, também, à abertura para a realização de intervenções com a possibilidade de verificação imediata dos resultados alcançados (Marotti, 2008).

Também participaram dos trabalhos coordenadores dos cursos de Engenharia de Software, Psicologia, Psicopedagogia e Direito da Uniamérica, coordenadora do NAE - Núcleo de Apoio ao Estudante, psicólogos de duas instituições iguaçuenses que atendem pessoas com autismo.

A Uniamérica é um centro universitário da cidade de Foz do Iguaçu, Paraná/Brasil, nas fronteiras com Argentina e Paraguai, que possui cursos de graduação, pós-graduação e extensão (Uniamérica, 2019).

Os dados foram coletados por meio de entrevistas não diretivas, em que os participantes ficaram livres para expressar suas impressões. Simultaneamente, as entrevistadoras registraram as informações, intervindo o mínimo suficiente para a fluidez do diálogo (Severino, 2007).

As entrevistas com os professores e os coordenadores de cursos foram realizadas nas dependências do Uniamérica, onde também se deu a visita ao NAE - Núcleo de Apoio ao Estudante. Já o contato com os psicólogos das instituições especializadas deram-se em visitas técnicas às suas sedes.

Os dados coletados foram analisados com utilização do Método de Análise de Conteúdos, proposto por Campos (2004), com utilização de categorias não-apriorísticas por frequenciamento e relevância implícita, com o intuito de identificar as demandas e dificuldades enfrentadas pelos sujeitos envolvidos no processo de inclusão de estudantes autistas nas aulas do Uniamérica.

Com base nos resultados obtidos pela análise, foram elaboradas estratégias, consubstanciadas em um manual, para auxiliar os professores da Uniamérica no manejo de classe com alunos autistas. Posteriormente, o material produzido poderá ser utilizado por professores de outras instituições.

Resultados e discussões

Tendo em vista a busca de subsídios para a promoção da inclusão de alunos portadores de TEA, e frente a escassez de material referente a universitários com autismo e adultos autismo em geral, as pesquisadoras decidiram, antes de iniciar o estudo para aprofundamento do tema, estabelecer pontos prioritários para a pesquisa, tendo como guia as demandas apresentadas pelos professores que incitaram este trabalho. Tais demandas, coletadas em rodas de conversa, foram analisadas por meio do Método de Análise de Conteúdo proposto por Campos (2014), tendo sido classificadas em duas categorias: informações sobre autismo e estratégias de manejo.

Mediante informações preliminares obtidas durante as visitas técnicas às instituições especializadas no atendimento ao autista e ao NAE do Uniamérica, essas categorias foram subdivididas, para melhor aprofundamento do estudo, nos seguintes temas, selecionados por relevância: 1) Informações sobre o autismo: mitos e verdades; 2) Estratégias de manejo: procedimentos da instituição, postura do professor, estrutura das aulas, avaliações e manejo da crise.

Os temas acima foram apresentados aos professores envolvidos no estudo em três encontros. Também participaram colaboradores do Uniamérica, lotados nos setores de Recursos Humanos e Secretaria. Um empresário do ramo de tecnologia participou de um dos encontros.

Informações sobre o autismo

Ao analisar as dificuldades apresentadas pelos professores entrevistados para este trabalho, notou-se que uma das principais demandas foi a necessidade de mais conhecimento sobre o autismo. Dessa forma, buscou-se apresentar os principais mitos e verdades sobre o espectro, difundidas no senso comum por falta de informações corretas, em cotejo com abordagens em pesquisas existentes.

Mitos: Um dos mitos mais difundidos é a crença de que todos os autistas são superdotados e possuem habilidades incomuns como tocar instrumentos, desenhar, memorizar coisas ou fazer cálculos com calendário. Na realidade, apenas cerca de 10% dos autistas possuem habilidades incomuns. Esse mito baseia-se em estereótipos sempre representados em filmes, romances e séries de televisão (Volkmar; Wiesner, 2018, López et al. 2014).

No estereótipo criado, quando se fala sobre o assunto, a primeira imagem que é associada ao autista normalmente é o de uma pessoa executando constantemente movimentos característicos, que muitas vezes são interpretados como sendo resultantes de contrações involuntárias de músculos e nervos. De fato, as estereotipias, ou movimentos repetidos incansavelmente, são formas de autorregulação. Ou seja, formas que o autista utiliza para lidar com situações de sobrecarga sensorial (Bosa, 2001). O tema é tratado com mais detalhes adiante neste trabalho.

Outro ponto desconhecido pela maioria das pessoas é sobre como o autismo pode ser diagnosticado. Não existem exames laboratoriais que forneçam esse diagnóstico e que possam ser solicitados pelo pediatra quando das consultas de acompanhamento regular, durante o primeiro ano de vida. Mello (2007) explica que o autismo não apresenta um marcador biológico. Estabelece-se o diagnóstico por meio da avaliação do quadro clínico, por observação com base nos critérios de diagnóstico do DSM. Para auxiliar há protocolos de observação diagnóstica já validados no Brasil.

Diante disso, também se desfaz outro mito que é o de que o autismo pode ser curado com tratamento e medicamentos. López et al. (2014) explicam que o autismo não é curável e que os medicamentos podem diminuir os sintomas típicos. Seu uso deve ser combinado com terapia psicológica e psiquiátrica para melhorar a qualidade de vida, tanto do paciente quanto de sua família.

Ainda sobre o diagnóstico, outro aspecto importante a se esclarecer é a crença de que o autismo é facilmente identificado em sala de aula pelos professores e colegas. Segundo Cuervo et al. (2005), a detecção e o diagnóstico do autismo são feitos por diversos profissionais, com uso de instrumentos variados, muitos deles característicos da prática pediátrica, psicológica, psiquiátrica ou neurológica.

Em relação ao contexto escolar um mito que se concretiza em forma de exclusão social é o de que o nível de exigência em sala de aula deve ser menor para todo aluno autista, o que definitivamente não é a prática adequada. Na realidade, no sistema de ensino devem ser trabalhadas as competências e potencialidades de cada caso concreto, sem limitar o foco do processo de ensino e aprendizagem na dificuldade, mas sim buscando o aprimoramento das habilidades (CFP, 2009).

Essa postura excludente estende-se para o campo profissional, em que há o mito de que a pessoa com autismo não poderá trabalhar ou não encontrará lugar no mercado de trabalho. No Brasil, os autistas contam com a Lei de Cotas - Lei nº 8.213/1991, art. 93 (Brasil, 1991), que prevê que empresas com mais de 100 empregados devem destinar parte das vagas para pessoas com deficiência.

Conforme explica o psicólogo Marcelo Vitoriano em entrevista dada no Programa Panorama – Autismo na vida adulta (Tv Cultura, 2018), é necessário que as empresas se preparem para receber os autistas de maneira adequada e que proporcionem possibilidades de formação e desenvolvimento de algumas habilidades, o que torna a chance de sucesso muito grande.

Verdades: Por outro lado, não há somente mitos sobre o espectro autista no senso comum. Também há verdades em informações disseminadas popularmente, pois têm fundamento científico. Entre elas, uma bastante conhecida no senso comum é que o TEA é mais comum em homens. De fato, como consta no DSM 5 (2014) e é reafirmado por Volkmar e Wiesner (2018), a ocorrência é de três a cinco vezes maior em homens.

Porém, independente do gênero, outra verdade é que se diagnosticado e acompanhado precocemente, o autista pode ter melhor qualidade de vida, com maior autonomia e desenvolvimento de suas potencialidades (CFP, 2009).

Também é verdade que existem algumas comorbidades em relação à saúde do autista (DSM 5, 2014). Entre elas está a epilepsia. Mello (2007) aponta que essa doença ocorre em 30% dos casos de autismo e que seu aparecimento é mais comum no começo da vida ou na adolescência.

Quanto ao desenvolvimento da pessoa com autismo, outra verdade é que ela realmente não dedica seus esforços na realização de atividades que não sejam do seu interesse. Os autistas tendem a se interessar e manter o foco em determinados temas com intensidade anormal, o que pode até mesmo interferir em outras áreas da aprendizagem (Volkmar; Wiesner, 2018).

Estratégias de manejo

Esclarecidos pontos gerais e importantes sobre o autismo, partiu-se para a demanda que suscitou este estudo: a necessidade de se construir estratégias para facilitar o manejo de sala de aula, garantindo a inclusão efetiva e não simplesmente a integração de alunos autistas na universidade. Esse processo depende da atuação conjunta dos vários setores envolvidos no suporte ao portador de TEA: secretaria acadêmica, professores, núcleos de apoio ao estudante, instituições especializadas e família.

1 - Procedimentos da instituição: Percebeu-se a necessidade de se estruturar o atendimento ao público autista na universidade, desde o primeiro contato com setores da instituição de ensino.

Normalmente o primeiro contato de um aluno ao ingressar na universidade é com a Secretaria da instituição de ensino. Pensou-se em um fluxo, a ser seguido por esse setor quando da matrícula, caso o estudante comunique o diagnóstico de autismo: preencher ficha específica; solicitar o laudo médico, psicopedagógico, neurológico, psicológico ou psiquiátrico; encaminhar as informações colhidas para o Núcleo de apoio ao estudante e para o coordenador do curso, que as repassará aos professores.

Mesmo que não seja conhecida a condição do estudante como portador de autismo, seja pela não comunicação da família ou profissionais externos especializados que o acompanham,

seja pelo fato do próprio estudante não saber que é autista, quando admitido na universidade a responsabilidade por promover sua inclusão passa a ser institucional. Isso passa, além da participação da família, pela capacitação e amplo suporte ao corpo docente para lidar com as situações práticas que surjam. Na ponta do processo de ensino e aprendizagem estão professor e aluno. Com adequado suporte de setores institucionais especializados, o docente pode aplicar métodos e técnicas para a promoção do aprendizado em cada caso, pois as demandas certamente serão diferentes de um para outro.

Um dos primeiros aspectos a serem observados para o bom início da relação institucional com o aluno autista é a adequação do ambiente físico onde são realizados seus estudos, o que está de acordo com a literatura pesquisada e confere com informações obtidas durante as visitas técnicas realizadas. Alguns detalhes devem ser observados, como a presença de um mínimo de cores nas paredes, móveis, objetos ou adereços. Além do cuidado com ruídos. Quando uma atividade provocar barulho, comunicar antecipadamente, dando oportunidade ao autista de decidir se quer participar ou não (González, 2013).

2- Atuação do professor: Tratando diretamente da atuação do professor, foram encontrados durante a pesquisa pontos importantes que podem ser cruciais para o sucesso da prática docente, pensando desde o momento em que esse professor recebe o aluno autista pela primeira vez, até o momento da aplicação de avaliações (González, 2013).

Umas das primeiras atitudes, deve ser providenciar atividades para prevenir a ocorrência de atos discriminatórios por parte dos outros alunos (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013). Se o próprio docente não se sentir adequadamente preparado para realizar atividade sensibilizadora sobre diversidade com a turma, pode convidar algum profissional ou acadêmico que esteja apto para fazê-lo.

Outra atitude fundamental para o professor, é estabelecer uma relação de confiança com o aluno com autismo, o que gera abertura para perguntas e esclarecimentos de dúvidas. Também é imprescindível que se estruture um plano de aprendizagem específico, com o uso de frases diretas e imagens da atividade a ser desenvolvida (González, 2013).

Mais especificamente em relação à postura diária do professor em sala de aula, algumas atitudes devem sempre ser adotadas, como motivar e instigar o interesse dos alunos autistas. Falar com uma voz clara, utilizar frases curtas e objetivas e evitar metáforas. Também é conveniente saber qual é a distância apropriada a ser adotada para estabelecer qualquer tipo de comunicação (González, 2013).

A forma de estruturar as aulas é fundamental para que se tenha sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Alguns itens de fácil aplicação podem ser determinantes, como

apresentar a rotina ou o cronograma das atividades do dia, preferencialmente de forma visual para que possam ver, tocar, riscar o que vai acontecer ou o que está acontecendo. Havendo mudança brusca é recomendável comunicar aos alunos o quanto antes. É desejável que as aulas sejam detalhadas, por escrito, em forma de lista ou cartões (Martínez; Pascual, 2012). Também podem ser apresentadas em computador, aproveitando a afinidade do autista com a tecnologia (Marinho; Merdkle, 2009). Com sensibilidade, o professor pode criar meios de descobrir e aproveitar habilidades do aluno para despertar seu interesse pelo conteúdo.

Na realização de trabalhos em grupo, a adoção da estratégia do espaço mínimo, com grupos de dois alunos mediados pelo docente, pode proporcionar bons resultados (Martínez; Pascual, 2012).

Quanto às avaliações, os alunos autistas não precisam necessariamente de prova diferenciada. Se necessário, pode-se dar a opção de fazer a prova em sala separada. Não se pode confundir dificuldade de abstração com déficit cognitivo. A adoção de formas flexíveis e criativas para avaliar esses alunos supre a primeira dificuldade (Martínez; Pascual, 2012). Por outro lado, se for detectado déficit cognitivo parece ideal encaminhar o aluno para o Núcleo de apoio ao estudante.

3- Manejo da crise: O professor sempre deve estar atento em relação a crises pelas quais o aluno autista pode passar. Essas crises são momentos em que o autista tem comportamentos característicos do espectro, como retraimento social ou estereotipias, enquanto buscam lidar com o excesso de estimulação sensorial durante a interação social (Bosa; Callias, 2000, Bosa, 2001).

É importante o professor conhecer o que pode desencadear uma crise, para que aumente sua atenção sobre esses aspectos. Vale destacar a sobrecarga de estímulos sensoriais como excesso de barulho, luz forte ou muito movimento, pois sentem os estímulos sensoriais com maior intensidade (Bosa, 2001); situações de pressão ou não saber o que vai acontecer (Martínez; Pascual, 2012).

Para identificar se o aluno está passando por uma crise, existem comportamentos típicos dessas ocasiões, como, tapar os ouvidos, gritar, sair correndo de repente, começar a chorar sem razão aparente, agitar as mãos, movimentar o corpo ou bater a cabeça na mesa (Bridi Filho; Guimarães, 2016).

Nessas situações existem algumas providências a serem tomadas. É importante perguntar antecipadamente ao aluno o que pode ser feito para auxiliá-lo em um momento de crise. Quando a situação já estiver ocorrendo, é fundamental não interromper a autorregulação durante a estereotipia (Abujadi, 2014). Deve-se cuidar, todavia, para que o aluno não se

machuque a si ou aos colegas; observar qual tipo de autorregulação (sair da sala, tomar água, ficar quieto no lugar) é eficiente para cada aluno e, em casos extremos, pedir auxílio especializado ao Núcleo de apoio ao estudante.

Considerações finais

Todas as informações e orientações expostas neste trabalho visam oferecer apoio ao professor, suprindo parte das lacunas de sua formação e treinamentos, para que o docente possa direcionar sua prática visando a inclusão do autista na universidade.

A quase totalidade dos materiais que orientam o manejo de alunos autistas aplica-se ao público infantil. Esse trabalho buscou contextualizar para o ambiente universitário tais conhecimentos, deixando claro que não existe uma forma pré-determinada eficaz para o manejo de todo e qualquer aluno autista. Existe, sim, uma gama de conhecimentos que deve permear a prática do fazer docente a cada dia, em cada situação, com cada aluno, que é único.

Pode-se afirmar, que se trata de processo de troca em que o docente também aprende muito. Deve assumir que é peça imprescindível de um processo urgente e necessário de inclusão social.

Por fim, cabe retomar que este estudo teve como objetivo capacitar professores universitários para promover a inclusão de alunos autistas, o que foi alcançado. Os professores receberam capacitação e orientações que servirão como alicerce para seu trabalho. Terão, inclusive, um manual como referência inicial para lidar com situações práticas.

Há de se considerar, todavia, que o tema é vasto. Além do necessário estudo teórico, a vivência cotidiana e o aperfeiçoamento constante são as chaves para o êxito ao lidar com alunos com autismo e requer amplo envolvimento institucional e familiar. Na ponta do processo está o professor, importante protagonista, que deve ser capacitado para lidar com situações práticas diversas, pois as características dos autistas podem ser bastante diferentes de um caso para outro.

Referências

Abujadi, C. (2014, 4 de agosto). Como funciona o cérebro da pessoa com autismo? [Video]. YouTube.https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=t7i5LzSuCCY&feature=emb_title

Associação Americana de Psiquiatria. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed.)

Bosa, C. (2001). As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (2), 281-287. http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n2/7855.pdf

Bosa, C.; Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* 13 (1), 167-177. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000100017 &script=sci_abstract&tlng=pt

Bridi F., C. A.; Guimarães, M. R. (2016). Elementos para a compreensão da construção da linguagem em sujeitos com transtorno do espectro autista: neurologia, psicologia e psicopedagogia. In: Rotta, N. T.; Bridi Filho, C. A.; Bridi, F. R. S. (org.) *Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar* [recurso eletrônico]. Artmed, e-PUB

Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57 (5), 611-614. http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019

Conselho Federal de Psicologia Educação Inclusiva. (2009). *Experiências Profissionais em Psicologia/ Conselho Federal de Psicologia.* 172- 172.

Cuervo, A. D. et al. (2005). Guía de buena práctica para el diagnóstico de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurologia,* 41 (5), 299-310. http://www.catedraautismeudg.com

González, Á. M. (2013). *Intervención Educativa e importancia de las rutinas en ninos-as con autismo.*http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3980/TFG-G352.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lei nº 8.213, art. 93, de 24 de julho de 1991. (19991, 24 de julho). Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p.14809 (1991) http://www.planalto.gov.br › ccivil_03 › leis.

Lópes, E. M. A. et al. (2014). *Autismo: Mitos y realidades científicas.* [Centro de Investigaciones Cerebrales, Universidad Veracruzana, México], 1-6. https://www.medigraphic.com/pdfs/veracruzana/muv-2014/muv141f.pdf

Marinho, E.; Merdkle, V. L. (2009). *Um olhar sobre o autismo e sua especificação*. [Resumo do congreso]. IX Congresso Nacional de Educação– III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Diversidade e Inclusão. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1913_1023.pdf

Marotti, J. et al. (2008). Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. *Revista de Odontologia da Universidade*, 20 (2), 186-194. https://www.researchgate.net/publication/285800533

Martinez, Merino M.; Pascual, G. R. (2012). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. Editora: Federación Autismo Castilla y León. http://www.infocoponline.es/pdf/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo.pdf

Mello, A. M. S. R. (2007). *Autismo: guia prático*. AMA, Brasília: CORDE, (7) 104.

Nunes, D. R. P.; Azevedo, M. Q. O.; Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, (26), 557-572. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf

Rocha, B. R. et al. (2018). Universitários autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com T.E.A nas IES e sobre a figura do docente nesse processo. *Revista Educação em Foco*, (09). http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/09/014_UNIVERSIT%C3%81RIOS_AUTISTAS_CONSIDERA%C3%87%C3%95ES_SOBRE.pdf

Severino, A.J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. Revisão atual, Cortez, (23), 305.

Tenente, L. (02 de abril de 2018). *Aprovado em computação é um dos 488 alunos com autismo nas universidades do Brasil: 'não somos perdedores'*. G1 Educação. https://g1.globo.com/educacao/noticia/aprovado-em-computacao-e-um-dos-488-alunos-com-autismo-nas-universidades-do-brasil-nao-somos-perdedores.ghtml

Tv Cultura- Panorama. (30 de abril de 2018). *Autismo na fase adulta*. [Video]. Youtube. https://youtu.be/9NVlsUv75b0

Unesco. Declaração de Salamanca. (1994). *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.* http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

Uniamérica - CENTRO UNIVERSITÁRIO. (2019). Página inicial. https://uniamerica.br

Volkmar, F.; Wiesner, L. A. (2019). *O que é autismo? Conceitos de diagnóstico, causas e pesquisas atuais.* In: Autismo: guia essencial para a compreensão e o tratamento. Artmed, 1-24.https://statics-shoptime.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/133833760.pdf

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Desenvolvimento de uma app para regulação das crianças com PEA entre os 3-6 anos de idade, em contexto de casa

Development of an app for regulation of children with ASD between 3-6 years old, in a home context

Helena Reis (https://orcid.org/0000-0001-7430-6297)*, Inês Eusébio (https://orcid.org/0000-0003-3418-6053)*, Margarida Sousa (https://orcid.org/0000-0001-7051-7492)*, Mariana Ferreira (https://orcid.org/0000-0002-7393-7430)*, Raquel Pereira (https://orcid.org/0000-0002-0702-8642)*

*Escola Superior de Saúde de Leiria

Resumo

Introdução: Crianças com PEA são caracterizadas por apresentarem respostas atípicas aos estímulos sensoriais, tendo impacto no envolvimento e na participação funcional. O presente estudo descreve o processo de desenvolvimento de uma app com o intuito de ajudar as famílias a regular as crianças com PEA, entre os 3-6 anos, através da aplicação de estratégias sensoriais, para melhorar a participação nas rotinas diárias em contexto de casa. Material e Métodos: Para o estudo foi selecionado um *focus group* composto por quatro terapeutas ocupacionais com vários anos de experiência em trabalhar com crianças com PEA e com formação especializada na área da Integração Sensorial, de forma a desenvolver e a analisar o conteúdo da app. Estabeleceu-se uma colaboração com o Departamento de Engenharia Informática, e através de reuniões quinzenais conjuntas, foi possível desenvolver toda a configuração e programação da app de forma articulada. Resultados: "Regul-A" foi o nome atribuído à app, uma vez que apresenta como principal finalidade ajudar na regulação de crianças com PEA. Os resultados abrangem as diversas estratégias sensoriais selecionadas pelo *focus group*, assim como, a estrutura da app, desenvolvida em colaboração com o Departamento de Engenharia Informática. Conclusões: Acredita-se que a app "Regul-A" venha a constituir-se uma potencial ferramenta para reunir, analisar e gerir dados da criança relativos ao seu desempenho ocupacional, facilitando a implementação de estratégias e a partilha de informação entre os pais e os terapeutas ocupacionais.

Palavras-chave: perturbação do espetro do autismo, regulação sensorial, app, contexto de casa, terapia ocupacional.

Abstract

Introduction: Children with ASD are characterized by atypical responses to sensory stimuli, which have an impact on involvement and functional participation. This study describes the several steps of an app development that intends to help families to regulate children with ASD aged 3-6 years old through the application of sensory strategies to improve participation in daily routines in home setting. Material and Methods: To develop and analyze the content of the app, a study was performed by a focus group formed by four occupational therapists with several years of experience in working with children with ASD and with specialized training in Sensory Integration Therapy. A collaboration was established with the Department of Computer Engineering of Polytechnic of Leiria, and through biweekly meetings it was possible to develop the entire configuration and programming of the app. Results: "Regul-A" is the name assigned to the app, since it has the main purpose to help parents regulate children with ASD. The results cover the various sensory strategies selected by the focus group, as well as the structure of the app. Conclusions: It is believed that the "Regul-A" app will become a potential tool to gather, analyze and manage children's data related to their occupational performance facilitating the implementation of strategies and the sharing of information between parents and occupational therapists.

Keywords: autism spectrum disorder, sensory regulation, app, home setting, occupational therapy.

Desenvolvimento de uma app para regulação das crianças com PEA entre os 3-6 anos de idade, em contexto de casa

A Perturbação do Espetro do Autismo (PEA) define-se como uma perturbação do neurodesenvolvimento, com origem no Sistema Nervoso Central, que compromete o desenvolvimento típico da criança afetando a sua funcionalidade nos diferentes contextos. As principais características da PEA são descritas ao nível do comprometimento das competências cognitivas, sociais, da comunicação e/ou linguagem, dificuldades na aquisição das competências motoras e défices no processamento sensorial e comportamentos desafiadores (American Psychiatric Association, 2014). Deste modo, estas crianças estão sujeitas a grandes desafios no que diz respeito à partilha e compreensão da informação, bem como, na participação nas suas atividades e rotinas diárias (Muchagata e Ferreira, 2019).

As crianças com PEA, geralmente, apresentam Disfunções do Processamento Sensorial (DPS), que comprometem as respostas adaptativas, o envolvimento e o desempenho ocupacional na rotina, principalmente, no brincar, nas Atividades de Vida Diária (AVD´s) e na comunicação, influenciando, assim, a dinâmica diária familiar (Pastor-Cerezuela et al., 2020; Thompson e Rains, 2009).

Segundo Schaaf e Mailloux (2015), um dos padrões comuns de DPS consiste na Reatividade Sensorial, que se manifesta em hiper-reatividade e hipo-reatividade, segundo o limiar neurológico e as estratégias de resposta. A hiper-reatividade ocorre quando a criança apresenta baixo limiar e necessita de poucos estímulos para realizar uma resposta, reagindo de forma rápida e adversa aos mesmos. A hipo-reatividade ocorre quando a criança demonstra alto limiar, necessitando de maior quantidade e intensidade de estímulos para fornecer uma resposta, podendo apresentar indiferença ou procura a estímulos sensoriais (Dunn, 2007; Tavassoli et al., 2018).

Os pais de crianças com PEA relataram que as maiores dificuldades na execução das AVD’s consistem na alimentação, higiene pessoal, vestir e tomar banho (Naik e Vajaratkar, 2019). Segundo Bonis (2016), o receio e a ansiedade dos pais, por não conseguirem dar resposta nos momentos de desregulação da criança, pode afetar as rotinas no ambiente familiar.

Deste modo, torna-se imprescindível que os pais sejam capazes de entender de que forma a criança processa a informação sensorial, a fim de prever as suas respostas e evitar momentos de desregulação através da implementação de estratégias (Dunn, 2007; Thompson e Rains, 2009). Segundo Dunn (2007), para garantir o sucesso da criança na participação das rotinas familiares, os pais devem utilizar estas estratégias como parte integrante do seu dia a dia (Monteiro et al., 2020; Schaaf et al., 2011).

Assim, os terapeutas ocupacionais têm o papel de colaborar com estas famílias, de modo a analisar os fatores que afetam o desempenho da criança no contexto doméstico e intervir, nomeadamente, através da criação e implementação de estratégias, facilitando o desempenho da criança e melhorando o funcionamento familiar (Dunn et al., 2012; Sood et al., 2015). Desta forma, a intervenção da Terapia Ocupacional permite reduzir as dificuldades sensoriais inerentes à rotina e, consequentemente, alcançar respostas e comportamentos adaptados (Galiana-Simal et al., 2020).

Estudos evidenciam que as famílias das crianças com PEA sentem a necessidade de um acompanhamento regular, na procura e implementação de estratégias, de forma a promover a participação da criança na sua rotina (Sood et al., 2015). Neste sentido, as tecnologias podem permitir um acompanhamento em tempo real a estas famílias, facilitando a comunicação e partilha de informações. A intervenção por meio do uso de tecnologias pode constituir uma ferramenta útil e acessível na adaptação aos diversos estilos de vida e rotinas familiares facilitando o processo de aprendizagem e a partilha dos comportamentos das crianças com o terapeuta (Vismara et al., 2012).

Assim sendo, existiu a necessidade de desenvolver uma app móvel para pais de crianças com PEA entre os 3 e os 6 anos de idade, através da aplicação de estratégias sensoriais, que permitam ajudar as famílias a regular as crianças, para uma melhor participação nas rotinas diárias em contexto de casa.

Material e métodos

O desenvolvimento do estudo foi sujeito à apreciação da Comissão de Ética do Politécnico de Leiria tendo sido aprovado com o n.º CE/IPLEIRIA/31/2020.

Esta investigação utiliza uma metodologia qualitativa e classifica-se como um estudo descritivo e transversal.

Para o estudo foi selecionado um *focus group* composto por quatro terapeutas ocupacionais que intervêm com crianças com PEA, com o objetivo de recolher informação relativa às suas perspetivas, segundo as necessidades destas crianças, de modo a compreender o conteúdo que a app deveria incluir (Fortin, 2009). Esta amostra é classificada como não probabilística e a técnica de amostragem é considerada por conveniência (Freitag, 2018). Os critérios de inclusão foram estabelecidos de acordo com as seguintes caraterísticas: a) ter pelo menos cinco anos de experiência na intervenção com crianças com PEA, na área da Intervenção Precoce (0-6 anos) e as suas famílias; b) ter formação especializada na área da Integração Sensorial. Foi elaborado e assinado, pelas participantes, o Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para participação em

investigação, de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo onde foi pedida a autorização para a gravação de áudio durante o decorrer dos *focus group*, para posterior análise de dados.

Nesta fase do estudo a população-alvo foram as terapeutas ocupacionais que ajudaram a elaborar o conteúdo da app. Posteriormente, na Fase II, pretende-se que a população-alvo seja os pais das crianças com PEA, entre os 3-6 anos. Deste modo, a utilização da app será destinada aos pais destas crianças e os utilizadores da aplicação *web* serão os terapeutas ocupacionais que desenvolvem a prática clínica com as mesmas.

Como instrumento de recolha de dados foi elaborado um guião de entrevista semi-estruturada com o objetivo de criar uma linha orientadora para a partilha de ideias relativamente à temática cruzando as perspetivas das participantes. Foram elaborados quatros debates com o *focus group*, entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, com a duração estimada de uma hora e trinta minutos cada. Estes debates ocorreram em regime online devido às restrições impostas pela Pandemia COVID-19. Ao longo do processo da recolha de dados, para fundamentar e complementar a informação fornecida, foi realizada uma pesquisa em bibliografias existentes relativas a crianças com PEA e estratégias para regular crianças com DPS, utilizando como referência os livros "SPM Quick Tips" e "SPM-P Quick Tips" (Henry, 2014).

A análise e tratamento dos dados recolhidos através dos *focus group* ocorreu entre janeiro e fevereiro de 2021. Os dados recolhidos através da metodologia qualitativa foram transcritos na íntegra, por meio das gravações de áudio e, posteriormente, interpretados e organizados, de forma a obter os dados pretendidos (Souza, 2006). A informação analisada originou as estratégias sensoriais e regulatórias contidas na app.

Processo de desenvolvimento da aplicação

Para o desenvolvimento da app foi necessária a colaboração do curso de Engenharia Informática, do Politécnico de Leiria, para que, através de uma equipa multidisciplinar, se realizasse uma app mais consistente, reunindo conhecimentos de saúde e de informática, conferindo, assim, uma melhor qualidade e veracidade à mesma. Deste modo, contou-se com a participação de uma docente do Departamento, a qual acompanhou e orientou a investigação, em conjunto com o seu grupo de estudantes de Engenharia Informática. Ao longo do processo, foram elaboradas oito reuniões quinzenais, em regime *online*, com a duração estimada de uma hora e meia cada, para discutir a construção da app.

Para a construção da app foram usados os programas *Android Studio* 4.1.3 e o *Google Android* API 27 - Versão 8.1. A app encontra-se na versão *alpha testing*, passando por um processo de testagem por parte do grupo de investigação. Após este processo, irá ser desenvolvida a Fase II do estudo, que consiste na testagem da versão *beta* com utilizadores reais, nomeadamente com as terapeutas ocupacionais que colaboraram no *focus group* e os respetivos pais de crianças com PEA com que estas profissionais intervêm.

A utilização da app requer o acesso à internet para realizar o *login* e aceder à app, oferecendo uma experiência de utilização em modo vertical, evitando o reajuste de rotação e não apresenta custos para o utilizador. Relativamente ao *login*, baseia-se num sistema simples e *multi-tenant*, sendo possível um utilizador, com mais do que um filho, ter acesso aos perfis correspondentes, sem fazer *logout* e, ainda, aceder à sua conta em vários dispositivos em simultâneo. Para o desenvolvimento da app, utilizou-se uma abordagem centrada no utilizador com uma linguagem escrita e visual adequada ao mesmo e um *design* prático e intuitivo, de modo a facilitar a usabilidade e a sua experiência. Em relação à segurança dos dados inseridos na app, garante-se que nenhuma informação sensível, nomeadamente os dados de *login* e *password*, é guardada em *plain text*, uma vez que estão criptografados em *hash*.

Resultados

A app - "Regul-A" - pretende oferecer uma resposta mais específica, aos pais de crianças com PEA, a fim de melhorar a regulação e participação da criança nas suas atividades no contexto de casa, através de estratégias adequadas à reatividade sensorial da criança. Os resultados do presente estudo abrangem a informação obtida do *focus group*, assim como, a estrutura da app desenvolvida em colaboração com o Departamento de Engenharia Informática.

Focus group

De acordo com os critérios definidos pelo *focus group*, a app foi dirigida para o contexto de casa, uma vez que é um contexto fulcral para o desenvolvimento da criança e previsível na gestão das rotinas familiares. Relativamente aos perfis sensoriais a englobar, foram definidos segundo a reatividade sensorial, nomeadamente, em hiporeativo ou hiperreativo, de forma a orientar os pais na aplicação das estratégias mais adequadas às necessidades sensoriais da criança. A app englobou uma página referente ao perfil da criança e às suas necessidades sensoriais consoante cada sistema sensorial (olfativo, gustativo, visual, auditivo, tátil, vestibular e propriocetivo), sendo esta informação introduzida pelo terapeuta ocupacional. As estratégias

sensoriais foram direcionadas para as Áreas de Ocupação, nomeadamente, AVD's (vestir e despir, tomar banho, alimentação e horas da refeição, higiene pessoal, higiene sanitária), Descanso e sono e Brincar e jogar, uma vez que representam ocupações frequentes nas rotinas familiares e aquelas que os pais demonstram mais dificuldades na regulação da criança. Incluiu-se um parâmetro focado em estratégias regulatórias comuns aos perfis e às várias atividades, tanto para a preparação como para a permanência nas mesmas, permitindo melhorar a regulação e, consequente, participação da criança. Integrou-se, ainda, um espaço de *feedback* aos pais, para que os mesmos pudessem validar a implementação e os resultados das estratégias no desempenho ocupacional da criança.

Estrutura da aplicação

Através dos resultados obtidos no *focus group* e nas reuniões com a equipa do Departamento de Engenharia Informática, foi possível construir a app tendo por base os seguintes aspetos:

• O terapeuta ocupacional utiliza a aplicação *web* (*backoffice*) de modo a gerir a informação disponível aos pais, nomeadamente, a avaliação e identificação da reatividade sensorial da criança de acordo com cada sistema, adequar e especificar as estratégias de acordo com as necessidades sensoriais da criança e visualizar a evolução da criança, através do *feedback* fornecido pelos pais;

• Os pais, através da app móvel, acedem à informação e às estratégias sensoriais e podem, ainda, consultar o perfil do(s) seu(s) filho(s) sem realizar o *logout* da sua conta, acedendo à funcionalidade "Trocar de Perfil de Criança";

• O menu principal engloba como funcionalidades, "Perfil", "Estratégias", "Chat de Apoio", "Fórum", "Registo Semanal" e "Estratégias Favoritas";

• Relativamente ao Perfil, o mesmo contém informação relativa à criança, nomeadamente o nome, a data de nascimento, uma imagem real ou representativa, a reatividade sensorial da criança de acordo com cada sistema sensorial e comentários adicionados pelo terapeuta ocupacional que acompanha a criança. A acrescentar, é possível aceder à funcionalidade do *Dashboard*, onde consta o quadro de evolução do desempenho da criança, consoante os registos efetuados semanalmente. Os pais, ao criarem o perfil, necessitam de identificar o nome, a data de nascimento e o género da criança, para além do nome de utilizador;

• Em relação às Estratégias, previamente definidas e subdivididas, é possível: aceder às listas de acordo com as Áreas de Ocupação; selecionar as estratégias favoritas; fornecer *feedback* de acordo com as estratégias utilizadas; aceder à Área da Estratégia. O *Feedback* permite referir se

o utilizador conseguiu utilizar a estratégia, avaliando-a numa escala qualitativa ordinal de três categorias, codificadas por cores (mau, indiferente e bom) e, ainda, adicionar comentários. É de salientar que, através do *backoffice*, o terapeuta ocupacional tem acesso a todos os *feedbacks*. A Área de Estratégia contém informação relativa aos *feedbacks* fornecidos, especificamente, o número, a média, o último *feedback* e o histórico de comentários;

• O *Chat* de Apoio permite um contacto direto entre pais e terapeutas ocupacionais, facilitando uma comunicação eficaz entre os mesmos. Além disso, possibilita um suporte direto e especializado na área, uma vez que existe oportunidade para esclarecimento de dúvidas e indicações relevantes no processo;

• O Fórum representa um espaço de partilha entre toda a comunidade da app. Com esta funcionalidade, pretende-se criar dinâmica e interação, a partir de publicações acerca das temáticas relacionadas com as rotinas familiares e as estratégias sensoriais a adotar. Nesta opção é possível criar e responder a publicações, partilhar anexos e visualizar as publicações mais comentadas;

• O Registo Semanal possibilita aos pais avaliar a participação da criança nas Áreas de Ocupação, segundo uma Escala de *Likert* de 5 pontos, em que o 1 corresponde a "Não participou totalmente" e 5 a "Participou totalmente". Neste sentido, os pais devem responder à questão "Durante a última semana como avalia a participação do/a seu/sua filho/a nas seguintes atividades: tomar banho; vestir e despir; alimentação; higiene sanitária; higiene pessoal (lavar os dentes, cortar as unhas, lavar as mãos, colocar creme, cortar o cabelo); descanso e sono; brincar e jogar";

• Através da pasta das Estratégias Favoritas, é possível aceder às estratégias que melhor se adequam às necessidades sensoriais da criança, independentemente da área de ocupação, a fim de facilitar posteriores consultas. A qualquer altura, as mesmas podem ser adicionadas ou removidas da pasta.

Relativamente à apresentação e ao *layout* da app, estes foram adaptados à população-alvo a fim de otimizar a experiência do utilizador. Neste sentido, foram criadas imagens alusivas ao tema da app, utilizando um padrão de cores variado e contrastante, de modo a facilitar a representação da criança, o reconhecimento dos diversos sistemas sensoriais, a identificação das atividades e áreas de ocupação respetivas e, ainda, a procura das estratégias. Todos os elementos gráficos que integram a app foram analisados, com o intuito de obter uma maior coerência visual e facilidade na localização da informação disponível e, consequentemente, potenciar a usabilidade da app. De igual modo, os elementos linguísticos foram ponderados, no sentido de promover uma

interpretação correta por parte dos pais, através de uma linguagem direta, simples, objetiva, recorrendo, também, à exemplificação de situações concretas.

Discussão

O presente estudo fornece uma melhor compreensão do conteúdo e estrutura da "Regul-A". Esta app foi desenvolvida com o intuito de facilitar a regulação da criança em contexto de casa, bem como, constituir-se uma ferramenta para reunir, analisar e gerir dados da criança relativos ao seu desempenho ocupacional, facilitando a implementação de estratégias e a partilha de informação entre os pais e os terapeutas ocupacionais.

Ao longo do processo, foi possível identificar algumas limitações na investigação: a não existência de informação específica relativa a estratégias direcionadas para os perfis sensoriais, em Portugal; a inclusão unicamente do contexto de casa permitiu focalizar a investigação nas especificidades desse contexto, no entanto, a criança encontra-se inserida noutros contextos naturais com características sensoriais específicas, pelo que esta app foi apenas idealizada para o contexto de casa; devido ao contexto de pandemia atual, tiveram de ser efetuadas alterações ao nível da investigação, não tendo sido possível aplicar a segunda fase desta investigação - um estudo piloto - com o principal objetivo de averiguar a aplicabilidade da app, por parte de pais e terapeutas ocupacionais e, consequentemente, testar e realizar modificações necessárias.

Durante o processo, foi possível identificar como forças: a colaboração de terapeutas ocupacionais, com experiência na área, na realização do *focus group*, o que permitiu a identificação e adequação das estratégias sensoriais de acordo com as áreas de ocupação e os perfis de reatividade sensorial, respetivamente; os resultados apresentados pelo *focus group* tornaram-se fundamentais para desenvolver a abordagem teórica e prática da app; a parceria com o Departamento de Engenharia Informática revelou-se crucial para a conceção da app, existindo uma partilha de conhecimentos das profissões envolvidas, o que proporcionou um ambiente cooperativo e enriquecedor; a app "Regul-A" constituir uma ferramenta inovadora e diferenciadora, uma vez que, atualmente, não existe um produto com características semelhantes, no mercado, o que permite oferecer um conteúdo pertinente e único.

Ao longo da construção da "Regul-A", testou-se a app através do *alpha testing*, a fim de identificar erros de protótipo da app e realizar melhorias das suas funcionalidades, da linguagem e do *layout*.

Relativamente à prática dos terapeutas ocupacionais na utilização da app, considera-se que o *backoffice* pode traduzir-se numa ferramenta facilitadora e complementar à intervenção, tendo como aspetos relevantes: o acompanhamento da criança à distância; a indicação de estratégias consoante as necessidades sensoriais, uma vez que estas já se encontram apresentadas para o contexto de casa; a interação contínua com os pais da criança; uma maior partilha de informação com os pais; o contacto mais próximo com as reais dificuldades sentidas no contexto de casa; a evolução da participação da criança nas rotinas de casa.

É de salientar a importância do desenvolvimento de estratégias que auxiliem os pais nas suas rotinas diárias, uma vez que os mesmos podem não possuir conhecimentos que satisfaçam as exigências sensoriais dos filhos.

Nesse sentido, a "Regul-A" pode surgir como solução, providenciando informação confiável e personalizada para os pais, através de estratégias sensoriais específicas para que os mesmos possam aplicar no seu contexto, promovendo a aprendizagem e desenvolvimento de novas competências.

Conclusões

A PEA tem sido cada vez mais uma patologia recorrente, levando os pais à procura de informação e formas de atuar, após o diagnóstico da criança. Nestes casos, torna-se importante uma intervenção direta com os pais de forma a capacitá-los no seu dia a dia e no contexto natural. Simultaneamente, através de um acesso às estratégias sensoriais adequadas à criança, pretende-se a regulação, para uma melhor participação da mesma na rotina.

Futuramente, pretende-se a realização de um estudo piloto, para aferir a utilidade e impacto da app em casos reais. Do mesmo modo, com o desenvolvimento desta investigação pretende-se, potenciar a continuidade da aplicação a outros contextos naturais onde a criança se encontra inserida, nomeadamente, escola e comunidade.

A "Regul-A" pode constituir-se numa tecnologia terapêutica inovadora e motivadora, compatível com a realidade das famílias atuais, através de uma intervenção indireta, realizada pelo terapeuta ocupacional. Acredita-se que a app "Regul-A" constitui uma potencial ferramenta para melhorar a dinâmica familiar e, consequentemente, a qualidade de vida das famílias de crianças com PEA.

Referências bibliográficas

American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatística das Perturbações*

Mentais - DSM - 5 (5º ed.). Climepsi. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.744053

Bonis, S. (2016). Stress and Parents of Children with Autism: A Review of Literature. *Issues in Mental Health Nursing*, *37*(3), 153–163. https://doi.org/https://doi.org/10.3109/01612840.2015.1116030

Dunn, W. (2007). Supporting Children to Participate Successfully in Everyday Life by Using Sensory Processing Knowledge. *Infants and Young Children*, *20*(2), 84–101. https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000264477.05076.5d

Dunn, W., Cox, J., Foster, L., Mische-Lawson, L., & Tanquary, J. (2012). Impact of a contextual intervention on child participation and parent competence among children with autism spectrum disorders: A pretest-posttest repeated-measures design. *American Journal of Occupational Therapy*, *66*(5), 520–528. https://doi.org/10.5014/ajot.2012.004119

Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação* (1º ed.). Lusodidacta.

Freitag, R. M. K. (2018). Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência? *Revista De Estudos Da Linguagem*, *26*(2), 667–686. https://doi.org/10.17851/2237-2083.26.2.667-686

Galiana-Simal, A., Vela-Romero, M., Romero-Vela, V. M., Oliver-Tercero, N., García-Olmo, V., Benito-Castellanos, P. J., Muñoz-Martinez, V., & Beato-Fernandez, L. (2020). Sensory processing disorder: Key points of a frequent alteration in neurodevelopmental disorders. *Cogent Medicine*, *7*(1), 1–12. https://doi.org/10.1080/2331205x.2020.1736829

Henry, D. A. (2014). *SPM Quick Tips and SPM-P Quick Tips*. Western Psychological Services.

Monteiro, R. C., Santos, C. B. dos, Araújo, R. de C. T., Garros, D. dos S. C., & Rocha, A. N. D. C. (2020). Percepção de Professores em Relação ao Processamento Sensorial de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *26*(4), 623–638. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0195

Muchagata, J., & Ferreira, A. (2019, Maio 3-5). *Visual schedule: A mobile application for autistic children - Preliminary study* [Paper presentation]. ICEIS 2019 - Proceedings of the 21st International Conference on Enterprise Information Systems, Greece. https://doi.org/10.5220/0007732804520459

Naik, S. J., & Vajaratkar, P. V. (2019). Understanding parents' difficulties in executing activities of daily living of children with autism spectrum disorder: A qualitative descriptive study. *The*

Indian Journal of Occupational Therapy, *51*(3), 107–112. https://doi.org/10.4103/ijoth.ijoth_22_19

Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Andrés, M. I., Sanz-Cervera, P., & Marín-Suelves, D. (2020). The impact of sensory processing on executive and cognitive functions in children with autism spectrum disorder in the school context. *Research in Developmental Disabilities*, *96*(2020), 103540. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103540

Schaaf, R. C., & Mailloux, Z. (2015). *Clinician's Guide for Implementing Ayres Sensory Integration: Promoting Participation for Children With Autism.* AOTA Press.

Schaaf, Roseann C., Toth-Cohen, S., Johnson, S. L., Outten, G., & Benevides, T. W. (2011). The everyday routines of families of children with autism: Examining the impact of sensory processing difficulties on the family. *Autism*, *15*(3), 373–389. https://doi.org/10.1177/1362361310386505

Sood, D., Szymanski, M., & Schranz, C. (2015). Enriched Home Environment Program for Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, *8*(1), 40–55. https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1018753

Souza, A. S. de. (2006). *Pesquisa qualitativa em administração* (1ª ed.). LMP. https://doi.org/10.1590/s1415-65552006000400014

Tavassoli, T., Miller, L. J., Schoen, S. A., Jo Brout, J., Sullivan, J., & Baron-Cohen, S. (2018). Sensory reactivity, empathizing and systemizing in autism spectrum conditions and sensory processing disorder. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *29*(1), 72–77. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.05.005

Thompson, S. D., & Rains, K. W. (2009). Learning About Sensory Integration Dysfunction: Strategies to Meet Young Children's Sensory Needs at Home. *Young Exceptional Children*, *12*(2), 16–26. https://doi.org/10.1177/1096250608328242

Vismara, L. A., Young, G. S., & Rogers, S. J. (2012). Telehealth for Expanding the Reach of Early Autism Training to Parents. *Autism Research and Treatment*, *2012*, 1–12. https://doi.org/10.1155/2012/121878

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Perspetiva de equipas locais de intervenção sobre o envolvimento dos pais no processo de elegibilidade das crianças para IPI

Local Early Intervention teams perspective about parents' involvement on children eligibility process to ECI

Rita Laranjeira (https://orcid.org/0000-0002-5843-5395)*, Ana Serrano (https://orcid.org/0000-0002-6117-4050)*

Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Autor de contacto: Rita Laranjeira: ritadri@gmail.com

Resumo

O envolvimento das famílias durante todo o processo de Intervenção Precoce (IP) é essencial e deve ser colaborativo entre pais e profissionais no momento de tomada de decisões. Desde a criação das Equipas Locais de Intervenção (ELI) há uma maior uniformização no processo de elegibilidade das crianças para a IP na metodologia e em práticas mais centradas na família. Realizaram-se entrevistas a 3 ELI das zonas Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo para conhecer a sua constituição, os seus procedimentos após receberem uma referenciação, o plano de preparação da avaliação com a família e o envolvimento da família no processo de elegibilidade. As ELI organizam o processo de elegibilidade de forma semelhante e com etapas bem definidas. Existem particularidades que se prendem com a constituição e a forma de trabalhar das ELI, o que pode trazer constrangimentos na aplicação prática da filosofia da IP junto das famílias. O envolvimento das famílias, no momento específico da avaliação, depende da sua decisão sobre o papel que pretendem ter e das oportunidades que têm para participar. A formação dos profissionais é essencial para aumentar o conhecimento sobre os modelos teóricos que sustentam as práticas de IP, diminuir a disparidade do trabalho desenvolvido pelos diferentes profissionais e pelas ELI e melhorar o trabalho de equipa.

Palavras-chave: profissionais de intervenção precoce, elegibilidade, envolvimento da família

Abstract

Families involvement throughout the Early Intervention (EI) process is essential and must be collaborative between parents and professionals in decisions‘making. Since the creation of the Local Early Intervention (LEI) teams there has been greater uniformity in children eligibility process for EI in terms of methodology and more family-centered practices. Interviews were carried out with 3 LEI teams in the North, Center and Lisbon and Tagus Valley areas in order to acknowledge their team formation, their procedures after receiving a referral, the preparation plan for the assessment with the family and the family's involvement in the eligibility process. LEI teams organize the eligibility process in a similar way and with well-defined steps. There are particularities related to LEI teams formation and way of working, which can cause constraints in practical application of the EI philosophy with families. Families involvement, at the specific time of the assessment, depends on their decision on the role they want to have and the opportunities they have to participate. Training for professionals is essential to increase knowledge of theoretical models that support EI practices, to reduce disparity in the work carried out by different professionals and by LEI teams, and to improve teamwork.

Keywords: early intervention professionals, eligibility, family’s involvement

A Intervenção Precoce na Infância (IPI) é "o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social" (Decreto-Lei nº 281/2009, p.7298).

Em Portugal, devido à importância dada à IPI, ao seu constante desenvolvimento e para aumentar a homogeneidade a nível nacional, foram publicados nas últimas décadas dois documentos legisladores, o Despacho conjunto nº 891/99 e o Decreto-Lei nº 281/2009.

O Despacho conjunto, influenciado pela lei americana relativa à educação especial – IDEA – (Bairrão e Almeida, 2003) e pelos princípios e práticas recomendados por organizações, como a Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (Serrano, 2007) e a Eurlyaid, promoveu Portugal a primeiro país da Europa com legislação ao nível da IPI a englobar três Ministérios: da Saúde, da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Estavam previstos neste documento o envolvimento da família, o trabalho de equipa e o plano individual de intervenção.

O Decreto-Lei criou o SNIPI e manteve a articulação entre os três Ministérios, que estão envolvidos em todos os níveis da estrutura do sistema. Foram assim constituídas as Equipas Locais de Intervenção com diferentes profissionais com formação em domínios distintos. A atividades destes profissionais deve permitir a conjugação de saberes e conhecimentos para que desenvolvam um trabalho conjunto. Cada ELI adequa às suas práticas o modelo de intervenção que melhor se adapta à forma como está organizada. Apesar da flexibilidade proporcionada às ELI, considera-se que o modelo transdisciplinar é o mais recomendado para o funcionamento da IPI, por se focar em práticas centradas na família e ter uma abordagem holística da criança e da sua família (Carvalho et al., 2016).

Em Portugal, o processo das crianças para a IPI é iniciado obrigatoriamente com a sua referenciação para o SNIPI. Para serem acompanhadas pela ELI, têm de ter critérios de elegibilidade. A Comissão de Coordenação do SNIPI, em 2010, definiu esses critérios que são utilizados a nível nacional, sendo compostos por dois grupos: risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo (crianças com atraso de desenvolvimento sem etiologia conhecida e crianças com condições médicas diagnosticadas cuja etiologia originou atraso de desenvolvimento); e risco grave de atraso de desenvolvimento (condições biológicas, psicoafectivas e ambientais – parentais ou contextuais – que aumentam a probabilidade de atraso

de desenvolvimento). São elegíveis para o SNIPI todas as crianças do primeiro grupo e as que apresentem, pelo menos, 4 fatores do segundo grupo.

Para definir a elegibilidade das crianças para o SNIPI existe um processo desenvolvido pelas ELI, constituído por 2 momentos-chave: primeiros contactos e avaliação. Os primeiros contactos são o momento de abordagem inicial à família, onde se dá a conhecer o serviço de IPI (para quem é, a constituição da equipa, a sua filosofia e metodologia) e se faz o levantamento das prioridades, expetativas e preocupações da família. É ainda neste momento que se planifica a avaliação, caso ainda não exista uma realizada anteriormente, definindo-se a informação a recolher para a tomada de decisão acerca da elegibilidade da criança. A planificação da avaliação permite que a família identifique a informação a obter, defina o local e horário em que ocorrerá a avaliação, bem como as pessoas envolvidas e o papel que terão. Possibilita também identificar, com a família, a metodologia da avaliação a utilizar e definir os momentos de discussão dos resultados da avaliação (Bailey e Wolery, 1992; Carvalho et al., 2016; Crais, 2003).

A avaliação, nesta fase inicial, permite definir a elegibilidade da criança para a IPI e identificar as suas áreas fortes e as suas dificuldades. Este momento deverá fornecer à família toda a informação necessária para que decida as suas prioridades em relação à sua criança e, ao mesmo tempo, delinear em conjunto com os profissionais, o plano de intervenção, caso a criança seja elegível para a IPI,. Não existe, no momento da avaliação, um modelo ideal de envolvimento dos pais e nem todas as famílias têm a mesma perceção acerca do seu envolvimento. Cabe-lhes decidir qual será o seu papel durante esse momento, havendo espaço para que, no desenrolar da avaliação, esse papel possa ser ajustado.

No momento da avaliação são muitas vezes utilizados instrumentos formais de rastreio ou avaliação. O número de instrumentos a que os profissionais de IPI em Portugal têm acesso é ainda reduzido, o que poderá, de alguma forma, condicionar uma escolha de instrumento que vá ao encontro das preocupações e prioridades da família. Por esta razão, pode ser sentido pelos profissionais que a possibilidade de os pais serem mais ativos na avaliação pode estar, de algum modo, dificultada. Continua a verificar-se que, mesmo que seja dada a oportunidade aos pais de decidirem o seu papel na avaliação, os profissionais mantêm o papel principal na dinamização da avaliação, enquanto especialistas em desenvolvimento (Squires, 1996; Carvalho et al., 2016). Apesar de serem os profissionais os conhecedores da avaliação, é importante que os pais sejam envolvidos e tenham uma colaboração mais ativa nas atividades a realizar pela criança.

O facto de não existir um instrumento de rastreio consensual, utilizado de forma uniforme a nível nacional por todas as ELI durante o processo de elegibilidade, poderá colocar em causa a oportunidade de uma criança e sua família acederem à IPI em diferentes áreas geográficas. Utilizar diferentes instrumentos de rastreio e/ou avaliação pressupõe o acesso a diferente informação, o que, consequentemente, pode implicar heterogeneidade no processo de definição dos critérios de elegibilidade.

Metodologia

O objetivo geral do estudo foi conhecer os procedimentos das ELI no processo de elegibilidade das crianças e suas famílias para o SNIPI. Foi nosso intuito conhecer a constituição das ELI e o processo de elegibilidade, saber como são organizados os primeiros contactos, como é o plano de preparação da avaliação da ELI com a família e conhecer o envolvimento da família na avaliação.

Participantes

Participaram neste estudo 32 profissionais de três ELI. A seleção das ELI pretendeu incluir uma representatividade de várias regiões, tendo sido previamente definidas três regiões de Portugal referentes a áreas geográficas das Subcomissões Regionais de Coordenação do Norte, do Centro e de Lisboa e Vale do Tejo. O critério de inclusão das ELI foi a disponibilidade apresentada por todos os profissionais para participar na entrevista.

Tabela 1

Constituição das ELI por Ministérios

Ministério	ELI Norte	ELI Centro	ELI Lisboa e Vale do Tejo
Saúde	1 Médica 4 Enfermeiras 2 Psicólogas 2 Assistentes Sociais	2 Enfermeiras	1 Enfermeira
Educação	3 Educadoras de infância	2 Educadoras de infância	3 Educadoras de infância
Trabalho, Solidariedade e Segurança Social		1 Psicóloga 1 Assistente Social 1 Terapeuta da Fala 1 Fisioterapeuta (regime de chamada)	1 Psicólogo 2 Assistente Social 2 Terapeutas da Fala 1 Terapeuta Ocupacional 1 Psicomotricista 1 Fisioterapeuta

No que concerne à constituição das ELI, os profissionais são provenientes dos três Ministérios de atuação coordenada do SNIPI. A ELI Norte é constituída por 12 profissionais, a ELI Centro por 8 profissionais e a ELI Lisboa e Vale do Tejo por 12 profissionais. De acordo com a

proveniência dos Ministérios que aloca os profissionais das diferentes áreas, tal como apresentado na tabela 1, as ELI apresentam algumas semelhanças e diferenças na sua constituição.

Procedimentos

Para a realização deste estudo com profissionais de ELI, obtivemos autorização de três Subcomissões Regionais de Coordenação do SNIPI (Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo) e de três Equipas Locais de Intervenção, uma por área geográfica das Subcomissões Regionais. Para a recolha de dados foi solicitada autorização a todos os profissionais, seguindo os procedimentos éticos do consentimento informado e a garantia de anonimato dos participantes.

Realizámos entrevistas semiestruturadas de grupo a cada ELI num momento único. As entrevistas semiestruturadas tiveram por base um guião desenvolvido especificamente para este estudo, onde foram definidos os temas a abordar com os entrevistados. A decisão de realizar uma entrevista de grupo teve o intuito de conhecer as perspetivas do grupo entrevistado, compreender o seu funcionamento e as suas interações, fomentar o diálogo e a discussão entre os elementos da ELI e gerir as intervenções das pessoas (Holstein e Gubrium, 1995). Com esta técnica de recolha de dados pretendemos obter informação sobre o processo de elegibilidade, de acordo com as etapas estabelecidas por Carvalho et al. (2016): primeiros contactos e avaliação. Obtivemos conhecimento do funcionamento das três ELI, assim como as semelhanças e diferenças que apresentam durante este processo para a criança e sua família na IPI. As respostas obtidas foram complementadas pelos diferentes profissionais entre si, proporcionando uma análise mais profunda dos conteúdos abordados. Após as entrevistas, estas foram transcritas para ser efetuada uma análise de conteúdo, obtendo-se um conjunto de temas e categorias.

Resultados

As entrevistas de grupo realizadas às ELI permitiram-nos conhecer a constituição das três equipas, que apresentámos anteriormente, a organização do processo de elegibilidade e o envolvimento da família no processo de avaliação.

Constituição das ELI

No que diz respeito à constituição das ELI, percebemos que, na área geográfica da ELI Norte, o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social não realizou contrato de associação com Instituição Particular de Solidariedade Social para a contratação de profissionais terapeutas. Os profissionais desta ELI provêm exclusivamente dos Ministério da Saúde e da Educação. As ELI Centro e Lisboa e Vale do Tejo não integram médicos na sua constituição. A ELI

Centro tem um fisioterapeuta em regime de chamada, isto é, enquanto elemento da ELI participa, quando solicitado, nas reuniões de equipa, está presente em momentos específicos de avaliação ou em visitas conjuntas a crianças e suas famílias.

A maioria dos profissionais das três ELI possui formação especializada em áreas diversas. Nem todos os profissionais das ELI Norte e Lisboa e Vale do Tejo apresentam formação específica na área da IPI. Contudo salienta-se que todos os profissionais da ELI Centro têm formações variadas nesta área específica.

A constituição das ELI tem-se mantido relativamente estável desde a sua criação em 2011, apesar de nas três equipas se verificarem mudanças de alguns profissionais. Nestas equipas há profissionais com tempo de serviço em IPI superior à constituição das ELI, o que nos indica que já trabalhavam nesta área antes de 2011. Salienta-se ainda que a maioria dos profissionais não desenvolve o seu trabalho apenas nas ELI, assegurando outras funções e/ou atividades nas suas entidades patronais. O tempo de afetação de cada profissional também é variável e pode oscilar entre uma hora e a metade do seu horário semanal. Os profissionais da área da educação são, quase exclusivamente, os que trabalham especificamente nas ELI.

Processo de elegibilidade

O processo de elegibilidade das crianças para o SNIPI apresenta uma estrutura uniforme nas três ELI e é constituído por primeiros contactos e avaliação. A forma de operacionalizar estes momentos distintos com as famílias apresenta semelhanças e diferenças entre as ELI.

Primeiros contactos

Nas ELI Norte e Centro estão sempre presentes dois elementos durante os primeiros contactos. Na ELI Lisboa e Vale do Tejo esta etapa é realizada por um elemento. Esta alterou a dinâmica que tinha, em que estavam presentes vários profissionais por considerarem que dessa forma "*aquilo era muito intimidante para um primeiro contacto*" (terapeuta da fala 1). A decisão dos profissionais presentes nesse momento é sempre tomada em reunião de equipa. Cabe aos pais decidirem onde terão lugar os primeiros contactos.

Nas três ELI são cumpridos os objetivos estabelecidos por Carvalho et al. (2016) para esta etapa do processo de elegibilidade: levantamento de preocupações da família, apresentação do serviço e preparação do momento de avaliação. Nesta última fase, foi possível entender que são sempre os pais que decidem o momento do dia e o local da avaliação. Estas decisões estão

dependentes de ajustes da disponibilidade da família e/ou dos profissionais, pelo que por vezes há necessidade de negociar o momento mais consensual.

Segundo os profissionais da ELI Norte, os pais decidem acerca da sua presença na avaliação, tomando conhecimento que, se esta ocorrer no contexto educativo, não poderão estar presentes. No entanto, os pais são sempre informados da data da avaliação. Na ELI são definidos os profissionais que estarão presentes e o papel de cada pessoa na avaliação, sendo que a sua dinamização está a cargo do profissional que fez os primeiros contactos.

Os profissionais da ELI Centro envolvem, por vezes, os pais quando pretendem conhecer o que eles esperam da avaliação. É definido, em conjunto com os pais, o papel que cada um dos presentes terá nesse momento, de acordo com o instrumento de rastreio/avaliação utilizado. Este também é fator de decisão acerca dos profissionais presentes. Apenas em casos excecionais, os pais, por decisão própria, não estarão presentes na avaliação.

Por sua vez, os profissionais da ELI Lisboa e Vale do Tejo, apesar de terem noção da importância do envolvimento dos pais em todo o processo de elegibilidade e intervenção, consideram que a participação destes deveria ser mais ativa. É em reunião de ELI que se decide quem realizará a avaliação, de acordo com o levantamento de preocupações da família. Quando a avaliação é realizada no contexto educativo, os pais não estão presentes.

Instrumentos de rastreio e de avaliação utilizados pelas ELI

A *Schedule of Growing Skills II* foi identificada como único instrumento de rastreio comum às três ELI. Esta permite realizar um rastreio de crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, com resultados quantitativos do desenvolvimento, servindo de instrumento de deteção precoce e é utilizado em intervalos de tempo regulares (Bellman et al., 2003). Apresenta informação nas área de: controlo postural passivo, controlo postural ativo, locomoção, manipulação, visão, audição e linguagem, fala e linguagem, interação social e autonomia, complementadas pela área da cognição.

A ELI Norte é a que tem acesso a um número mais reduzido de instrumentos formais de avaliação e que referiu utilizar também a observação naturalista à criança. As ELI Centro e Lisboa e Vale do Tejo têm acesso a uma maior diversidade de instrumentos de avaliação, para além de poderem aceder a instrumentos específicos de avaliação da linguagem, por terem terapeutas da fala na sua constituição. Esta situação da ELI Norte leva-nos a inferir que pode existir uma lacuna na avaliação da linguagem, em relação às outras ELI.

Envolvimento das famílias

De seguida apresentamos a perspetiva e a forma de atuação de cada ELI no momento da avaliação durante o processo de elegibilidade.

Os profissionais da ELI Norte referiram que os pais têm diferentes formas de se envolverem na avaliação. Os pais que percebem as dificuldades e as áreas fortes da sua criança tendem a ter um maior envolvimento nas atividades propostas, que decorrem maioritariamente na exploração das rotinas, pelo que, neste caso, os profissionais têm um papel de observadores. Quando uma criança não está a colaborar nas atividades ou é necessário obter alguma informação específica, o profissional que dinamiza a avaliação pede a colaboração dos pais. Quando os pais não estão presentes na avaliação, é-lhes dado, posteriormente, o feedback com o resultado. Quando é utilizado um instrumento de rápida cotação, os resultados são apresentados no imediato. No entanto, com a utilização de instrumentos de cotação mais demorada, os pais têm os seus resultados num momento posterior, assim como a informação acerca dos critérios de elegibilidade.

Na avaliação realizada na ELI Centro, apesar de existir uma definição prévia dos papéis das pessoas presentes, podem ocorrer ajustes de modo a capacitar os pais para que a criança colabore nas atividades e demonstre melhor as suas capacidades. Quando são utilizados instrumentos formais na avaliação, os pais são preparados para colaborarem, sem interferir no desempenho da criança. De acordo com os instrumentos utilizados, os resultados podem ser apresentados logo após a avaliação ou em momento posterior.

Os profissionais da ELI Lisboa e Vale do Tejo mencionaram que, quando é utilizado um instrumento formal, os pais são observadores. Podem, no entanto, ter um envolvimento mais ativo quando a criança não colabora, havendo um ajuste nos papéis dos presentes. O resultado da avaliação nem sempre é dado imediatamente. Pode existir um momento posterior para obter essa informação, bem como dar a resposta acerca da elegibilidade para a ELI e delinear o plano de intervenção.

Discussão dos resultados

Em IPI os profissionais não têm uma forma única de desenvolver o trabalho com o seu público-alvo, havendo a possibilidade de adequar as metodologias existentes e conhecidas à organização e à forma de atuação de cada ELI.

Dos resultados obtidos da análise das entrevistas aos profissionais das três ELI, concluímos que existem semelhanças e diferenças no processo de elegibilidade e no envolvimento dos pais.

Identificámos semelhanças nas etapas do processo (primeiros contactos e avaliação), nos objetivos dos primeiros contactos, na organização dessa etapa e em questões da preparação da avaliação (local e hora da avaliação). As diferenças evidenciaram-se na constituição das ELI, no acesso a instrumentos de rastreio/avaliação e no envolvimento das famílias no plano de preparação da avaliação e no momento da avaliação.

As ELI são constituídas por profissionais de diferentes áreas, no entanto não o são de forma homogénea. A ELI Norte não tem terapeutas e a ELI Centro tem terapeutas que trabalham em mais do que uma ELI. A ELI Lisboa e Vale do Tejo é a mais completa, se tivermos em consideração o estabelecido na legislação da IPI, o Decreto-Lei nº 281/2009. O facto de as ELI não serem constituídas por todos os profissionais necessários tem influência na sua organização e na resposta dada às crianças e às famílias. A ausência de profissionais de áreas específicas nas ELI promove desigualdades na elegibilidade das crianças, não criando condições para uma resposta atempada e uma intervenção específica que vá ao encontro das necessidades das crianças e das famílias, para além de influenciar no acesso a instrumentos específicos de avaliação e, consequentemente, à informação acerca do desenvolvimento da criança. O tempo de afetação restrito da maioria dos profissionais das ELI tem também impacto na organização e na disponibilidade dos profissionais para ir ao encontro das necessidades das famílias e dos prestadores de cuidados. A Comissão de Coordenação do SNIPI tinha já identificado como necessidade o reforço das ELI com profissionais de diferentes áreas profissionais, especificando as áreas da psicologia, serviço social, terapias, enfermagem e medicina, para além de um aumento do número de horas de afetação, sobretudo dos profissionais de saúde (Alves et al., 2018).

Durante o processo de elegibilidade, no momento dos primeiros contactos, as ELI têm bem definidos os objetivos: apresentação do serviço, levantamento de preocupações e prioridades, colaboração na decisão das etapas seguintes, tal como apresentados em Carvalho et al. (2016). Os profissionais realizam a planificação da avaliação com as famílias, cabendo a estas a definição do local e horário em que ocorrerá esse momento e as pessoas que estarão presentes. A ELI Centro concede ainda às famílias a oportunidade de definir o papel que pretendem ter na avaliação, dando-lhes o poder de tomar decisões apoiadas pelos profissionais (Crais, 2003).

As três ELI utilizam instrumentos de rastreio e de avaliação de modo a obter a informação necessária para definir a elegibilidade da criança para o SNIPI e, ao mesmo tempo, dar resposta a preocupações das famílias acerca do desenvolvimento das crianças. A utilização de instrumentos

distintos no momento da elegibilidade proporciona um conhecimento diferente acerca do desenvolvimento, podendo ser mais ou menos abrangente. No nosso entender, apesar de estarem definidos critérios de elegibilidade pela Comissão de Coordenação do SNIPI, podem ser criadas diferentes perceções acerca da elegibilidade, uma vez que uma criança pode ser elegível numa ELI, e não noutra, de acordo com os instrumentos utilizados e a informação obtida na avaliação.

No momento da avaliação, o envolvimento dos pais ocorre de diferentes formas, entre os que são observadores, por vezes por opção própria, e os mais ativos, que colaboram para obter o melhor desempenho possível por parte da sua criança. Foi percetível que a utilização de instrumentos de avaliação pode condicionar um envolvimento mais ativo dos pais e, por esse motivo, os profissionais têm o papel de dinamizadores da avaliação (Carvalho et al., 2016). Os profissionais procuram a ajuda dos pais quando não está a ser obtida a colaboração da criança, sendo informados e/ou capacitados acerca do que se pretende que a criança realize. É, desta forma, salientado como o envolvimento dos pais é essencial para a criança demonstrar as suas competências e se obter informação o mais fidedigna possível.

A forma como os pais são envolvidos na avaliação reflete, por parte dos profissionais, a procura de adequar os modelos utilizados e a colaboração para a existência de um ajuste dos papéis das pessoas presentes, sempre que tal se verifique necessário. O envolvimento mais ativo por parte dos pais é condicionado, principalmente quando são utilizados instrumentos de avaliação, pois os profissionais são vistos como os peritos de desenvolvimento.

Salientam-se, nos profissionais, fragilidades bem patentes na implementação das práticas centradas na criança. Considera-se fundamental que os profissionais tenham acesso a formação direcionada para a prática, com incidência nos modelos teóricos do desenvolvimento e da IPI e no trabalho em equipa, no sentido de criar equipas mais coesas e com maior entendimento acerca do papel de cada área profissional neste serviço.

Referências

Alves, A.P., Monteiro, I., Silva, P., Santos, P. (2018). *Relatório de Atividade – Avaliação do Funcionamento do SNIPI- 2017*. Comissão de Coordenação do SNIPI.

Bailey, D.B., & Wolery, M. (1992). *Teaching Infants and Preschoolers with Disabilities*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, Inc.

Bellman, M., Lingam, S., & Aukett, A. (2003). *Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil: Dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Centro de Estudos de Gestão e Organização Cientifica-Tecnicos Especialistas Associados.

Brassard, M.R., & Boehm, A.E. (2007). *Preschool Assessment: Principles and Practices*. New York: Guilford Press.

Bricker, D., Macy, M., Squires, J., & Marks, K. (2013). *Developmental Screening in Your Community: An Integrated Approach for Connecting Children with Services*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, Co.

Carvalho, L.; Almeida, I.C.; Felgueiras, I.; Leitão, S.; Boavida. J.; Santos, P.C.; Serrano, A.; Brito, A.T.; Lança, C.; Pimentel, J.S.; Pinto, A.I.; Grande, C.; Brandão, T.; Franco, V. (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para Profissionais* (1ª ed.). Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.

Crais, E.R. (2003). Aplicar Princípios Centrados na Família à Avaliação da Criança. In P.J. McWilliam; P.J. Winton & E.R. Crais, *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família* (pp.81-109). Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro (2009). *Diário Da República – 1.ª Série*, nº 193, 7298–7301.

Despacho conjunto nº 899/99, de 19 de outubro (1999). *Diário da República – II Série*, nº 244, 15566-15568.

Dunst, C.J., Sukkar, H., & Kirkby, J. (2017). Contributions of family systems and family-centred practices for informing improvements in early childhood intervention. In H. Sukkar, C. J. Dunst, & J. Kirkby (Eds.), *Early Childhood Intervention: Working with Families of Young Children with Special Needs* (239-256). London: Routledge.

Holstein, J.A., & Gubrium, J.F. (1995). *Qualitative research methods, Vol. 37. The active interview*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Serrano, A. (2007). *Redes Sociais de Apoio e Sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.

Shonkoff, J.P., & Philips, (2000*). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.

Squires, J. (1996). Parent-completed developmental questionnaires: A low-cost strategy for child-find and screening. *Infants and Young Children*, 9, 16-28.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Elaboração de protocolos de revisão sistemática de literatura em bases brasileiras na área da Educação

Preparation of systematic literature review protocols in Brazilian databases in the field of education

Karen Regiane Soriano (https://orcid.org/0000-0003-3109-4436)*, Neusa Teresinha Rocha dos Santos (https://orcid.org/0000-0001-7316-7010)*, Valéria Rosa Farto Lopes (https://orcid.org/0000-0002-0792-7314)*, Simara Pereira da Mata (https://orcid.org/0000-0001-9178-3749)*, Jáima Pinheiro de Oliveira (https://orcid.org/0000-0002-0156-3804)**

* Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), ** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Autor de contato: Karen Regiane Soriano, karen.soriano@unesp.br

Resumo

As revisões de literatura são fundamentais para todos os tipos de pesquisa, uma vez que servem de base para a identificação da produção acadêmica acerca de diferentes temáticas. O objetivo deste estudo foi descrever as fases para elaboração de protocolos de revisão sistemática de literatura em bases de busca brasileiras na área da educação. Trata-se, portanto, de um estudo de cunho metodológico e, para tanto, foram seguidos os passos propostos por estudos anteriores em diferentes áreas do conhecimento e ora adaptados à área da educação. As etapas foram as seguintes: a) formulação de uma pergunta relevante; b) definição do(s) objetivo(s) para a revisão; c) definição das bases para busca; d) definição dos descritores mais apropriados; e) estabelecimento do período temporal; f) definição dos critérios de inclusão e de exclusão para a seleção dos estudos; g) etapas para seleção dos estudos; h) versão inicial do protocolo para extração dos dados; i) teste e/ ou validação do protocolo; e j) análise dos estudos. Após essas definições, foi dado início à etapa de construção do protocolo para extração dos dados nas bases de busca, com a seguinte composição: a) título; b) autores; c) descritores; d) bases de dados; e) ano de publicação; f) país de origem; g) idioma; h) periódico; i) local da pesquisa; j) palavras-chave; k) objetivo do estudo; l) público-alvo; e m) avaliação ou não por pares. Por fim, considera-se que esse tipo de estudo serve para nortear o desenvolvimento de projetos, indicando novos caminhos, avaliações, diretrizes para futuras investigações.

Palavras-chave: Educação, Produção de conhecimento, Revisão Sistemática de Literatura, Protocolos.

Abstract

Literature reviews are essential for all types of research, as they serve as a basis for identifying academic production on different themes. The aim of this study was to describe the steps for the elaboration of systematic literature review protocols in Brazilian research bases in education. It is, therefore, a study of a methodological nature and, for that, the steps proposed by previous studies in different areas of knowledge and now adapted to the area of education were followed. The steps were as follows: a) formulation of are levant question; b) definitions of the objective(s); c) definition of search bases; d) definition of the most appropriate descriptors; e) establishment of the temporal period; f) definition of inclusion and exclusion criteria for the selection of studies; h) initial version of the protocol for data extraction; i) testing and/or validation of the protocol; j) analysis of studies. After these definitions, the protocol construction stage for data extraction in the search bases began, with the following composition: a) title; b) authors; c) descriptors; d) databases; e) year of publication; f) country of origin; g) language: h) periodical: i) research location; j) keywords; k) purpose of the study; l) target audience; and m) peer review or not. Finally, it is considered that this type of study serves to guide the development of projects, indicating new paths, evaluations, guidelines for future investigations.

Keywords: Education, Knowledge Productions, Reviews of the Literature, Protocol Analysis.

Sabe-se que o campo da Educação de modo geral e, mais especificamente a Educação Especial, apresenta, na atualidade, um número crescente de produções científicas e publicações de natureza e complexidade distintas. E ainda, que o mapeamento e análise dessas produções e publicações são de extrema importância para a identificação de evidências capazes de subsidiar as práticas pedagógicas e até mesmo a elaboração de políticas públicas (Casagrande & Mainardes, 2021).

Contudo, este tipo de investigação deve ser realizado com demasiado rigor metodológico o que exige a incorporação de um delineamento de pesquisa que seja capaz de identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca (Medrado, Gomes, & Nunes Sobrinho, 2014). O delineamento que contempla tais ações é denominado Revisão Sistemática da Literatura (RSL).

As revisões sistemáticas de literatura são fundamentais para todos os tipos de pesquisa, uma vez que servem de base para a identificação da produção acadêmica e científica, acerca de temáticas a serem estudadas, bem como identificar temas que necessitam de evidências, auxiliando, assim, na orientação para futuras pesquisas.

Por se tratar de um método que segue critérios bem definidos e rigor metodológico, a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) se difere da Revisão Narrativa (RN), pois, apesar de ambas serem chamadas de revisão, apresentam características e objetivos diferentes (Cook, Greengold, Ellrodt, & Weingarten, 1997).

Comparada à revisão sistemática, a revisão narrativa apresenta uma temática mais ampla e a busca das fontes não é pré-determinada, sendo frequentemente não especificada, constituindo, portanto, em escolha aleatória. Ademais, a RN não apresenta um protocolo rígido para a busca, ficando a cargo dos pesquisadores a identificação, seleção de estudos, sua análise e interpretação, provendo o autor/pesquisador de informações sujeitas a grande interferência da percepção subjetiva (Cordeiro, Oliveira, Rentería, & Guimarães, 2007).

Já a RSL deve ter como premissa, segundo proposto por Medrado et al. (2014), a:

- Apresentação de uma pergunta clara e objetiva;
- Definição clara das estratégias de busca;
- Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão;
- Apresentação de avaliação criteriosa e passível de reprodução.

Assim, o presente estudo teve como objetivo descrever detalhadamente cada uma das fases para elaboração de protocolos de revisão sistemática de literatura em bases de busca brasileiras na área da Educação Especial.

Método

Trata-se, diante do exposto, de um estudo de cunho metodológico e, como consequência, a estrutura para o seu desenvolvimento difere-se do comum em trabalhos acadêmicos de forma geral. Este, declara sistematicamente as etapas de sua condução, além de incluir momentos de validação do processo de sua execução.

Deste modo, para a operacionalização deste estudo, realizou-se, inicialmente, pesquisa aprofundada acerca da RSL com o objetivo de compreender conceitual e metodologicamente o delineamento proposto para a elaboração de protocolos de revisão sistemática de literatura.

Após esta primeira etapa, passou-se para a estrutura sistemática dos protocolos cujos passos e diretrizes serão explicitados na seção, a seguir.

Resultados

Destaca-se que o presente estudo divide-se em etapas de elaboração de um protocolo de buscas em bases científicas e o outro para extração dos dados encontrados. As etapas constituintes da estrutura dos dois instrumentos serão apresentadas aqui, individualmente, em subseções denominadas “Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura em bases brasileiras na área da educação” e “Protocolo de extração dos dados selecionados para análise”.

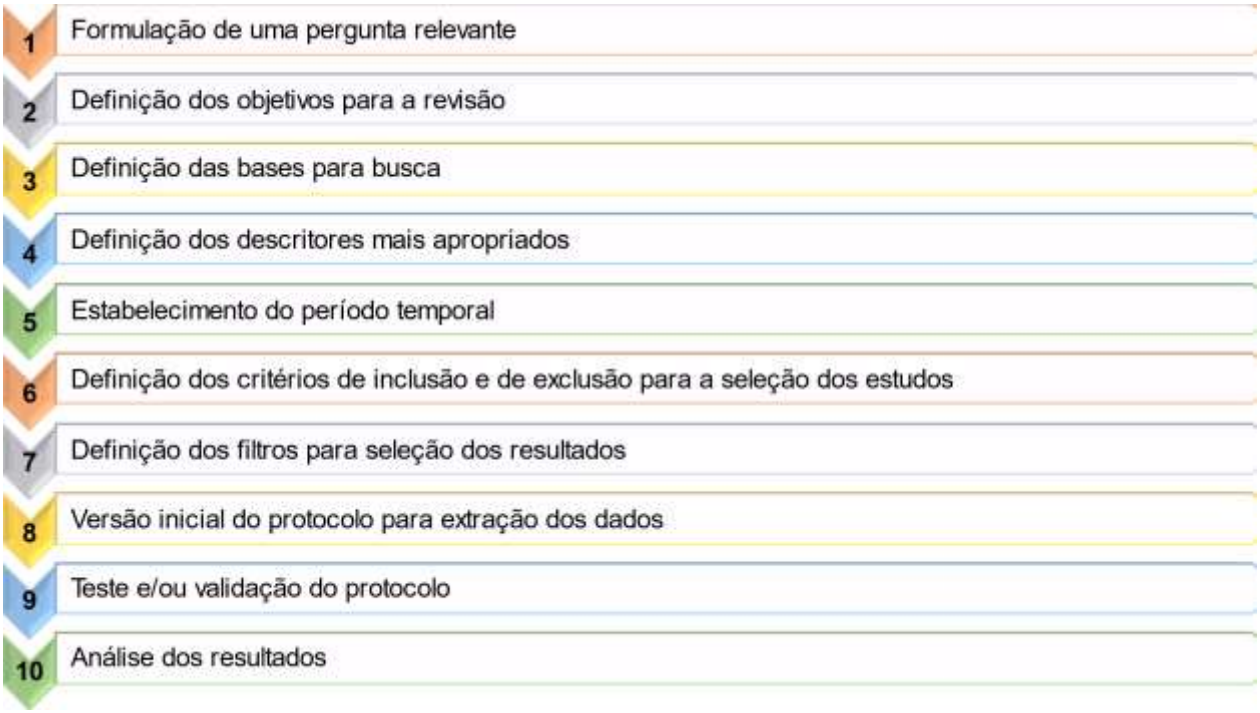
Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura em bases brasileiras na área da educação

A elaboração do protocolo de buscas seguiu o proposto por Medrado et al. (2014) no que diz respeito às etapas para condução da Revisão Sistemática de Literatura, a saber: 1) formulação de uma pergunta relevante; 2) busca na literatura de artigos clínicos relevantes; 3) análise crítica das evidências em relação à validade e aplicabilidade; 4) coleta de dados; 5) análise e apresentação dos dados; 6) interpretação dos dados; e 7) aperfeiçoamento e atualização da Revisão Sistemática.

É importante ressaltar que as etapas sugeridas por Medrado et al. (2014) consideraram estudos voltados para a área da saúde (Campbell Collaboration, 2021; Sampaio & Mancini, 2007) e, por isso, algumas adaptações foram feitas, conforme melhor ilustrado pela Figura 1, a seguir.

Figura 1

Etapas para condução da Revisão Sistemática de Literatura na área da educação



Fonte: elaboração própria, com base em Medrado et al. (2014).

Cada uma dessas etapas será explicada logo a seguir:

Formulação de uma pergunta relevante

Esta etapa foi mantida como no sugerido por estudos da área da saúde, pois pode ser considerada a base para qualquer pesquisa. Além disso, ressalta-se a importância do chamado acrônimo PICO (P – população, I – intervenção, C – comparação, O – *outcomes*/resultado). Esse acrônimo colabora para que a pergunta de pesquisa tenha os elementos fundamentais de qualquer produção científica e, como consequência, um melhor delineamento para o estudo de forma geral.

Definição dos objetivos para a revisão

Os objetivos traçados são de suma importância para as pesquisas, mas, quando se trata de uma RSL, precisa ficar ainda mais claro, já que são esses objetivos que irão nortear o que será considerado ou não nos resultados.

Definição das bases para busca

Esta etapa compreende, também, parte dos objetivos traçados, pois é nela que se define se serão consideradas as bases nacionais e/ou internacionais; o tipo de material: artigos, teses, dissertações, capítulos de livros, livros, trabalhos publicados em eventos, dentre outros.

Definição dos descritores mais apropriados

A definição dos descritores para busca é essencial para que a RSL possa apresentar resultados relevantes e de acordo com os objetivos traçados. Sendo assim, deve-se basear nos Tesaurus das próprias bases de busca (quando existentes) ou então, no caso específico da área da educação brasileira, no Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Indica-se o uso de descritores primários e secundários, sendo os primários aqueles principais para as buscas e os secundários aqueles que serão "cruzados" com o uso dos operadores booleanos ("AND", "OR" ou "NOT"), de acordo com a estratégia de busca elaborada pelo pesquisador.

Estabelecimento do período temporal

Para alguns estudos de RSL o recorte temporal é essencial para que os resultados estejam em consonância com os objetivos traçados, principalmente com relação a algumas áreas que tiveram várias definições ao longo do tempo, por exemplo.

Definição dos critérios de inclusão e de exclusão para a seleção dos estudos

Esta etapa compreende aspectos chaves do que "fica" e do que "sai" dos resultados, ou seja, estabelece critérios muito importantes e que precisam estar bem definidos para que os resultados sejam consistentes e passíveis de uma análise bem-feita.

Definição dos filtros para seleção dos resultados

Os filtros são essenciais para que a estratégia de busca seja bem executada, principalmente no que se refere ao tipo de material, recorte temporal e exclusão dos resultados duplicados, algo bastante comum, uma vez que os descritores primários costumam tratar do mesmo assunto e, por vezes, podem ser sinônimos, a depender da temática.

Outro aspecto que merece destaque aqui é o referente ao tipo de filtro de títulos, palavras-chave e resumo dos resultados, isso porque esses elementos dão base para que os resultados analisados na íntegra estejam de acordo com os objetivos da RSL.

Versão inicial do protocolo para extração dos dados

Ao completar, todas essas etapas de construção de estratégias de buscas, é necessário dar início a construção de um novo protocolo, desta vez para extração dos dados que serão analisados na íntegra. Desta forma, as características de todos eles poderão ser ainda mais refinadas e, caso necessário, pode-se fazer a exclusão daqueles que não apresentarem relação com a RSL.

Teste e/ou validação do protocolo

Como parte dos critérios de validação dos estudos e a fim de manter a fidedignidade dos dados, assim como na área da saúde e na construção de qualquer instrumento de pesquisa , é indicado que a primeira versão do protocolo seja enviada para juízes com conhecimento na área (Evans, 2003). Isso possibilita que, caso haja necessidade, o pesquisador faça ajustes no instrumento antes de sua aplicação, mas não garante que, após uma primeira aplicação, outros ajustes precisem ser feitos.

Outro cuidado importante aqui é quanto aos itens que serão analisados, sempre levando em consideração os objetivos da RSL e elementos importantes para o tipo de análise que diferencia uma RSL de uma Revisão Narrativa, conforme já indicado neste e em outros estudos (Cook et al., 1997; Medrado et al., 2014).

Análise dos estudos

Como última etapa de uma RSL, após a elaboração e ajustes no protocolo de extração dos dados, é dado início à análise dos dados selecionados, uma tarefa que requer bastante atenção e cuidado tanto do pesquisador quanto dos revisores independentes.

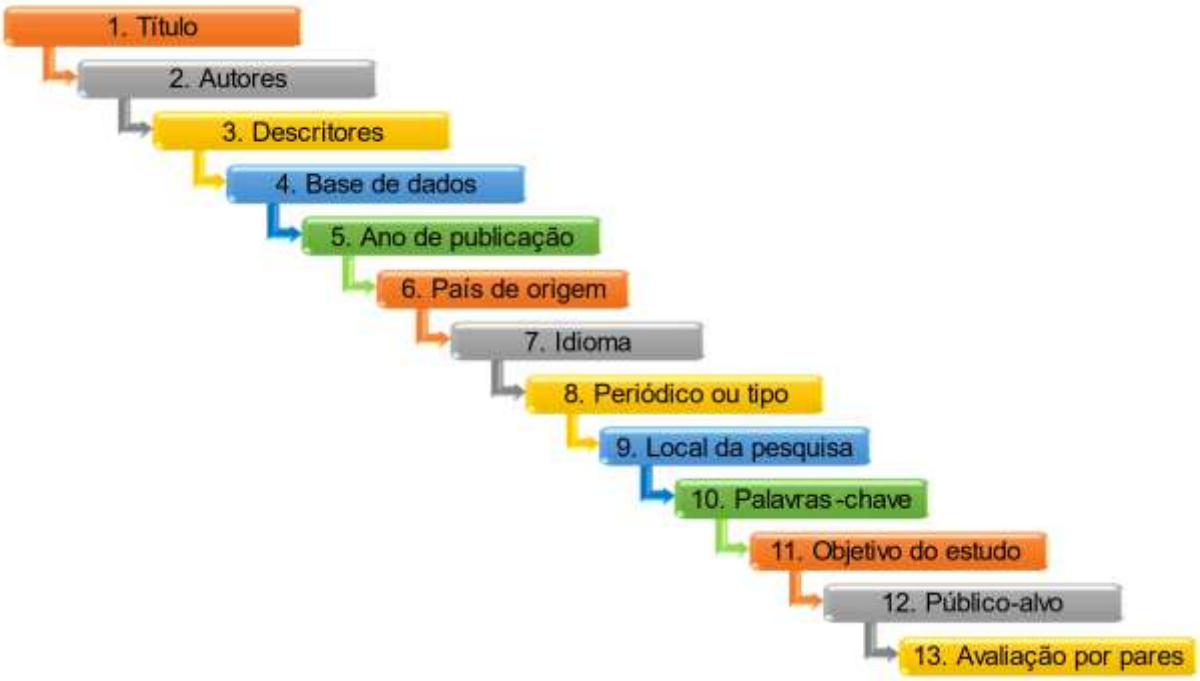
Vale ressaltar que o tipo dessa análise não será discutido neste estudo, uma vez que depende do pesquisador, da área de pesquisa e, principalmente, dos objetivos da RSL.

Protocolo de extração dos dados selecionados para análise

Após essas definições, foi dado início à etapa de construção do protocolo para extração dos dados nas bases de busca, para que pudesse ser aplicado em qualquer base e adequado ao objetivo proposto pelo estudo. Além disso, também há a possibilidade de adequação a outras áreas do conhecimento. Assim, a Figura 2, a seguir, representa os itens do protocolo de extração dos dados:

Figura 2

Fluxograma do protocolo para extração de dados de RSL



Fonte: elaboração própria (2021).

Seguindo o mesmo princípio de explanação do protocolo anterior, serão, em seguida, explicados cada um dos itens do protocolo de extração de dados:

Título

Diz respeito ao título do estudo, independentemente se for dissertação, tese, artigo, livro, capítulo de livro, dentre outros.

Autores

Todos os autores no caso de artigos, capítulo, livros e trabalhos em anais de eventos e, especificamente no caso de dissertação ou tese, pode-se (e indica-se) acrescentar um item de orientação e/ou coorientação.

Descritores

Também podem ser encontrados como palavras-chave ou como termos de busca. O ideal é que esses descritores estejam de acordo com o Thesaurus da área de pesquisa e, por isso, no caso de pesquisas desenvolvidas em bases de dados brasileiras, costumamos utilizar o Thesaurus

Brasileiro de Educação, um banco criado e mantido pelo Ministério da Educação, conforme já mencionado no presente estudo.

Base de dados

No caso de buscas nacionais, os mais comuns são: a) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para teses e dissertações; b) Portal de periódicos Capes - engloba teses, dissertações, livros, anais de congressos e artigos científicos; e c) Scielo Brasil – artigos.

Ano de publicação

Ano de publicação do material.

País de origem

País no qual o material foi publicado.

Idioma

Idioma de origem da publicação, pois, principalmente em casos de artigos científicos, o periódico pode ser nacional, mas o idioma pode ser o de origem do pesquisador.

Periódico

Em casos de artigos científicos e, em casos de outros materiais a editora ou o tipo (tese ou dissertação, por exemplo).

Local da pesquisa

Localização geográfica onde o estudo foi realizado ou, a depender do tipo de material, o Programa de Pós-graduação e/ou Instituição vinculada.

Palavras-chave

As palavras-chave utilizadas na publicação do material. Isso pode sugerir novas pesquisas com os descritores que mais aparecerem.

Objetivo do estudo

Da mesma forma que o material destacar, isso porque o objetivo dá indícios muito importantes do estudo e pode ajudar no desenvolvimento da RSL.

Público-alvo

Quem foram os participantes do estudo ou, no caso de estar ausente ou ser dispensável, o que foi realizado de forma bastante sucinta.

Definição dos objetivos para a revisão

Especificamente em caso de artigos saber se o material foi avaliado por pares é importante para compreendermos a fidedignidade do mesmo. Caso se trate de teses ou dissertações, esse item pode ser dispensável, já que o produto (tese ou dissertação) passou por uma banca de defesa e, livros e demais materiais, passaram por avaliação de editores.

Ressalta-se que após o preenchimento do protocolo de extração dos dados, a RSL precisa seguir os passos 6 e 7, ou seja, a interpretação dos dados e suas implicações para a prática profissional e atualização da RSL (após um período).

De forma geral, tanto o protocolo de buscas quanto o de extração dos dados podem (e devem) ser adaptados de acordo com o objetivo do estudo e com a área cuja pesquisa está sendo desenvolvida, uma vez que isso determinará quais os itens permanecem ou não em cada um deles.

Considerações finais

Pesquisas cujo delineamento contempla a Revisão Sistemática de Literatura são fundamentais para a identificação de evidências ciêntificas e oferta de subsídios para a prática pedagógica e até mesmo construção de políticas públicas, sobretudo na área da Educação Especial e Inclusiva. Um fator primordial neste tipo de pesquisa é o rigor metodológico na coleta e análise dos dados, o que requer instrumentos adequados e confiáveis.

Deste modo, compreende-se que o tipo de estudo aqui apresentado reserva grande importância no desenvolvimento de pesquisas que visem a agrupar e/ou a integrar, por exemplo, resultados de pesquisas empíricas. Além disso, para nortear o desenvolvimento de projetos que pretendam indicar novos caminhos, avaliações, diretrizes para futuras investigações e/ou identificar métodos de pesquisa utilizados na área educacional.

Acredita-se que a Revisão Sistemática de Literatura por meio de instrumentos de coleta de dados e análise, que sigam etapas bem estruturadas como as que foram apresentadas neste estudo, proporciona conhecimento preciso, isto é, sistematizado e estruturado em critérios rigorosos e método consistente e de extrema importância no direcionamento de práticas fundamentadas em conhecimento científico.

Como desdobramento teórico-prático pretende-se que, a partir do uso deste protocolo de buscas, sejam viabilizadas pesquisas que proporcionem a disseminação de evidências científicas

que contribuam para o desenvolvimento de melhores práticas inclusivas nas escolas brasileiras e em outros ambientes “de convivência social”.

Referências

Casagrande, R. C., & Mainardes, J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27 *(e0132)*, 119-138. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0132

Campbell Collaboration (2021). *Campbell's vision, mission and key principles.* Recuperado de https://www.campbellcollaboration.org/about-campbell/vision-mission-and-principle.html

Cook, D. J., Greengold, N. L., Ellrodt, A. G., & Weingarten, S. R. (1997). The relation between systematic reviews and practice guidelines. *Annals of internal medicine*, *127(3)*, 210–216. https://doi.org/10.7326/0003-4819-127-3-199708010-00006

Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M., Rentería, J. M., & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, *34 (6)*, 428-431. https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012.

Evans, D. (2003). Hierarchy of evidence: a framework for ranking evidence evaluating healthcare interventions. *Journal of clinical nursing*, *12 (1)*, 77–84. https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.2003.00662.x

Medrado, C., Gomes, V. M., & Nunes Sobrinho, F. P. (2014). Atributos Teórico-Metodológicos da Revisão Sistemática das Pesquisas Empíricas em Educação Especial: Evidências Científicas na Tomada de Decisão sobre as Melhores Práticas Inclusivas. In L. R. d’O de P. Nunes (Ed.), *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial* (pp. 105-126). Marília: Marquezine & Manzini/ABPEE.

Sampaio, R. F. & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia, 11 (1)*, 83-89. https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013.

Agradecimentos: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Produção científica sobre deficiência visual em periódicos brasileiros da área de Educação Especial: 2015-2020

Scientific knowledge on visual impairment in brazilian journals in special education: 2015-2020

Valéria Rosa Farto Lopes (https://orcid.org/0000-0002-0792-7314)*, Karen Regiane Soriano (https://orcid.org/0000-0003-3109-4436)*, Neusa Teresinha Rocha dos Santos (https://orcid.org/0000-0001-7316-7010)*, Simara Pereira da Mata (https://orcid.org/0000-0001-9178-3749)*, Jáima Pinheiro de Oliveira (https://orcid.org/0000-0002-0156-3804)**
* Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), ** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).
Autor de contato: Valéria Rosa Farto Lopes, valeria.farto@unesp.br

Resumo

A pesquisa científica, sem dúvida, é o conhecimento que possibilita os mais diversos avanços em relação ao desevolvimento de um país, em todas as suas áreas. Por isso, essa pesquisa também precisa ser analisada e avaliada constantemente pelos pesquisadores. Relativamente à Educação Inclusiva e à Inclusão Escolar, esses avanços tem implicações tanto para as políticas públicas, quanto para as práticas pedagógicas que levem em consideração as especificidades dos sujeitos. Assim, o objetivo da presente pesquisa foi identificar os artigos relacionados à temática "inclusão escolar de alunos com deficiência visual" publicados em dois dos mais conhecidos periódicos da área da Educação Especial no Brasil: a Revista Brasileira de Educação Especial (Bauru/SP) e a Revista Educação Especial (UFSM/RS) no período entre 2015 e 2020. Para tanto, foi realizada uma revisão sistemática de literatura a partir dos descritores "deficiência visual"; "cegueira"; e "baixa visão". Os resultados permitiram a exposição de um panorama quantitativo das produções e a comparação com dados obtidos em uma primeira etapa da pesquisa que considerou o período de 2008 a 2014. De modo geral, observou-se que, em comparação ao primeiro recorte temporal da pesquisa (de 2008 a 2014), houve um aumento no número de publicações de artigos sobre a escolarização de alunos com deficiência visual no Brasil. A investigação verificou também que as pesquisas continuam concentradas na região sudeste, embora tenha havido um aumento de produções nas demais regiões. Ademais, é importante investimentos em um número maior de estudos que promovam avanços nas discussões acerca da temática.

Palavras-chave: Educação Especial, Deficiência Visual, Produção de conhecimento, Revisão Sistemática de Literatura.

Abstract

Scientific research, without a doubt, is the knowledge that enables the most diverse advances to the development of a country, in all its areas. Therefore, surveys also need to be constantly evaluated. Regarding Inclusive Education and School Inclusion, these advances have implications both for public policies and for pedagogical practices that take into account the specificities of the subjects.Thus, the objective of this research was to identify articles related to the topic "school inclusion of students with visual impairments" published in two of the best-known journals in the field of Special Education in Brazil: The Revista Brasileira de Educação Especial (Bauru / SP) and the Revista Educação Especial (UFSM / RS) in the period between 2015 and 2020. Therefore, a systematic bibliographic review was carried out using the descriptors "visual impairment"; "blindness"; and "low vision". The results made it possible to present a quantitative panorama of the productions and the comparison with the data obtained in a first stage of the investigation that considered the period from 2008 to 2014. In general, it was observed that, compared to the first-time frame of the investigation (from 2008 to 2014), there was an increase in the number of publications of articles on the schooling of students with visual impairments in Brazil. The research also found that research continues to focus on the Southeast, although there has been an increase in production in other regions. Furthermore, it is important to invest in a greater number of studies that promote advances in the discussions on the subject.

Keywords: Special Education, Visual Impairment, Knowledge Productions, Reviews of the Literature

Tendo como premissa a perspectiva inclusiva da Educação Especial no Brasil, é legítima, por parte de pesquisadores desta área, a preocupação com a providência de recursos, estratégias, apoio e adaptações voltadas ao processo de escolarização de alunos com deficiência. Neste contexto, é esperado que o número de pesquisas relacionadas à temática da Educação Especial e Inclusiva, de modo geral, seja ampliado gradativamente. Considerando a abrangência da Educação Especial, delimitou-se como foco deste trabalho direcionando-os ao levantamento de a deficiência visual.

Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2006), as pessoas com deficiência visual compõem duas categorias: cegos, quando há perda total da visão; e baixa visão, quando há uma perda parcial.

Em outras palavras, se a perda é total, até pela ausência de projeção de luz, define-se como cegueira. Já a baixa visão é definida como a alteração da capacidade funcional da visão, em nível severo, moderado ou leve, que pode ser influenciada, inclusive, por condições ambientais. Há diversos fatores isolados ou associados, dos quais a baixa visão decorre, "[...] tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo". (Brasil, 2006, p.16).

No contexto educacional, os estudantes com deficiência visual – cegueira ou baixa visão – compõem o público-alvo da Educação Especial e requerem, com frequência, apoios e/ou adaptações diversas visto que os conteúdos escolares, de modo geral, privilegiam a visualidade nas diferentes áreas de conhecimento.

Deste modo, considerando a importância de pesquisas acerca da temática "deficiência visual", sobretudo no campo da educação, o presente estudo dá continuidade a uma investigação que traçou o panorama de publicações de artigos, no período de 2008 a 2014, sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no Brasil (Soriano, Mata, Reganhan & Oliveira, 2015; Soriano, Mata, Tatit & Oliveira, 2015).

Portanto, o objetivo principal da presente pesquisa foi identificar os artigos relacionados à temática "inclusão escolar de alunos com deficiência visual" publicados em dois dos mais conhecidos periódicos da área da Educação Especial no Brasil: a Revista Brasileira de Educação Especial (Bauru/SP) e a Revista Educação Especial (UFSM/RS) no período posterior às produções

mencionadas (Soriano, Mata, Reganhan & Oliveira, 2015; Soriano, Mata, Tatit & Oliveira, 2015), ou seja, entre 2015 e 2020.

Além disso, de modo específico, esta pesquisa buscou caracterizar e quantificar os artigos identificados, de acordo com o periódico em que foram publicados, ano de publicação, estados/localidades em que as instituições de ensino responsáveis pela pesquisa estão localizadas, bem como as regiões de desenvolvimento dos estudos, seguindo os mesmos parâmetros traçados pelos estudos anteriores.

Método

Para que os objetivos traçados fossem alcançados, foi realizada uma revisão sistemática de literatura, com base nos estudos de Gil (2008) e Medrado, Gomes e Nunes Sobrinho (2014).

A revisão sistemática de literatura, modalidade de pesquisa que segue protocolos específicos e busca analisar e dar logicidade a um grande corpus documental, propõe o agrupamento, síntese e integração das evidências científicas geradas por resultados de pesquisas empíricas. Para tanto, requer critérios bem definidos de modo que garanta a qualidade dos estudosselecionados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para a presente pesquisa foram selecionados para a busca nos periódicos supracitados os seguintes descritores: a) deficiência visual; b) cegueira; e c) baixa visão, sem nenhum cruzamento entre eles ou com outros descritores.

O período de publicação dos artigos foi delimitado na busca entre 2015 e 2020, a fim de atender as especificidades dos objetivos propostos.

Em uma segunda etapa, foram aplicados alguns filtros nos resultados, para que a análise contemplasse estritamente aqueles acerca da temática abordada: 1) exclusão de estudos obtidos em mais de um descritor (duplicados); 2) exclusão de artigos que não continham, no título ou nas palavras-chave, relação explícita com o público-alvo; e 3) análise e seleção por meio da leitura dos resumos, com exclusão de artigos cujo objeto de estudo não fosse o processo de escolarização inclusiva de estudantes com deficiência visual.

Resultados e discussão

As buscas iniciais, utilizando os três descritores, resultaram em um total de 93 artigos, sendo 29 publicações na Revista Brasileira de Educação Especial e 64 na Revista Educação Especial, no período de 2015 a 2020. Após este levantamento, houve a exclusão de artigos de acordo com os três filtros pré-estabelecidos para exclusão de resultados duplicados, para exclusão dos estudos que

não continham no título ou nas palavras-chave relação explícita com o público-alvo da pesquisa e aqueles cujo objeto de estudo diferia do foco desta pesquisa.

Seguindo os critérios de exclusão, conforme consta na Tabela 1, da Revista Brasileira de Educação Especial foram, selecionados para a categorização, dos 29 estudos um total de 15 artigos. De acordo com os três descritores utilizados para as buscas, permaneceram como elegíveis: 11 artigos extraídos a partir do descritor "Deficiência Visual", 1 segundo o descritor "Cegueira" e 3 a partir de "Baixa Visão".

Tabela 1

Frequência de artigos encontrados, excluídos e categorizados no período de 2015 a 2020 – Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)

Descritores	Sem filtro	Filtro 1	Filtro 2	Filtro 3
Deficiência Visual	21	20	16	11
Cegueira	4	1	1	1
Baixa Visão	4	3	3	3
Total	29	24	20	15

Fonte: Elaboração própria (2021).

Neste periódico, havia produções encontradas com o primeiro descritor que se repetiram no segundo e/ou terceiro, além de um estudo que apareceu duas vezes já na primeira busca. Sendo assim, dos 21 encontrados com o primeiro descritor, 4 não continham no título ou nas palavras-chave relação explícita com o público-alvo (Filtro 2) e na leitura do resumo de 5 dos artigos foi possível verificar que estes não tinham como foco de investigação a escolarização de alunos com deficiência visual (Filtro 3).

Após as devidas exclusões, dos 64 artigos encontrados na Revista Educação Especial foram selecionados para a categorização, 22 estudos (Tabela 2), sendo: 18 artigos extraídos a partir do descritor "Deficiência Visual", 3 segundo o descritor "Cegueira" e 1 a partir de "Baixa Visão".

Tabela 2

Frequência de artigos encontrados, excluídos e categorizados no período de 2015 a 2020 – Revista Educação Especial (REE)

Descritores	Sem filtro	Filtro 1	Filtro 2	Filtro 3
Deficiência Visual	37	37	20	18
Cegueira	13	6	3	3
Baixa Visão	14	3	1	1
Total	64	46	24	22

Fonte: Elaboração própria (2021).

Considerando os critérios de exclusão, 18 resultados extraídos nas buscas eram duplicados, 19 não tinham relação explícita com o público-alvo (de acordo com o título e palavras-chave) e 5, conforme seus resumos, tinham outros focos de investigação.

A Tabela 3 apresenta os resultados das buscas em ambas as revistas. Assim, na fase de análise e caracterização dos dados a partir dos textos completos, foram selecionados, ao todo, 37 artigos que abordavam a escolarização de estudantes com deficiência visual em diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Os artigos categorizados a partir do descritor de deficiência visual somaram 29 estudos, enquanto cegueira e baixa visão, cada qual com 4 artigos.

Tabela 3

Frequência de artigos encontrados, excluídos por duplicidade e categorizados no período de 2015 a 2020 – REE e REE

Descritores	Sem filtro	Filtro 1	Filtro 2	Filtro 3
Deficiência Visual	58	57	36	29
Cegueira	17	7	7	4
Baixa Visão	18	6	4	4
Total	93	70	47	37

Fonte: Elaboração própria (2021).

A partir da leitura destes estudos, foi possível expor um panorama quantitativo da situação das publicações acerca da temática da deficiência visual no período selecionado e compará-lo com os resultados anteriores. Assim, cabe destacar que em sua primeira etapa, após buscas nas mesmas revistas científicas e seguindo os mesmos critérios metodológicos, foi totalizado, no período de

2008 a 2014, 32 produções (Soriano, Mata, Reganhan & Oliveira, 2015; Soriano, Mata, Tatit & Oliveira, 2015).

Neste contexto, é possível observar que, de acordo com a segunda etapa, considerando as publicações entre 2015 e 2020, houve um aumento no número de pesquisas acerca do processo de escolarização dos alunos com deficiência visual nas revistas analisadas.

Posterior à seleção dos artigos, foi realizado um levantamento por ano de publicação, de acordo com os descritores utilizados para a busca e o periódico. Estes dados são apresentados nas Tabelas 4 e 5, com a distribuição das publicações ao longo dos anos, na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e na Revista Educação Especial (RBEE), respectivamente.

Tabela 4

Distribuição das publicações da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) ao longo dos anos

Descritores	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Deficiência Visual	3	2	2	2	2	0
Cegueira	0	0	0	0	0	1
Baixa Visão	0	1	0	1	1	0
Total	3	3	2	3	3	1

Fonte: Elaboração própria (2021).

Tabela 5

Distribuição das publicações da Revista Educação Especial (REE) ao longo dos anos

Descritores	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Deficiência Visual	2	3	2	3	6	2
Cegueira	0	0	1	0	1	1
Baixa Visão	0	0	0	0	1	0
Total	2	3	3	3	8	3

Fonte: Elaboração própria (2021).

A partir dos dados dispostos nas tabelas, é possível observar que houve produção acerca da temática em todos os anos, nos dois periódicos. Considerando o descritor “deficiência visual”, o número de estudos selecionados em cada revista, neste recorte temporal, corresponde a: 73,33% do total publicado na RBEE (11 artigos) e 81,81% do total de publicações da REE (18 artigos). A RBEE registrou o menor número de publicações sobre a temática: apenas 1 estudo, em 2020. Por sua vez, a maior quantidade de produções foi divulgada pela REE: 8 artigos, em 2019.

Os dados constantes nas tabelas 4 e 5 podem ser visualizados conjuntamente, conforme disposição na Tabela 6, a seguir:

Tabela 6

Distribuição das publicações anuais (RBEE e REE)

Descritores	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Deficiência Visual	5	5	4	5	8	2
Cegueira	0	0	1	0	1	2
Baixa Visão	0	1	0	1	2	0
Total	5	6	5	6	11	4

Fonte: Elaboração própria (2021).

O resultado observado anualmente foi o seguinte: um total de 5 artigos publicados no ano de 2015; 6 artigos em 2016; 5 em 2017 e 6 em 2018. O ano de 2019 destacou-se pelo maior número de produções, 11 artigos, ao todo. O menor número de publicação anual do período pesquisado ocorreu em 2020, com apenas 4 publicações.

No período anteriormente investigado (2008 a 2014), em 7 anos, a RBEE havia publicado 18 artigos, enquanto a REE contemplava 14 das 32 publicações selecionadas, de acordo com o objeto de estudo desta pesquisa. Comparando esse número com o que foi selecionado nesta segunda etapa da pesquisa (2015 a 2020), foi possível observar que, em 6 anos, a RBEE (com 15 artigos) manteve uma média de 2.5 publicações anuais, enquanto que a REE (com 22 artigos) aumentou sua média anual sobre a temática de 2 para 3.6 publicações.

A partir do levantamento realizado, de acordo com as categorias de análise estabelecidas, foi possível identificar as instituições de ensino superior às quais os autores dos artigos selecionados estão vinculados, bem como o estado e a região (ou localidade, no caso de produção internacional) onde cada uma destas instituições está localizada. Isto permitiu determinar a origem de cada artigo. Os dados foram dispostos considerando os dois peródicos juntos, na Tabela 7, a seguir:

Tabela 7

Distribuição de artigos por estado(s) ou localidade no período de 2015 a 2020 – RBEE e REE

Estado/Localidade	Número de artigos publicados
Bahia - BA	1
Distrito Federal – DF	4
Distrito Federal – DF / Rondônia - RO	1
Minas Gerais – MG	2
Maranhão – MA / Pará - PA	1
Mato Grosso do Sul – MS	1
Paraíba – PB	1
Paraná – PR	1
Rio de Janeiro – RJ	2
Rio Grande do Norte – RN	1
Rio Grande do Sul – RS	2
Santa Catarina - SC	2
Santa Catarina – SC / Paraná - PR	1
Sergipe – SE / Rio Grande do Norte - RN	1
São Paulo – SP	14
São Paulo – SP / Mato Grosso do Sul –MS	1
Viseu - Portugal	1
Total de artigos	37

Fonte: Elaboração própria (2021).

O estado de São Paulo figura com o maior número de estudos acerca da escolarização dos alunos com deficiência visual, totalizando 14 publicações (37.8%) no período de 2015 a 2020: 8 dos 15 artigos selecionados (53.3% do total) dentre os publicados na RBEE e 6 artigos dentre os 22 publicados na REE (27.3% do total de artigos selecionados). No período anterior (2008 a 2014), São Paulo também foi o estado com maior número de pesquisas tendo 16 das 32 publicações selecionadas (50% dos artigos) na primeira etapa deste estudo.

Cabe pontuar que há cinco artigos que foram escritos por autores de instituições de diferentes estados, a saber: 1 artigo na RBEE, envolvendo instituições do Maranhão e Pará (Figueiredo & Kato, 2015) e 4 artigos na REE, escritos em colaboração entre instituições do Distrito Federal e Rondônia (Uliana & Mól, 2017); dos estados de Sergipe e Rio Grande do Norte (Souza, Silva, Freitas e Gatto, 2016); de São Paulo e Mato Grosso do Sul (Barbosa, Gagliardo, Bruno & Gasparetto, 2018); e de Santa Catarina e Paraná (Voos & Ferreira, 2018). Além dos artigos nacionais, as buscas tiveram como resultado uma única publicação internacional na REE (Liberto, Ribeiro & Simões, 2017).

A análise da distribuição de artigos por estados, proporcionou traçar o panorama de produções nacionais de acordo com as regiões do país, conforme apresentado na Figura 1, a seguir.

Figura 1

Distribuição de artigos por regiões ou localidades no período de 2015 a 2020 – RBEE e REE

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nota. Observa-se que algumas regiões apresentam um asterisco após o número de publicações, isso porque a Instituição e/ou localidade onde a pesquisa foi desenvolvida apresentou dados de duas regiões distintas. Além disso, há uma publicação de estudo internacional.

Constatou-se que todas as regiões do país desenvolveram estudos a respeito da escolarização de alunos com deficiência visual. Considerando as 36 produções nacionais selecionadas, foi possível verificar que 18 delas (50%) surgiram na região sudeste, além de uma em parceria com outra região. Por sua vez, a região sul, que não desenvolveu parceria com outras regiões, vem trazendo 6 artigos (16,6%), a região centro-oeste contribuindo com 5 estudos, além de 1 em parceria com pesquisadores da região norte e outro da região sudeste (totalizando 19,4% das publicações) e a região nordeste com 4 publicações e mais uma realizada em parceria com uma instituição da região norte (o que corresponde a 13,8% dos artigos que abordam a temática).

Em comparação com a primeira etapa desta pesquisa, observa-se que a região centro-oeste avançou consideravelmente em número de publicações, passando de 1 (de 2008 a 2014) para 7 estudos publicados nesta segunda etapa (sendo dois deles em parceria com instituições de outras

regiões). Na região norte, entre 2008 e 2014 não constava nenhum estudo publicado acerca da temática e, agora, conta com 2 produções em parceria com outras regiões.

Considerações finais

Com o presente estudo foi possível observar que, em comparação ao primeiro recorte temporal da pesquisa (de 2008 a 2014), houve um aumento no número de publicações de artigos sobre a escolarização de alunos com deficiência visual. A investigação verificou também que as pesquisas continuam concentradas na região sudeste, embora tenha havido um aumento de produções nas demais regiões, com destaque para a região centro-oeste.

O foco dos estudos categorizados segue um rumo coerente quanto aos aspectos relacionados à escolarização da pessoa com deficiência visual. Porém, é necessário que mais pesquisadores de todas as regiões do Brasil se interessem por essa temática e que disseminem suas produções nos periódicos em questão para que, futuramente, seja possível traçar um panorama mais completo sobre as publicações relacionadas à deficiência visual.

Destaca-se a importância do investimento em um número maior de estudos que tenham como foco a providência de recursos, estratégias, apoio e adaptações voltadas ao processo de escolarização de alunos com deficiência, bem como acerca da formação docente na perspectiva inclusiva. Estes continuam sendo aspectos promissores em novas pesquisas.

Salienta-se que a presente pesquisa traçou o panorama de publicações de artigos sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no Brasil, seguindo os mesmos critérios, adotados em sua primeira etapa, para discussão dos dados. Futuramente, pretende-se avançar nas discussões, analisando as temáticas abordadas, os métodos de pesquisa, os espaços em que estas foram realizadas e as especificidades dos participantes das pesquisas descritas nos artigos publicados nestes periódicos.

Referências

Barbosa, I. M. R., Gagliardo, H. G. R. G., Bruno, M. M. G., & Gasparetto, M. E. R. F. (2018). Avaliação da visão funcional em crianças com deficiência visual e múltipla deficiência como estratégia de apoio para professores e responsáveis. *Revista Educação Especial, 31*, 387-404. http://dx.doi.org/10.5902/1984686X

Brasil. Ministério da Educação. (2006). *Saberes e práticas da inclusão*: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e

de alunos com baixa visão. 2a ed. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf

Figueiredo, R. M. É. & Kato, O. M. (2015). Estudos nacionais sobre o ensino para cegos: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Educação Especial, 21*, 477-488. https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400011

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

Liberto, A., Ribeiro, C., & Simões, C. (2017). As representações de imagens grafo-táteis para o aluno cego no contexto educativo inclusivo. *Revista Educação Especial, 30*, 9-26. http://dx.doi.org/10.5902/1984686X

Medrado, C., Gomes, V. M., & Nunes Sobrinho, F. P. (2014). Atributos Teórico-Metodológicos da Revisão Sistemática das Pesquisas Empíricas em Educação Especial: Evidências Científicas na Tomada de Decisão sobre as Melhores Práticas Inclusivas. In L. R. d'O de P. Nunes (Ed.), *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial* (pp. 105-126). Marília: Marquezine & Manzini/ABPEE.

Soriano, K. R., Mata, S. P., Reganhan, W. G., & Oliveira, J. P. (2015). Mapeamento da produção científica sobre deficiência visual em revistas de educação especial entre os anos de 2008 e 2014. In J. P. de Oliveira, S. Antoszczyszen, S. P. da Mata, & K. R. Soriano (Ed), *Educação Especial Desenvolvimento Infantil e Processos Educativos (p. 157-176)*. Curitiba: *CRV*.

Soriano, K. R., Mata, S. P., Tatit, A. L. D., & Oliveira, J. P. (2015). Produção científica sobre deficiência visual em periódicos da área de educação especial. In XII Congresso Nacional de Educação (pp. 38506-38516). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21015_9265.pdf

Souza, M. P., Silva, P. A. B., Freitas, M. L. P. F., & Gatto, G. M. S. (2016). Habilidades sociais, interação social e a inclusão escolar de uma criança cega. *Revista Educação Especial, 29*, 323-336. https://doi.org/10.5902/1984686X20002

Uliana, M. R. & Mól, G. S. (2017). O processo educacional de estudante com deficiência visual: uma análise dos estudos de teses na temática. *Revista Educação Especial, 30*, 145-162. https://doi.org/10.5902/1984686X20289

Voos, I. C. & Ferreira, G. K. (2018). Acessibilidade para estudantes cegos e baixa visão: análise dos objetos educacionais digitais de física. *Revista Educação Especial, 31*, 21-34. https://doi.org/10.5902/1984686X24380

Agradecimentos: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Relações sociais de estudantes surdos na Educação Superior

Social relations of deaf students in higher education

Francislene Cerqueira de Jesus (https://orcid.org/0000-0002-2156-3887)*, Theresinha Guimarães Miranda (https://orcid.org/0000-0002-7762-7739)**, Wolney Gomes Almeida (https://orcid.org/0000-0003-1454-8213)***

* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), ** UFBA, *** Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Esta pesquisa foi desenvolvida com o fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Autor de contacto: Theresinha Guimarães Miranda, tmiranda@ufba.br

Resumo

Esta pesquisa problematiza as relações sociais estabelecidas por estudantes surdos na Educação Superior a partir dos relatos de suas memórias coletivas. Para tanto, foram pesquisadas e analisadas as relações de estudantes surdos por meio de suas narrativas, a fim de compreender como eles constituem as relações sociais na Educação Superior, no contexto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas em grupos focais, utilizando protocolos para direcionar os temas a serem discutidos nos grupos com os alunos surdos. Elas foram gravadas e traduzidas simultaneamente em Língua de Sinais e, posteriormente, para a Língua Portuguesa. Algumas categorias foram analisadas, a saber: a) os tipos de relações sociais que os estudantes surdos constroem; b) as estratégias educacionais para o estabelecimento dessas relações sociais; e c) as barreiras para as relações sociais dos surdos na universidade. Como resultado dessa análise, percebe-se que os surdos estabelecem diversas relações com os colegas ouvintes, com os professores e com as demais pessoas na universidade, usando como meio de comunicação a Libras e também a língua oral com os professores, colegas e demais profissionais. Foi visto que a falta de comunicação inviabiliza as relações sociais desses estudantes universitários. A pesquisa mostrou que existem desafios que ainda precisam ser vencidos pela instituição de ensino superior para que o processo inclusivo de estudantes surdos seja efetivado e estabelecidas relações sociais simétricas entre os surdos e ouvintes.

Palavras-chave: Surdos, Relações sociais, Educação Superior.

Abstract

This research problematizes the social relations established by deaf students in Higher Education based on the reports of their collective memories. Therefore, the relations of deaf students were researched and analyzed through their narratives, in order to understand how they constitute their social relations in Higher Education, in the context of the State University of Southwest Bahia (UESB). Data were collected through semi-structured interviews in focus groups, using protocols to direct the themes to be discussed in groups with deaf students. They were simultaneously recorded and translated into Sign Language and later into Portuguese. Some categories were analyzed, namely: a) the types of social relationships that deaf students build; b) educational strategies for establishing these social relationships; and c) the barriers to the social relationships of deaf people at university. As a result of this analysis, it is clear that the deaf establish several relationships with their hearing colleagues, with teachers and with other people at the university, using Libras as a means of communication and also the oral language with teachers, colleagues and other professionals. It was seen that the lack of communication makes the social relationships of these university students unfeasible. The research showed that there are challenges that still need to be overcome by the higher education institution so that the inclusive process of deaf students can be carried out and symmetrical social relationships between deaf and hearing people established.

Keywords: Deafs. Social Relations. Higher Education.

Ao discutir as relações sociais estabelecidas pelos estudantes surdos na Educação Superior, a presente pesquisa examinou a sua interação social no contexto universitário e seu processo de inclusão.

Os indivíduos interagem e constroem suas concepções a partir dos contextos sociais nos quais estão inseridos (VYGOTSKY, 2009). Por meio dessas trocas, os sujeitos alinham e agenciam suas relações sociais nos diferentes ambientes – seja na família, na escola, no trabalho, na rua, nas comunidades religiosas - e fora deles. Enfim, por onde transitam as pessoas, tais relações são estabelecidas, pois o ser humano tem por característica inata ser social. A partir dessas interações, as identidades são construídas e as culturas, estruturadas. Nessa perspectiva, discute-se a respeito das relações sociais de surdos constituídas por estudantes surdos universitários.

A interação social é necessária para o desenvolvimento humano, pois toda pessoa é por si só um ser social, construído por meio dessa diversidade e da multiplicidade de trânsito em sociedade. Para Blumer (1969, p. 8), a interação entre os indivíduos é vital, faz parte da convivência em sociedade, por isso é imprescindível analisar a ação humana em suas relações sociais, incluindo os conhecimentos adquiridos a partir da convivência em grupo.

Compreendemos, por meio de Halbwachs (2006), que a memória individual não existe sozinha, mas sempre a partir de um grupo. Ao evocar o passado, o indivíduo tem suas lembranças construídas a partir das suas relações sociais, ou seja, todas as lembranças consideradas individuais se apoiam nas memórias coletivas.

As memórias coletivas, segundo Halbwachs (2006), são construídas por grupos de pessoas que produzem, guardam e transmitem suas memórias a partir da interação entre seus membros. Portanto, percebemos a amplitude das discussões a respeito da memória coletiva e o quanto ela está ligada às atitudes e concepções humanas. Como destaca Halbwachs (2006), a memória coletiva é um processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo, comunidade ou sociedade.

É nesse contexto que, na presente pesquisa será analisado um grupo de indivíduos surdos, estudantes universitários, os quais narraram suas memórias individuais, pautadas nas experiências socioeducacionais.

Esta pesquisa investigou como os estudantes surdos constituem suas relações sociais na Educação Superior? O objetivo geral foi: analisar as relações sociais dos estudantes surdos no contexto universitário. Assim, definiu-se alguns objetivos específicos a fim de abordar a questão: discutir a percepção dos surdos quanto às relações sociais que eles estabelecem com a

comunidade acadêmica; analisar as estratégias utilizadas pelo estudante surdo e universidade para o estabelecimento das relações sociais e identificar as barreiras para o estabelecimento das relações sociais dos acadêmicos surdos.

A surdez, neste trabalho, é compreendida sob o ponto de vista antropológico e sociocultural (SKLIAR, 2013, QUADROS, 2005; PERLIN, 2003) que ultrapassa a ideia obtida por via do olhar clínico, sobre a questão biológica dos surdos, o "não ouvir"; assim, passa a ser construído o entendimento da surdez como uma marca da diferença e não uma deficiência, com relação aos aspectos culturais da comunidade surda.

A educação de surdos é marcada por tensões, pois essa comunidade é composta de um grupo com necessidades diferentes, ela não é homogênea. Há os que usam a LIBRAS, há os surdos oralizados e que usam aparelhos auditivos ou fizeram implante coclear. Mas, sempre buscam o reconhecimento de uma educação em que uma língua, o Português ou a Libras, permita a comunicação no seu meio ambiente e o acesso ao conhecimento.

Segundo Félix (2008), é imprescidível compreender as relações sociais vivenciadas pelos surdos para que seja possível compreender seu processo de desenvolvimento e, no estudo em pauta, o processo nos espaços acadêmicos, considerando que o uso da língua é indispensável para o desenrolar das interações entre os surdos e ouvintes que interagem nesses espaços.

Metodologia da Pesquisa

Um grupo de surdos compartilham experiências sociais a partir de um mundo visual e, onde quer que se encontrem, identificam-se por meio do uso da sua língua, a Língua de Sinais. Por meio dela, eles demarcam a surdez e se posicionam no mundo, desenvolvendo sua subjetividade e sua alteridade a partir das relações estabelecidas por meio de suas interações sociais, construindo-se e reconstruindo-se identitariamente, a partir de suas singularidades e diferenças. Portanto, é inquestionável a relevância da apropriação de uma língua pelos indivíduos, considerando a diversidade linguística que compõe esse grupo, os surdos falantes da língua oral e que não utilizam a língua de sinais e também os surdos que são bilíngues, ou seja, utilizam as duas línguas.

Participaram desta investigação 9 estudantes surdos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Os dados foram coletados por meio de entrevistas em grupos focais, utilizando protocolos para direcionar os temas a serem discutidos nos grupos. Os encontros com os estudantes aconteceram nos campus em que estes estudam, a saber: Jequié e Vitória da Conquista. As entrevistas foram gravadas e traduzidas simultaneamente em Língua de Sinais e, posteriormente, para a Língua Portuguesa. Três categorias foram analisadas, a saber: a) os tipos de relações sociais que os estudantes surdos constroem; b) as estratégias educacionais para o

estabelecimento dessas relações sociais; e c) as barreiras para as relações sociais dos surdos na universidade.

A análise dos dados deste estudo se deu de forma holística, ou seja, uma análise de todo o caso investigado. (YIN, 2009 apud CRESWELL, 2014, p. 89). Foram discutidas, a partir da análise dos dados, as seguintes categorias: 1) Os tipos de relações sociais dos estudantes surdos; 2) As estratégias educacionais para o estabelecimento das relações sociais; e 3) As barreiras para as relações sociais dos surdos na universidade. Essas categorias foram levantadas com base nos relatos dos participantes desta pesquisa, no caso, os estudantes surdos da UESB.

Resultados

É necessário compreender como os surdos interagem na sociedade, majoritariamente ouvinte e que supostamente não está pronta para atender às demandas linguísticas desses indivíduos, que, mesmo na ausência de sua língua, a Língua de Sinais, se relacionam com os ouvintes, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, foi reconhecida no Brasil por meio da Lei n. 10.436/02 e regulamentada por meio do Decreto n. 5626/05. Assim, destaca-se que as relações sociais estabelecidas entre os surdos são bastante relevantes para sua socialização, principalmente quando são permeadas por meio da Libras. A vida em comunidade possibilita aos surdos as trocas sociais necessárias para o seu desenvolvemento, para compreender a vida em sociedade e inserir-se nos espaços sociais, interagindo e agindo nesses meios. É por meio dessas interações que os indivíduos se constituem como sujeitos em sociedade. As narrativas dos estudantes surdos quanto as suas relações sociais estabelecidas apresentou-se neste trabalho com três categorias de análise, a saber: a) os tipos de relações sociais dos estudantes surdos; b) as estratégias educacionais para o estabelecimento das relações sociais; e c) as barreiras para as relações sociais dos surdos na universidade.

Os tipos de relações sociais dos estudantes surdos

As relações dos surdos com os professores

As relações sociais estabelecidas pelos estudantes surdos ocorre com os professores, dentro e fora da sala de aula. Sendo assim, ao se refletir a respeito das percepções dos surdos no que se refere à constituição de suas relações sociais na universidade, é importante pontuarmos a visão deles a respeito das relações que estabelecem com os professores ouvintes. Um dos principais pontos de reflexão são os relatos de que muitos professores desconhecem o "jeito surdo de ser", ou seja, aspectos da cultura e da identidade surda, e que conhecer as especificidades desse aluno é de suma importância para o seu amadurecimento holístico.

Pode-se inferir que essa relação distanciada entre professores ouvintes e alunos surdos pode ser em decorrência de uma formação inadequada do professor para o atendimento

aos alunos com surdez que estão nos ambientes das salas de aula comuns, mas vale ressaltar que as buscas por essas informações precisam ser constantes, a fim de diminuir a distância entre professores e alunos surdos.

A relação social do surdo com os colegas ouvintes

Além da relação com os docentes, os alunos afirmam que, na maior parte do tempo na universidade estabelecem relações com seus colegas ouvintes. A disponibilidade dos colegas ouvintes em ajudar os surdos pode colaborar para a consolidação das relações na universidade, possibilitando trocas sociais significativas nas salas de aula e, possivelmente, fora delas, apesar das dificuldades de acesso para as duas línguas envolvidas, a oral e a de sinais.

No que diz respeito às relações sociais com os colegas, alguns surdos apresentaram sentimento de pertencimento do grupo, mesmo com as dificuldades comunicacionais. Com alguns estudantes surdos, essa relação flui bem, mas, com outros, é dificultada pela ausência da Libras e da apropriação da língua oral por alguns estudantes surdos. Assim, os estudantes surdos universitários, de posse de sua língua, não abrem mão de autonomia em seus processos relacionais e se comprometem em desenvolver o sentimento de pertencimento no contexto universitário.

Com as demais pessoas da comunidade acadêmica

Além dos professores e colegas, os estudantes surdos estabelecem vínculos na universidade com as demais pessoas que atuam naquele espaço. Portanto, não podemos desconsiderar as relações que os surdos constroem na escola, para além da sala de aula e o significado desse convívio no contexto social e acadêmico dos mesmos.

Os surdos informaram que as relações com os funcionários da universidade são mais escassas por eles não saberem a Libras. Por isso, eles se dirigem aos funcionários contando com a ajuda dos intérpretes, ou usam a Língua Portuguesa para estabelecer a comunicação. Para além disso, pode-se afirmar que o desconhecimento dos funcionários a respeito da comunicação dos estudantes surdos, em várias situações, proporciona ao surdo um atendimento excludente, isto pode acontecer, principalmente pela ausência de políticas linguísticas consolidadas para atender às demandas dos estudantes usuários da Libras matriculados na universidade.

As estratégias utilizadas entre surdos e comunidade da universidade para estabelecer relações sociais

Os surdos utililizam algumas estrátégias para permanecerem na universidade e estabelecerem relações sociais. Uma dessas é a busca pelo apoio pedagógico dos professores, que o docente pode disponibilizar para o desenvolvimento da comunicação dos surdos, ficando

mais tempo com ele, contribuindo para o seu processo educativo e possibilitando trocas sociais significativas.

Vale ressaltar, porém, que o apoio do professor ao surdo, não depende apenas da disponibilidade do professor em sua atuação como agente propulsor da educação inclusiva. Dependende também do acesso aos comhecimentos por meio da Libras, fato que pode ser possibilitado com a presença de intérpretes durante as atividades. Mas para que o professor interaja diretamente com a educação dos surdos e seja esse agente propulsor de mudança, ele precisa se envolver diretamente com a educação desses estudantes. Para isso, é preciso que toda a comunidade tenha consciência das demandas dos estudantes, disponha de tempo e formação específica para fazer a educação inclusiva acontecer efetivamente.

Nesse processo, a presença de uma língua constituída por meio das políticas públicas e que respaldam a educação de surdos é importante para o empoderamento dessa comunidade. Tal caminho é crucial para que as pessoas surdas se constituam social e academicamente.

Assim, quando a universidade estabelece estratégias para a permanência dos surdos no ambiente universitário, há a inserção do intérprete na sala de aula, e os professores fazem adaptação para o acesso dos surdos aos conhecimentos elimina barreiras e colabora para que os estudantes surdos se tornem atores ativos do seu próprio processo educacional. Essas ações contribuem significativamente para o avanço acadêmico e social do estudante surdo.

É preciso que a academia cumpra as propositivas legais para a promoção de uma educação inclusiva, de forma a potencializar a aprendizagem dos surdos, fortalecer suas relações sociais na universidade e romper com os possíveis estigmas e obstáculos apresentados nos relatos dos estudantes surdos da UESB.

As barreiras para as relações sociais dos surdos na universidade

As memórias coletivas apresentadas pelo grupo de estudantes surdos nos permitiram identificar barreiras no seu processo educacional, a saber: a) Barreiras atitudinais e b) Barreiras na comunicação e informação. Portanto, o texto que segue objetiva elucidar essas barreiras e como elas afetam a aprendizagem dos estudantes surdos.

Barreiras atitudinais - Os surdos percebem as necessidades das interações, apesar das barreiras e preconceitos que eles enfrentam na universidade. Mesmo assim, no contexto da sala de aula, participam de atividades, sejam elas em dupla ou grupos, mesmo que mediadas por intérpretes, mas compreendem as dificuldades dessas relações pelas questões com a comunicação. As barreiras atitudinais são determinadas pelo comportamento inadequado das pessoas e geram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos na universidade, o que pode causar segregação, decepções, frustrações e desconfortos nos estudantes.

Há que se considerar que as barreiras para atender as demandas dos estudantes surdos podem causar o sentimento de incapacidade, além de baixa autoestima no aluno e o professor também pode sentir relativo desconforto em não se sentir preparado para atendê-los o que gera as barreiras nas relações sociais.

As barreiras na comunicação e informação também é uma das dificuldades para o acesso dos surdos a universidade expressas em diferentes situações, que vão desde o acesso a informação contida nos editais, que, em sua maioria, não são acessíveis aos surdos, por não serem traduzidos para a Língua de Sinais, até a adaptação de provas e disponibilidade de intérprete durante o processo seletivo.

Apesar disso, constatam-se aspectos significativos nas relações sociais de estudantes surdos universitários, quando algumas estratégias são utilizadas por eles e para eles para que se desenvolva uma comunicação e as barreiras que eles encontram no seu cotidiano sejam superadas. Dentre as dificuldades citam o desconhecimento dos professores, alunos e funcionários em relação às suas demandas específicas, a falta de adaptação curricular, despreparo de alguns intérpretes que ocasiona problemas para os surdos se comunicarem e compreenderem as demandas das atividades universitárias, e a não disponibilização da Língua de Sinais nos espaços acadêmicos, entre outras barreiras já discutidas, mas as instituições de ensino superior brasileira continuam aprimorando e ampliando ações que, efetivamente, rompam as barreiras que inviabilizam o estabelecimento das relações sociais de estudantes surdos.

Conclusão

Diante dos relatos apresentados pelos participantes deste estudo, eles tiveram seu processo educacional imbricado em um contexto em que a Língua de Sinais não foi totalmente disponibilizada. Sem sua língua, a comunicação é precária, ou envolvida por barreiras que são difíceis de transpor. Sem propriedade de uma língua, não há interação genuína e as relações estão altamente comprometidas.

A partir das memórias dos estudantes surdos, em termos gerais, a universidade não está preparada para atendê-los, pois somente a inserção do intérprete nesses espaços não garante a inclusão e muito menos o estabelecimento de relações sociais satisfatórias. Está comprovado que quanto mais os surdos estabelecerem trocas sociais, mais desenvolvimento social lhes será possibilitado.

Contudo, apesar das barreiras de comunicação, os surdos estabeleceram diversas relações na universidade, usando como meio de comunicação a Libras e a língua oral com os professores, colegas e demais profissionais. Os surdos também apresentaram diferentes

estratégias para que essas relações fossem efetivadas e superadas as barreiras comunicacionais, atitudinais e outras, nos processos interacionais na Educação Superior. Esta pesquisa mostrou que existem desafios que ainda precisam ser vencidos pela instituição de ensino superior para que o processo inclusivo de estudantes surdos seja efetivado e estabelecidas relações sociais simétricas entre os surdos e ouvintes.

Assim, os resultados levam a problematizar o contexto social e linguístico em que estão inseridos os surdos, mostrando à comunidade acadêmica a urgência de mudanças e efetivação de políticas públicas. Outros fatores se revelaram neste estudo, por exemplo, a necessidade de formação docente para atender às demandas pedagógicas e comunicativas na relação social da sala de aula com estudantes surdos, não só na Educação Básica, mas também na Educação Superior.

Nesta pesquisa, ficou evidenciado que os surdos, mesmo em um contexto educacional sem uma política linguística que contemple suas reais necessidades e conscientes dos tipos de relações que estabelecem com a comunidade universitária, apresentam reivindicações sociais e acadêmicas. Eles percebem que esse processo ainda é excludente e justificam esse fato devido à ausência do ensino e difusão da Libras nos espaços da universidade**.** Mediante os resultados, concluí-se que ainda, no contexto universitário, existem muitos desafios para a promoção da educação de surdos em nível superior.

É necessário caminhar para mais possibilidades de formação de profissionais para atender às necessidades desses alunos, o que demanda investimentos de toda ordem, para que a propagação e difusão da Língua de Sinais na academia seja uma realidade. Compreendemos que essa formação ainda é defasada, principalmente porque as universidades estaduais se depara4m em questões burocráticas para viabilizá-la e também para ter em seu quadro permanente profissionais que atuem com os estudantes surdos universitários e até mesmo com os alunos com outras deficiências. Além de repensar a prática pedagógica, a universidade precisar viabilizar e assegurar o acesso a todos os conhecimentos e em todos os setores da universidade na Língua de Sinais, o que possibilita o avanço no desenvolvimento das relações sociais que estes alunos estabelecem na academia. Este é um grande desafio para a UESB e as demais Instituições de Educação Superior que se abriram à educação de surdos. É preciso pensar e refletir não só sobre a prática pedagógica, mas também sobre como essas pessoas estão se construindo no espaço acadêmico e como andam suas relações sociais.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.leidireito.com.br/lei-10436.html> Acesso em: 10 jan. 2018.

BLUMER, Hebert. Symbolic Interacionism: perspective and method. London, England, 1969.

FELIX, Ademilde. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva:** interações sociais, representações e construções de identidades**.** 2008.Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2008.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

HALBWACHS, Maurice. Los marcos sociales de la memória. Universidad de La Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1994.

CRESWELL, John W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução Sandra Mallmann da Rosa: revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdo:** alteridade, diferença e identidade. 2003.Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004

SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934**. A construção do pensamento e da linguagem.** 2 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca Pedagógica).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Dificuldades de Integração Escolar em Alunos Portadores de Doenças Inflamatórias do Intestino

Difficulties in School Integration in Students with Inflamatory Bowel Diseases

Bruna Lemos (https://orcid.org/0000-0002-2367-8987)*; Nuno Campos Monteiro (https://orcid.org/0000-0003-0804-270X)*; Daniela João Carvalho (https://orcid.org/0000-0002-0008-9514)*

* Instituto de Educação da Universidade do Minho

Autor de contacto: Bruna Lemos, pg18818@uminho.pt

Resumo

As crianças e os jovens portadores de Doenças Inflamatórias do Intestino (DII) enfrentam desafios marcantes durante o seu percurso académico e vida pessoal. Por norma, quer os professores, quer as escolas ou outras instituições educativas, não se encontram consciencializados para o que as DII implicam na vida destes educandos, não atendendo, por isso, às suas necessidades e respondendo, por vezes, de forma desajustada aos cuidados e adaptações que a sua condição exige. É objetivo deste trabalho dar a conhecer as dimensões física, psicológica e sócio emocional associadas às DIII, bem como as várias dificuldades que alunos portadores destas doenças enfrentam na sua vida académica. Tais dificuldades parecem dever-se também, em parte, à inibição dos próprios alunos em partilhar a sua condição, dado algum do constrangimento associado à mesma e por se tratar ainda de um tema tabu. Envolvendo um total de 34 participantes, 61,8% descreveram o seu dia-a-dia como sendo condicionado pela doença, sendo que 70,6% sentem que escolas e professores não estão preparados para responder às suas necessidades. Por esse motivo, apenas 41,2% disse sentir-se confortável para informar da sua condição de saúde. Tendo em conta o impacto negativo das DII na qualidade de vida destes alunos, este estudo vem possibilitar, a partir da sua "voz" (ou dos pais), um melhor entendimento sobre a urgência em alertar, sensibilizar, e informar a comunidade educativa sobre a existência destas doenças incapacitantes e ainda muito pouco conhecidas, explorando as várias possibilidades para uma melhor integração, sucesso académico e bem-estar.

Palavras-chave: doenças inflamatórias do intestino, escola, alunos, dificuldades de integração, intervenção.

Abstract

Children and young people with Inflammatory Bowel Diseases (IBD) face significant challenges during their academic path and personal life. Most frequently, either teachers, schools or other educational institutions are not aware of the difficulties IBD patients face in their daily lives, and therefore, they don't respect their needs and respond inadequately to the support and adaptations their condition requires. Therefore, the objective of this work is to make known the physical, psychological and socio-emotional dimensions of IBD, as well as the several difficulties that students with these diseases face in their academic life. Such difficulties also seem to be due, in part, to the students' own inhibition to share their condition, given some of the embarrassment involved and because it is still a taboo to talk about it. Amongst the 34 persons that participated in this study, 61.8% reported being daily conditioned by the disease, with 70.6% of them feeling that schools and teachers are not prepared to respond to their needs as students with IBD. For that reason, only 41,2% said to feel comfortable to inform teachers about their health condition. Considering the negative impact of IBD on these students' quality of life, this study, based on the voice of these students (or their parents) provides a better understanding of the urgency of alerting, sensitising, and informing the educational community about the existence of these disabling - and still very unexplored - diseases, proposing several possibilities for better integration, academic success and well-being.

Keywords: inflammatory bowel diseases, school, students, integration difficulties, intervention.

As Doenças Inflamatórias Intestinais (DII) são caracterizadas por uma inflamação crónica da mucosa intestinal e pode ser limitada à zona intestinal ou abranger outros órgãos subjacentes. Sendo, frequentemente, diagnosticadas entre os 15 a 25 anos e entre os 45 a 55 anos, as DII abarcam dois tipos de patologias - a Doença de Crohn e a Colite Ulcerosa (Rubin & Palazza, 2006) - e trazem consigo várias complicações e envolvem os vários órgãos circundantes (Soares, 2017).

No que confere à Doença de Crohn (DC), a sua nomenclatura tem origem no nome do gastroenterologista Burrill Crohn que, em 1932, em conjunto com dois colegas a descreve como "uma subcategoria das doenças inflamatórias intestinais, de caráter crónico, transmural e que pode afetar qualquer parte do trato digestivo, mas, principalmente, o intestino delgado e o cólon (...) é considerada uma doença inflamatória crónica, progressiva (Santos 2013, pp. 5; 16). Já no caso da Colite Ulcerosa (CU), esta é limitada ao intestino grosso (cólon) e ao reto. A inflamação ocorre apenas na camada mais interna do revestimento do intestino. Geralmente, começa no reto e no cólon inferior, mas também se pode espalhar continuamente, envolvendo o cólon na sua totalidade. Segundo Soares (2017), a Colite Ulcerosa aumenta o risco de cancro colorretal.

Os sintomas mais comuns destas doenças são as diarreias severas (por vezes com sangue), dor abdominal grave e condicionante, cansaço extremo e náuseas que, por sua vez, causam falta de apetite e perda de peso (muita das vezes repentina). De referir que esta sintomatologia varia de doente para doente, dependendo do local onde a doença está alojada e da severidade da mesma. Segundo Soares (2017), "Estes quadros, por norma, provocam uma interrupção imediata da atividade que o doente está a desenvolver, o que por si só tem um impacto negativo na sua vida" (p.9). Estas doenças trazem consigo várias complicações e envolvem os vários órgãos circundantes (Soares, 2017) Ambas as doenças podem ainda apresentar sintomas extraintestinais, como por exemplo, problemas na pele, dor nas articulações, problemas oftalmológicos e úlceras bocais graves, o que torna ainda mais complexo o diagnóstico deste tipo de patologias, pois desviam o foco do problema central.

No que se refere à sua etiologia, autores como Rubin & Palazza (2006) e Sandra Santos (2013) apontam as DII como podendo ser causadas por uma complexa interação de fatores imunológicos, genes herdados e uma reação anormal do sistema imunitário a vírus ou a determinadas bactérias nos intestinos (Pseudomonas e Micobactérias atípicas), a utilização de antibióticos, dieta e stresse. Contudo, há ainda uma carência de evidências categóricas de que qualquer um destes fatores sejam a causa originadora das DII. O mais unânime, no parecer de muitos investigadores, nomeadamente Walfish e Companioni (2019), é de que podem ser causadas por um sistema

imunológico hiperativo, em contraste com algumas doenças intestinais causadas por sistema imunitário deficiente ou hipoativo.

No que se refere à sua incidência, nas palavras de José Cotter (2016, p.1),

> *a Colite Ulcerosa e a Doença de Crohn têm vindo a estar cada vez mais em foco porque se tem assistido a um aumento da incidência a nível mundial, com especial destaque para os países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. Em Portugal estima-se que existam cerca de 150 doentes por cada 100 000 habitantes, distribuídos igualmente por ambas as doenças, com predomínio no sexo feminino, atingindo na maioria o escalão etário 15-35 anos.*

Subjacente ao aumento verificado na incidência das DII, muito embora as evidências não sejam conclusivas, estima-se que este se deve a uma vida quotidiana mais agitada, aliada a fatores ambientais ou ao aumento do consumo de alimentos processados. Não sendo ambas as doenças causadas por stresse emocional ou pela dieta, sabe-se, no entanto, que as crises tendem a ser despertadas por estes fatores.

O diagnóstico da DC, é, por vezes, extremamente complexo, exigindo uma bateria de exames endoscópicos, histológicos e bioquímicos. Esta patologia é muitas vezes confundida com a CU pelos vários aspetos em comum, sendo o diagnóstico diferencial indispensável (Santos, 2013, p.5). Geralmente, o diagnóstico é mais exato em momentos em que os pacientes experienciam grande tensão.

Após o diagnóstico há necessidade de medicar estes pacientes bem como de proceder a uma reorganização e ajustamento do estilo de vida destes pacientes, designadamente ao nível das suas rotinas, diárias, atividades principais e dieta alimentar. No que concerne esta última, muitas das vezes esta poderá passar por uma dieta líquida, abarcando todos os nutrientes necessários. Normalmente, não é permitido - por semanas ou meses - nada mais além de dieta e água. Em alguns casos e/ou nalgumas fases da doença, a alimentação tem de ser feita por um pequeno tubo que vai do nariz ao estômago, o que pode fazer com que os pacientes se sintam inseguros e não se queiram expor publicamente.

No que se refere à medicação, "sabendo que não existe uma terapêutica curativa, o objetivo do tratamento passa por manter a doença em remissão, com a consequente melhoria" (Cotter, 2016, p.1), poderá ser necessário variar as opções, tornando-as adaptáveis a cada doente e severidade da doença, desde os imunossupressores, corticosteroides e, mais recentemente, biológicos endovenosos. Enquanto a maioria destes fármacos são tomados em forma de comprimidos, alguns tratamentos envolvem injeções semanais ou consultas hospitalares para tratamento farmacológico intravenoso.

De sublinhar o caráter crónico das DII e os efeitos limitados da terapia farmacológica que, embora possa aliviar a inflamação e o desconforto, não cura a doença, podendo, por sua vez, originar efeitos secundários menos agradáveis. Entre estes constam o aumento significativo de peso, o arredondamento da face, acne severo, oscilações de humor (da euforia à depressão), dores de cabeça, náuseas, sintomas semelhantes à gripe e, ainda, uma maior suscetibilidade a infeções. Quando a medicação deixa de conseguir controlar os sintomas ou existe uma obstrução intestinal (ou outra situação não controlável com a medicação), torna-se urgente a cirurgia, podendo ser removidos segmentos de intestino ou a totalidade do cólon e reto, bem como proceder a uma ileostomia.

De frisar, ainda, que as DII afetam tanto o apetite como a absorção de nutrientes, dando lugar a uma aparência diferente e mais frágil, bem como a um défice no desenvolvimento físico destes pacientes. Assim, por exemplo, os pacientes jovens podem ser mais pálidos, mais baixos, mais magros ou menos desenvolvidos que os pares da mesma idade, ou, inversamente, mais gordos, no caso de tomarem corticosteroides. Destarte, é habitual entre os pacientes com DII o desenvolvimento de sentimentos de vergonha, medo, inferioridade, bem como de dificuldades de expressão emocional, isolamento, ansiedade e depressão.

Centrando-se nos aspetos psicossociais e emocionais destes pacientes, Soares (2017) afirma que "há determinadas características que são comuns entre os doentes com DII, que incluem comportamentos obsessivo-compulsivos, dependência, ansiedade, o*ver-conscientiousness* ou o perfeccionismo [...] sendo a depressão e a ansiedade uma constante nos doentes com DII, que apresentam uma prevalência destas morbilidades superior à da população em geral." A sensação de perda do controlo (social); problemas de concentração (devido à imprevisibilidade da doença, ou aos efeitos secundários da medicação e à dor crónica), exaustão física e emocional são também apontados pela literatura. Adicionalmente, o estudo realizado por Sajadinejad e colaboradores (2012) em torno das doenças psiquiátricas que podem surgir associadas às DII, revela que há traços típicos destes doentes, nomeadamente o neuroticismo (um traço de personalidade de instabilidade emocional que reduz significativamente o bem-estar psicológico dos indivíduos) e a inibição emocional, os quais, no entanto, poderão estar igualmente presentes noutros doentes crónicos. Segundo os autores, estes traços, em comunhão com o perfeccionismo, têm um impacto muito negativo nos sintomas da doença, provavelmente explicado pelos traços psicológicos de cariz negativo, pela maior reatividade a fatores exógenos causadores de stresse e à constante pressão em se adaptar ao que é socialmente aceite (Sajadinejad *et al*., 2012, p.11). Enfatizando os resultados de um estudo envolvendo jovens com DII, Vaisto e colaboradores (2010) referem também que "…

verificou-se uma ligação entre a doença e o facto de terem mais problemas tanto emocionais como sociais e menos competência para lidar com os mesmos".

Mediante as evidências empíricas existentes em torno do impacto psicossocial e emocional das DII, parecem-nos bem evidentes as dificuldades vividas por estes pacientes que, em idades tão precoces, têm que lidar com os transtornos gerados pela doença. delas são exemplo, o receio de ter que correr para uma casa de banho, ter um 'acidente', ou ter medo dos odores e do ridículo, todos eles geradores de acentuado sofrimento psicológico e, nalguns casos, geradores de um estado constante de angústia e mal-estar emocional. A par destas dificuldades, Soares (2017, p.12) enfatiza ainda que "Os doentes com DII enfrentam diariamente preocupações e medos, relacionados com a incurabilidade, a incerteza de prognóstico, necessidade de cirurgia ou mesmo do aparecimento de cancro".

Inserção de crianças e jovens com DII no seio escolar

Em face do cenário anteriormente traçado, não será difícil antever impacto físico e psicológico que as DII têm entre os pacientes mais jovens. A par das limitações e constrangimentos sociais e relacionais impostos pela doença e respetivos tratamentos, bem como a franca deterioração da qualidade de vida destes pacientes, é também expressivo o seu impacto na autoimagem destes pacientes, especialmente porque, na maior parte das vezes, o diagnóstico é feito na adolescência (Soares, 2017), podendo esta alteração na perceção da imagem corporal conduzir a uma baixa autoestima.

Iguais implicações existem na vida escolar destes alunos e no seu papel de estudante, comprometendo-os. Subjacentes aos mesmos estão uma série de impedimentos por parte de estudantes com DII para frequentar ou acompanhar as aulas, nomeadamente, faltas por agravamento da doença, exames médicos de rotina e internamentos. Para além do mais, se pensarmos que, tal como já foi referido, apesar do stresse não estar na origem das DII, este poderá despertá-las ou dar lugar a recaídas da condição, os exames, testes e avaliações podem causar particularmente grandes níveis de ansiedade e recrudescimentos da doença, conduzindo a um comprometimento do seu desempenho nestas situações bem como da qualidade das suas aprendizagens, da estabilidade e continuidade do seu percurso escolar, bem como da sua integração social e sucesso educativo, no seu sentido mais amplo. São, pois, inúmeros os desafios que crianças e jovens portadores de DII enfrentam ao longo da sua trajetória escolar, e com repercussões a médio e longo prazo, tal como asseveram Almadani e colaboradores (2014) ao se referirem aos estudantes universitários com DII como tendo níveis de ajustamento inferiores aos dos seus pares saudáveis. Tais desafios são tanto

maiores quanto menor o conhecimento dos professores e da comunidade escolar relativamente a esta problemática, maiores os tabus e desinformação relativamente à mesma, ou, menor a sensibilidade às dificuldades vivenciadas pelos seus protagonistas.

Método

Tendo como propósito conhecer em maior profundidade as dificuldades experienciadas pelos estudantes com DII, os autores desenvolveram um estudo envolvendo participantes de várias idades e frequentando diferentes níveis de escolaridade. O estudo foi divulgado através da rede social *Facebook*, num grupo privado, exclusivamente constituído por portadores de DII com mais de 18 anos ou pais de crianças e adolescentes com DII. Em seguida dão-se a conhecer os principais contornos metodológicos do estudo, bem como os resultados de maior relevo.

Instrumento

Mediante a ausência de instrumentos que permitissem avaliar o reportório fenomenológico dos indivíduos com DII, os autores construíram um instrumento especificamente para o efeito. Trata-se de um questionário eletrónico, constituído por 6 itens com resposta dicotómica ("Sim" ou "Não"), alguns dos quais complementados com uma questão aberta onde é pedida a justificação da sua resposta. Deles são exemplo os itens: "Quais as maiores dificuldades de se ser estudante com DII?"; "Associas algum momento traumático ao teu diagnóstico?"; ou "Costumas informar os teus professores desta condição de saúde? Se "não", porquê?". No caso dos pais, as questões eram reportadas à experiência do seu filho.

Participantes

Participaram no estudo 34 indivíduos 28 dos quais com idade igual ou superior a 18 anos e portadores de DII, e 7 pais com um filho menor com DII. De entre os participantes, 76% frequentavam ou já tinham frequentado o Ensino Superior, dos quais 44% Licenciatura, 26% Mestrado e 6% Doutoramento. Adicionalmente, 18% dos participantes corresponderam a pais cujos filhos frequentavam o Ensino Secundário e 3% o Ensino Básico; 3% não referiu a escolaridade. Quando questionados relativamente à idade de diagnóstico, a maioria refere ter ocorrido entre os 12 e os 22 anos de idade.

Resultados

Mediante a questão "Associas algum momento traumático ao teu diagnóstico?", cerca de 65% responderam "*sim*", 32% declararam "*não*" e 3% "*talvez*". No que se refere a estes últimos, a sua resposta parece traduzir a dificuldade de alguns destes indivíduos de, no meio de tantos

internamentos e exames, identificarem algum momento específico que tenha tido um maior impacto em si, detendo memórias algo "difusas" em relação a esta etapa da sua doença.

Em resposta à questão "Sentes que a tua DII condiciona o teu dia-a-dia?", verificou-se que, entre os 34 inquiridos, 76,5% responderam "*sim*" e apenas 23,5% responderam "*não*". Já quando questionados sobre o hábito informar os professores desta condição de saúde, 41,2% afirmaram, por norma, informar os professores que são portadores de uma DII, tendo 58,8% referido que não o fazem "por vergonha e, na maioria das vezes, com receio de tratamento especial" ou porque "custa-me aceitar que, por ter uma DII, tenho uma vida diferente e receio que os meus pares olhem para mim com outros olhos". Relativamente à abertura com os colegas e amigos sobre a DII, apenas 11% afirmaram que confidenciam aos seus amigos a sua doença; 17% que só o fazem em alguns casos, e apenas quando estritamente necessário, tendo 72% respondido que não partilham a sua condição de saúde com o círculo de amigos. Tal como refere por Almadani (2014), por se tratar de uma doença tabu e de difícil expressão, em contexto académico os alunos tendem a esconder a sua condição, observando-se essa mesma tendência entre o grupo estudado, em que uma percentagem bastante expressiva opta por omitir a sua patologia entre os seus círculos sociais, sejam eles de caráter formal ou informal.

Confrontados com a questão "Quais as maiores dificuldades de se ser estudante com DII?", as várias respostas fornecidas pelos inquiridos assentam na instabilidade da doença, ou mesmo na labilidade emocional e psicológica, no cansaço extremo e fadiga, no desconforto e dores agudas, bem como na pouca produtividade em momentos de maior stress e ansiedade (e.g. testes/exames). A menor produtividade decorre, por um lado, da intensificação dos sintomas, que interferem com a qualidade de estudo; dos internamentos, consultas, tratamentos, etc., a que são obrigados nalguns episódios agudos da doença, ou, por exemplo, "das inúmeras idas ao *wc*". Mediante estas contingências, os participantes referem, ainda, as reações dos docentes e colegas às suas ausências ou intercorrências, traduzidas em termos de "falta de compreensão dos professores" em relação às mesmas; a leitura da sua parte como "sinónimo de desinteresse e falta de educação" do aluno; ou, o menosprezo, por vezes, "pelo bem-estar de quem tem DII", que quer por colegas quer por professores é tida como "…apenas mais uma doença".

Questionados sobre a preparação das infraestruturas das escolas e mesmo dos profissionais escolares para responderem às necessidades de alunos com DII, 70.6% responderam negativamente, tendo os restantes 29.4% respondido afirmativamente. Na sequência desta pergunta, foi pedido aos participantes que justificassem as respostas negativas. A grande maioria enunciou a falta de

informação sobre as DII ou, nalguns casos, o total desconhecimento da doença; a falta de preparação e sensibilidade da escola para dar resposta à sua condição, designadamente o desinteresse e incompreensão por parte das direções escolares, a inflexibilidade dos professores, as inadequadas condições sanitárias, a reduzida oferta alimentar adequada a estes alunos ("dificuldade de encontrar alimentação adequada nos bares e cantinas das escolas") a fim de controlar e exponenciar o surgimento de crises e o agravamento da doença.

No que concerne à questão de em que medida é que, ao longo do seu percurso escolar, se sentiram prejudicados pelo facto de terem uma DII, 52.9% dos inquiridos responderam afirmativamente , apontando variadas razões, designadamente pelas faltas constantes causadas pelas crises, pelas consultas, pelos exames e tratamentos obrigatórios à "manutenção" e acompanhamento da doença, pelo fraco rendimento uma vez que estas doenças provocam anemias severas nos doentes e, consequentemente, cansaço e falta de concentração extremos. Adicionalmente foi referido que as faltas constantes e a "vida de casa de banho" contínua (mesmo dentro da escola), acarretam dificuldades de integração do aluno na turma. O exemplo que se segue, traduz a sensação de incompreensão generalizada e estigmatização presente no discurso de muitos dos participantes: "[...] a falta de compreensão e a facilidade com que nos metem rótulos, foi o primeiro passo para eu não conseguir concluir os meus estudos. Claro que os internamentos e as anemias também não ajudaram, mas, se houvesse ajuda tanto dos professores, assim como alguns benefícios que deveríamos ter, as coisas teriam sido bem diferentes" (Inquirido A).

Ao longo do nosso estudo, tornou-se muito evidente um total desconhecimento da sua parte em relação à legislação e programas de apoio aos portadores de DII. Dos 34 inquiridos, apenas três disseram ter conhecimento do Estatuto de Aluno com Necessidades Educativas Especiais. No entanto, um dos inquiridos sublinhou que, pela questão COVID, havia uma desregulação no funcionamento deste estatuto. Tornou-se igualmente claro a vivência, durante a adolescência, de uma série de constrangimentos associados às amizades e às relações interpessoais em geral. Segundo o discurso de alguns deles, e reportando-se à sua própria adolescência ou do filho/a com DII, os jovens com estas doenças, e especialmente entre os 12 e os 18 anos, tendem a sofrer fortemente em termos de inclusão social no seu grupo de pares, por sentirem "vergonha e receio de ser apontado, gozado, excluído como já aconteceu", refere um dos inquiridos. Os participantes que afirmaram sofrer de constrangimentos neste tipo de relações referiram outrossim medo de que as saídas com os amigos precipitem os sintomas; a falta de energia para os acompanhar nas típicas saídas à noite;

ou "medo de relações sexuais pela possibilidade de me sujar em frente do parceiro, de sentir necessidade de evacuar ou, mesmo, de sangrar".

Considerações finais

Após análise e descrição das respostas dos participantes do presente estudo, bem como da revisão da parca literatura na área, verificou-se que, *in sensu lato*, o retrato traçado a longo do presente trabalho vai ao encontro da realidade que os autores - enquanto alunos e, atualmente, como professores -, têm vindo a constatar em termos da sua experiência em contexto educacional: a parca informação e sensibilidade da parte das instituições e dos seus diferentes agentes relativamente ao que são as DII e quais as suas implicações para os alunos portadores destas doenças. Partindo de uma experiência empírica fortemente marcada por este cenário, e cientes do acentuado sofrimento gerado entre os seus protagonistas, tomou-se o presente trabalho como tendo como principal objetivo dar "voz" a estes alunos (ou aos seus pais), na crença de que, a partir de alguns dos seus testemunhos, se pudesse promover um maior conhecimento e sensibilidade da comunidade educativa em relação a esta temática. Pretende-se também, a médio prazo, envolver todos os atores presentes nos seus principais contextos de vida, em particular a escola, na busca de soluções que permitam assegurar as condições para que estes alunos se sintam como fazendo parte desta comunidade; como sendo aceites, respeitados e apoiados nas suas dificuldades e necessidades; e protagonizando – à semelhança dos seus pares - experiências de convívio e aprendizagem promotoras do seu bem-estar e desenvolvimento integral.

Neste processo, considera-se fundamental não apenas informar, mas, acima de tudo, fomentar uma abordagem empática e humanizada, isenta de juízos de valor, de "insensibilidades" e intransigências para com as limitações destes alunos em dar resposta, nalguns momentos, às exigências escolares; ou de pressões adicionais de qualquer ordem (sociais, avaliativas, de assiduidade). A estas acresce a necessidade de uma melhoria das condições logísticas de suporte a estes alunos e da adoção de algumas estratégias (por parte dos professores, funcionários não docentes, direção escolar, alunos, pais e encarregados de educação) que os poderão ajudar a superar alguns dos constrangimentos colocados pela doença. De entre estas destacam-se algumas medidas e estratégias – a aplicar nas atividades letivas e não letivas - que, pela sua simplicidade e baixo custo permitem a sua fácil e imediata implementação. São elas: (1) o reservar de um lugar, na sala de aula, perto da porta, para que fique mais facilitado o acesso à casa de banho; (2) disponibilizar um cacifo para o aluno guardar mudas de roupa; (3) dar acesso a um espaço com alguma privacidade para a realização de pausas, toma de medicação ou alimentação; (4) autorizar a utilização da casa de banho

dos funcionários, de forma a zelar pela privacidade do aluno e evitar a sua exposição aos pares; (5) articular com o aluno uma forma discreta de comunicar ao professor que precisa de ir à casa de banho; (6) permitir a saída e regresso à sala de aula sem comentários; (7) não comentar ou penalizar atrasos nas aulas; (8) permitir que o aluno coma durante a aula, se necessário; (9) garantir o acesso a trabalhos e apontamentos das aulas por via eletrónica se, por exemplo, o aluno estiver em condições de saúde para trabalhar a partir de casa, mas não para estar presente nas aulas; (10) estar consciente que a doença poderá implicar faltar às aulas, e que nem sempre estas ausências poderão ser formalmente justificadas, pois nem todas as indisposições obrigam a visita médica; (11) flexibilizar os atrasos ou faltas escolares destes alunos em termos do seu registo formal; (12) esclarecer os colegas sobre a doença, promover a empatia e encorajamento na participação e ajuste de atividades; (13) fomentar o conhecimento sobre a doença, bem competências de atendimento (por exemplo empatia, escuta ativa, reflexão de sentimentos) entre os docentes e não docentes de modo a imprimir maior sensibilidade no apoio dado a estes alunos; (14) garantir que foram tomadas as medidas adequadas sempre que prevista a presença de um aluno com DII numa visita de estudo.

Crê-se que através da implementação destas estratégias, e sem perder de vista a singularidade de cada um destes alunos (respeitando, por exemplo, a sua privacidade, mantendo confidencial ou partilhando informação sobre a sua doença, consoante o seu desejo), será possível facilitar e apoiar a sua trajetória, devolvendo-lhe a "normalidade" possível, maximizando o seu potencial, e permitindo a consecução das suas metas académicas e pessoais. De frisar que, neste processo, TODOS os elementos da comunidade escolar podem fazer plena diferença na vida de cada um dos alunos portadores de uma DII, e que qualquer uma das propostas apresentadas são aplicadas não apenas aos alunos da escolaridade obrigatória, mas, também, do Ensino Superior.

Referências

APD. (s.d.). Guia do Professor: *Um futuro sem Doença de Crohn e Colite Ulcerosa*. Consultado a 08 de dezembro de 2021 em: http://www.apdi.org.pt/downloads/file30_pt.pdf?fbclid=IwAR2ddYY_DDnr29plrNJi6flcWT1G0lk7UhzzjC5ihKxA3t8Jc-NqRbQewOM.

Almadani, S. B.; Adler, J.; Browning, J.; Green, E. H.; Helvie, K.; Rizk, R. S. & Zimmermann, E. M. (2014). *Effects of inflammatory bowel disease on students' adjustment to college*. Clin Gastroenterol Hepatol. (E-pub).

Carter, B. (2017). Being Me with IBD: young people and social interactions.in *Crohn's and Colitis UK*. Consultado em 28 de dezembro 2020 em: https://www.crohnsandcolitis.org.uk/research/projects/being-me-with-ibd-young-people-and-social-interactions.

Cotter, J. (2016). Doença inflamatória intestinal: Realidade atual. in *Jornal Médico* [Suporte digital]. Consultado a 9 de dezembro de 2020 em: https://www.spg.pt/wp-content/uploads/2016/10/2-artigo-Prof.-JC-DII.pdf

Crohn/Colite Portugal. Consultado a 5 de novembro de 2020 em: https://www.crohnsandcolitis.org.uk/research/projects/being-me-with-ibd-young-people-and-social-interactions.

Despacho n.º 8553-A/2020 dos Gabinetes do Secretário de Estado Adjunto e da Educação e da Secretária de Estado da Educação (2020). *Diário da República: II. ª série*, n.º 173.https://dre.pt/application/conteudo/142124837.

Despacho n.º 5037/2009 in Diário da República Digital. Consultado a 12 de fevereiro em: https://dre.pt/home/-/dre/2714700/details/maximized.

Gomes, V. (2018). (*Con)viver com as Doenças Inflamatórias do Intestino*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.

Moura, L. M. C. H. (2019) Q*ualidade de Vida na Doença Inflamatória Intestinal em Idade Pediátrica.* Coimbra, Trabalho final de Mestrado Integrado de Medicina, Faculdade de Medicina.

Rubin, E., e Palazza, J., P. (2006). Doença intestinal inflamatória. In: Rubin, E., Gorstein, F., Rubin, R., *et al*. (Ed.). *Patologia. Bases clinicopatológicas da Medicina*. 4ª edição. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, pp. 710, 725-730.

Sajadinejad, M.; Asgari, K., Molavi, H., Kalantari, M., Adibi, P. (2012). *Psychological Issues in Inflammatory Bowel Disease: An Overview.* Gastroenterology Reasearch and Practice, pp.1-11.

Santos, S. M. (2013). *Doença de Crohn: Etiopatogenia, aspetos clínicos, diagnóstico e tratamento*. Porto, Universidade Fernando Pessoa Faculdade Ciências da Saúde Mestrado Integrado em Ciências Farmacêuticas.

Soares, J. F. S. (2017) *Doença Inflamatória Intestinal – Será também uma doença psicossomática? Lisboa,* Clínica Universitária de Gastroenterologia. Trabalho Final, Mestrado Integrado em Medicina.

Väistö, T.; Aronen, E. T.; Simola, P.; Ashorn, M.; Kolho, K.-L. (2010). *Psychosocial Symptoms and Competence Among Adolescents with Inflammatory Bowel Disease and Their Peers*, pp.27-35.

Wafish, A. E. & Companioni, C. C. (2017) *Visão geral da doença inflamatória intestinal,* MD, Mount Sinai Medical Center & Digestive Diseases Center.

Agradecimentos: Os autores agradecem a todos os participantes da fase de inquéritos e, de modo particular, à doutora Susana Caires e à doutora Helena Mendes Oliveira, que graciosamente colaboraram neste estudo, demonstrando disponibilidade, encorajamento, apoio e orientação.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Questionário de habilidades de interação social: Estudos exploratórios com indivíduos com incapacidade intelectual

Social Interaction Skills Questionnaire: Exploratory Studies with Individuals with Intellectual Disabilities

Maria da Glória Franco* (https://orcid.org/0000-0001-8634-9120), Ana Isabel Garcês*, Teresa Maio**

* Universidade da Madeira, ** Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família

Resumo

A competência social é um conceito multidimensional que pressupõe um conjunto de habilidades sociais adequadas a um determinado contexto social. Havendo muito poucos estudos sobre as habilidades sociais com indivíduos portadores de incapacidade intelectual, bem como de instrumentos para medir esta competência nesta população, o presente estudo teve como objetivo principal avaliar as qualidades psicométricas do "Questionário de habilidades de interação social (CHIS) para a população Portuguesa. O estudo teve a participação de 82 indivíduos institucionalizados com incapacidade intelectual com nível de gravidade ligeiro e moderado, com idades entre os 12 e os 37 anos, 47,3% do género feminino e 52,7% do género masculino. A estrutura relacional dos itens do CHIS obtida neste estudo, através da análise fatorial de componentes principais, é explicada por cinco fatores latentes: Habilidades de conversão; Assertividade; Resolução de problemas; Habilidades sociais básicas; Fazer amigos. No que se refere à consistência interna, os valores do alfa de *Cronbach* obtidos, indicam que o instrumento nos seus diferentes fatores apresenta bons níveis de fiabilidade (> .85). O alfa da escala total foi de .98, indicando que o instrumento apresenta uma consistência interna excelente. Pelo que o instrumento, parece ter uma boa aplicabilidade para avaliar as competências sociais nos indivíduos com incapacidade intelectual.

Palavras-chave - Habilidades sociais; Incapacidade intelectual, Adultos, Avaliação psicológica

Abstract

Social competence is a multidimensional concept that requires a set of appropriate social skills of a particular social context. Since there are very few studies on social skills with individuals with intellectual disabilities, as well as instruments to measure this competence in this population, the present study had as main objective to evaluate the psychometric qualities of the "Social Interaction Skills Questionnaire (CHIS for the Portuguese population). The study had the participation of 82 institutionalized individuals with intellectual disability with mild and moderate level of severity, aged between 12 and 37 years, female (47.3%) and male (52.7%). The relational structure of the CHIS items in this study, obtained through factor analysis of principal components, is explained by five latent factors: Conversion skills; Assertiveness; Problem solving; Basic social skills; Make friends. With regard to internal consistency, the obtained Cronbach's alpha values indicate that the instrument in its different factors presents good levels of reliability (> .85). The full scale alpha was .98, indicating that the instrument has excellent internal consistency. Therefore, the instrument seems to have a good applicability to assess social skills in individuals with intellectual disabilities.

Key-words: Social skills; Intellectual disability, Adults, Psychological assessment

A origem do movimento das competências sociais, é frequentemente atribuído a Salter (1949) que desenvolveu técnicas para maximizar a expressão verbal e facial (Bolsoni-Silva, 2002), contudo, foi Wolpe quem utilizou pela primeira vez o termo comportamento assertivo como sinónimo de competência social (Caballo, 1996, 2007). Na verdade, existem várias definições de competência social. Atualmente ainda não se dispõe de uma definição consensual entre os autores (Cook & Oliver, 2011; Ferreira & Munster, 2017), uma vez que esta é parcialmente dependente do contexto cultural onde se insere (Caballo, 1996, 2007), ou seja, na dificuldade em definir e estabelecer um conjunto de habilidades sociais que sejam consideradas universais (Lopes et al., 2011).

Portugal dispõe de muitos estudos relacionados com as competências sociais, embora sejam exíguas as investigações realizadas em populações com incapacidade intelectual. Dá-se preponderância a estudos dedicados às funções intelectuais em detrimento de outras componentes relacionadas com as capacidades funcionais adaptativas dos indivíduos com incapacidade intelectual. Se são escassos os estudos sobre estas competências com esta população, mais diminuta é a construção de instrumentos para as avaliar

Conceito de competências sociais

As competências sociais e as habilidades sociais são conceitos distintos, no que concerne às implicações na avaliação e na promoção de desempenhos sociais complexos (Argyle, 1981, 1994; Del Prette & Del Prette, 2001a, 2001b, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2010; McFall, 1982; Gresham, 2009; Pinto, 2015; Saldaña, Del Prette, & Del Prette, 2002; Silva, 2011). A competência social é compreendida sob uma perspetiva avaliativa ou de autoavaliação do desempenho social, ou seja, a competência social é a capacidade aprendida pelo indivíduo em efetuar a articulação ente os componentes do desempenho social, no sentido em que o indivíduo tem a capacidade em organizar os pensamentos, sentimentos e ações em função dos seus objetivos e valores, ajustando-os às exigências mediatas e imediatas do ambiente em que está inserido. Enquanto que as habilidades sociais são entendidas num sentido descritivo e de caraterização dos desempenhos sociais, referindo-se a diferentes classes de comportamentos sociais no repertório de um indivíduo, o que lhe permite lidar de modo adequado com as exigências do seu meio (Caballo, 2007, Del Prette & Del Prette, 2001a, 2001b, 2004, 2005, 2006a, 2006b; 2010; McFall, 1982), contemplando assim um conjunto de aptidões presentes numa situação de interação social (Argyle, 1981). Neste sentido, para que um indivíduo apresente um repertório de habilidades sociais, são necessárias várias habilidades nos relacionamentos interpessoais: a) habilidades de comunicação, onde as exigências implicam colocar e responder a questões, gratificar ou elogiar, iniciar e manter uma conversa; b)

habilidades sociais de civismo que envolve dizer por favor, agradecer, cumprimentar e despedir-se; c) habilidades sociais assertivas onde é necessário exprimir opinião, concordar ou discordar, desculpar-se, admitir e aceitar falhas, lidar com criticas; d) habilidades sociais empáticas, expressando apoio e sentimento positivo; e) habilidades sociais de trabalho que implica falar em público, resolver problemas e mediar conflitos (Del Prette & Del Prette, 2001a, 2006b; Bolsoni-Silva, 2002; Lopes et al., 2011). Em síntese, é possível inferir que a ambivalência do conceito de competências sociais tem a ver com a diversidade de fatores referentes ao comportamento social, principalmente no que concerne à cultura, pois, não existe um conjunto de habilidades sociais universalmente aceite (Lopes et al., 2011).

Instrumentos para avaliar as competências sociais

De um modo geral, têm sido desenvolvidos muitos instrumentos de avaliação na área das habilidades sociais, ainda que sejam escassos os instrumentos adequadamente validados (Del Prette & Del Prette, 2001a).

Em Portugal, há que salientar cinco instrumentos, que já deram provas da sua robustez. A Prova Cognitiva de Inteligência Social [PCSIS] – Candeias (2007) que avalia a habilidade dos jovens para resolver problemas em situações de carácter interpessoal. Através da PCSIS é possível obter o índice de resolução de problemas em situações sociais, o índice de motivação para a resolução de situações sociais, o índice de autoconfiança na resolução de situações sociais e o índice de familiaridade com resolução de situações sociais (Candeias, 2007). A Escala de Avaliação de Competência Social em Banda Desenhada ([ECSBD]: Escala de Ajustamento Social (Matos, Nahama, Petit, & Sacchi, 2010) que avalia as dificuldades do comportamento social, no espectro da fobia social para a agressividade interpessoal dos jovens (Matos, Nahama, Petit, & Sacchi, 2010). A escala de avaliação de competências pessoais e sociais: "Para mim é fácil", construída e validada pela Equipa Aventura Social (Gaspar & Matos, 2015), é uma proposta para a avaliação das competências numa perspetiva positiva de competências adquiridas, e é dirigida a crianças e jovens. Esta escala apresenta cinco dimensões: as competências básicas; a resolução de problemas; a regulação emocional; as relações interpessoais e a definição de objetivos. A Escala de Avaliação das Estratégias Sociais [EAES] – Fialho e Aguiar (2017), pretende avaliar as estratégias sociais que os indivíduos utilizam para desempenhar as tarefas necessárias, de modo, a serem bem-sucedidos.

Os instrumentos elencados, foram estudados, apenas com crianças e jovens sem problemas de incapacidade intelectual identificados. No entanto, a escala de competência social (Social Skills Rating System) [SSRS], na versão para professores, adaptada por Lemos e Meneses (2002), em outros países tem sido objeto de estudo para populações com

incapacidade intelectual e tem-se revelado muito importante para professores e pais. Este avalia as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência académica.

Já em países como o Brasil têm-se efetuado diversos estudos acerca das competências sociais para todo o tipo de populações, inclusive em indivíduos com incapacidade intelectual. Neste sentido, Freitas e Del Prette (2010a), efetuaram uma análise de validade numa versão brasileira do Social Skills Rating System, (Sistema de Avaliação de Competências Sociais) [SSRS - BR]. Este instrumento avalia as competências sociais, os problemas de comportamento e a competência académica, através de três questionários, para os pais, os próprios estudantes e os professores. As subescalas estudadas foram a responsabilidade, empatia, assertividade, autocontrolo, evitação de problemas expressão de sentimentos positivos. No mesmo sentido, Freitas e Del Prette (2010b) verificaram a validade do SSRS-BR para crianças com incapacidade intelectual, baseado nos construtos das competências sociais, nos problemas de comportamento e na competência académica. Os resultados deste estudo corroboram as relações encontradas na literatura entre os três construtos considerados e atesta a viabilidade de aplicação de SSRS-BR a crianças com incapacidade intelectual. No mesmo sentido, Aguiar & Del Prette (2006) adaptaram o Children`s Behavior Scenario (CBS), para a aplicação em adultos com incapacidade intelectual, na avaliação das habilidades sociais e comunicativas, assim como o Inventário de Habilidades Sociais para adultos (Aguiar & Del Prette, 2006; Del Prette & Del Prette, 2001, 2003) e o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para crianças (Aguiar & Del Prette, 2006).

Em Espanha, Casares (2012), construiu o Cuestionario de Habilidades de Interaccion Social (CHIS). Este instrumento, apesar de ser direcionado para crianças e jovens desde o pré-escolar, até ao ensino secundário, pode adaptar-se a indivíduos com idades e caraterísticas distintas no domínio da Competência Social (Casares, 2012). Tendo em conta a versatilidade deste instrumento e a escassez de instrumentos em língua portugueses que avaliem as competências sociais de indivíduos com incapacidade intelectual, este estudo teve como principal objetivo, aferir as qualidades psicométricas do CHIS para uma amostra de indivíduos com incapacidade intelectual.

Método

Participantes

No estudo participaram 82 indivíduos institucionalizados com incapacidade intelectual com nível de gravidade ligeiro e moderado com idades compreendidas, entre os 12 e os 37 anos, 47,3% do género feminino e 52,7% do género masculino. Só foram incluídos na amostra

sujeitos com incapacidade intelectual moderada. Como os participantes estavam institucionalizados foram os responsáveis de caso que preencheram o questionário.

Materiais

O Cuestionario de Habilidades de Interaccion Social (CHIS), construído por Casares (2012). O CHIS existe em uma versão de autoavaliação, podendo aplicar-se em jovens, e em uma versão de heteroavaliação, onde é preenchido pelo professor ou por um adulto, numa escala tipo Likert de cinco pontos, onde 1) nunca; 2) quase nunca; 3) muitas vezes; 4) quase sempre; 5) sempre. Uma pontuação alta indica um nível elevado de competências sociais. Este questionário é composto por sessenta itens que correspondem a seis subescalas: 1) habilidades sociais básicas: são comportamentos básicos e necessários para a relação com os outros. Nesta subescala incluem-se habilidades como: sorrir e rir; cumprimentar; apresentar-se; fazer e pedir favores; cortesia e amabilidade; 2) habilidades para fazer amigos: considera-se as habilidades para iniciar, desenvolver e manter interações positivas. Esta área de habilidades abrange o elogio aos outros; juntar-se ao jogo com os outros; ajudar; cooperar e compartilhar; 3) habilidades de conversação, são habilidades que permitem iniciar, manter e finalizar conversas com os pares ou com outros. Esta subescala compreende as habilidades para iniciar, manter e terminar conversas; juntar-se a conversas com outros e conversas em grupo; 4) habilidades relacionadas com as emoções e sentimentos, englobam habilidades para dizer coisas positivas sobre si mesmo, expressar emoções; aceitar e receber emoções positivas e negativas; defender os seus próprios direitos; autoafirmar-se; 5) habilidades de solução de problemas interpessoais, referem-se a habilidades para solucionar e enfrentar conflitos com outros, procurando alternativas, prevendo as consequências dos seus atos e avaliando as possíveis soluções para o problema; 6) habilidades de relação com os adultos, esta habilidade inclui a cortesia, conversas, pedidos e resolução de problemas com os adultos(Casares, 1992, 2012).Relativamente à fiabilidade e à validade deste questionário ainda não estão estabelecidas, uma vez que se encontra em fase experimental. A pontuação das subescalas obtém-se somando os itens de cada subescala. Para realizar o cálculo total, é necessário somar todas as subescalas, onde pontuações altas indicam um nível elevado de competência social (Casares, 2012).

Procedimentos

Em primeiro lugar foi pedido a autorização ao autor do instrumento para a sua adaptação. A sua tradução foi feita por psicólogos a trabalhar com crianças e jovens com incapacidade intelectual e pela autora desta investigação. Foi pedido à instituição autorização para a realização do estudo no formulário próprio da instituição. Atendeu-se ao código de ética e deontologia da Ordem dos Psicólogos (OPP, 2016).

A análise dos dados foi realizada através da versão 24.0 do software IBM® SPSS ® (*Statistical Package for the Social Sciences*; IBM, Armok, NY) para Windows ®. Recorreu-se à Análise Fatorial Exploratória (AFE) de componentes principais, com rotação *Oblimin*, para fazer o estudo das dimensões do questionário e ao *alfa de Cronbach* para a avaliação a consistência interna.

Resultados e Discussão

A estrutura relacional dos 60 itens do CHIS foi avaliada pela Análise Fatorial Exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação Oblimin. Para avaliar a validade da amostra para o AFE, utilizou-se a medida de adequação da amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), a medida de adequação da amostragem para cada item (Measure of Sampling adequacy, MSA) e o teste de Esfericidade de Bartlett, com os critérios de classificação definidos em Marôco (2011). Foi observado um KMO de .800, valores de MSA para cada um dos itens maior de 0.6, e o teste de Esfericidade de Bartlett apresentou um $p < .001$, indicando que as correlações entre as variáveis originais são elevadas o suficiente para que a AFE tenha utilidade na estimação de fatores comuns.

Assim, a estrutura relacional dos itens do CHIS na amostra em estudo é explicada por cinco fatores latentes. Na Tabela 1, resume-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos fatores na solução rotada não ortogonal oblimin, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, a percentagem de variância explicada por cada fator. O instrumento apresenta um bom nível de sobredeterminação (apresenta vários itens por fator, com comunalidades maiores de .50, com exceção dos itens 20, 36 e 53 que apresentam valores superiores a .45). A estrutura fatorial explica mais de metade da variância do comportamento dos participantes (65.55%). A estrutura fatorial difere do modelo original de Casares (1992), como pode ser observado na Tabela 3, com a presença de um primeiro fator, com 23 itens, que avalia as habilidades de conversação (e.g. item 11 - responde adequadamente quando outros colegas se dirigem de modo amável e cortês), um segundo fator, com 11 itens, que avalia as habilidades relacionadas com a assertividade (e.g. item 6 – defende e reclama os seus direitos), um terceiro fator, com 13 itens, que avalia as habilidades de resolução de problemas (e.g. item 18 - quando tem um problema interpessoal com um adulto, coloca-se no lugar do outro e tenta resolvê-lo), um quarto fator, com 6 itens, que avalia as habilidades sociais básicas (e.g. item 4 - apresenta pessoas que não se conhecem entre si), e um quinto fator, com 7 itens, que avalia as habilidades para fazer amigos (e.g. item 40 - junta-se a outros colegas que estão jogando ou realizando uma atividade).

Tabela 2.

Matriz de saturação dos 60 itens nos 5 fatores para a solução rodada não ortogonal oblimin. Eigenvalues, % de variância explicada, e comunalidades

Subescalas	Itens	1	2	3	4	5	Comunalidades
Habilidades de conversão	9 - Faz elogios e diz coisas positivas e agradáveis aos adultos.	**.794**				-.302	.678
	58 - Responde adequadamente quando outro colega quer iniciar uma conversa com ele/ela.	**.744**					.753
	11 - Responde adequadamente quando outros colegas se dirigem de modo amável e cortês.	**.734**					.712
	14 - Responde adequadamente quando as pessoas com quem está falando, finalizam a conversa.	**.696**					.648
	12 - Responde adequadamente quando outro colega quer entrar na conversa que está a ter com outras pessoas.	**.681**					.661
	17 - Responde adequadamente quando os adultos se dirigem a ela de modo amável e cortês.	**.667**					.642
	1 - Responde adequadamente às emoções e sentimentos agradáveis e positivos dos outros (alegria...).	**.646**			.303		.707
	37 - Quando se relaciona com os adultos, é amável e cortês.	**.629**					.607
	31 - Responde adequadamente quando outras pessoas lhe fazem elogios.	**.622**					.646
	38 - Quando fala com os colegas, termina a conversa de modo adequado.	**.609**					.741
	32 - Responde adequadamente quando lhe cumprimentam.	**.609**					.707
	56 - Responde apropriadamente quando outro colega quer juntar-se a ele/ela para jogar ou realizar outra atividade.	**.594**				.471	.674
	15 - Faz elogios e diz coisas positivas a outras pessoas.	**.569**			.491		.674

Tabela 1.

Matriz de saturação dos 60 itens nos 5 fatores para a solução rodada não ortogonal oblimin. Eigenvalues, % de variância explicada, e comunalidades (Cont.)

Subescalas	Itens	1	2	3	4	5	Comunalidades
Habilidades de conversão	34 - Expressa adequadamente as suas emoções e sentimentos desagradáveis e negativos (tristeza, aborrecimento, fracasso...).	**.555**					.566
	2 - Cumprimenta adequadamente as pessoas.	**.541**					.605
	48 - Quando conversa com um grupo de colegas, participa de acordo com as normas estabelecidas.	**.529**				.398	.718
	35 - Inicia e termina conversas com os adultos.	**.524**	.474				.772
	36 - Quando elogia os adultos, é sincero e honesto.	**.500**					.475
	23 - Quando conversa com outra pessoa, escuta o que o outro diz, responde ao que se pergunta e expressa o que pensa e sente.	**.500**					.717
	22 - Mantém a conversação com os adultos.	**.461**	.325				.688
	46 - Quando mantém uma conversa com outras pessoas participa ativamente (muda de tema, intervém na conversa, etc.).	**.401**	.391		-.306		.690
	5 - Responde corretamente aos pedidos e sugestões dos adultos.	**.408**		-.421			.528
	51 - Quando mantém uma conversação em grupo, intervém quando é oportuno e fá-lo de modo correto.	**.369**		-.447			.580
Assertividade	6 - Defende e reclama os seus direitos.		**.746**				.573
	8 - Diz coisas positivas de si.		**.743**				.690
	47 - Expressa coisas positivas de si mesmo aos outros.		**.730**				.692
	33 - Pede favores a outras pessoas quando necessita de algo.		**.659**				.594
	27 - Faz pedidos, sugestões e queixas aos adultos.		**.651**				.548
	52 - Apresenta-se a outras pessoas quando necessário.		**.607**	-.334			.657
	7 - Expressa e defende adequadamente as suas opiniões.	.327	**.520**				.540
	59 - Expressa desacordo e discorda com os outros.		**.477**		.307		.520
	13 - Pede ajuda a outras pessoas quando necessita.		**.466**		.343		.454
	55 - Junta-se à conversa com outros colegas.		**.441**			.417	.724

Tabela 1.

Matriz de saturação dos 60 itens nos 5 fatores para a solução rodada não ortogonal oblimin. Eigenvalues, % de variância explicada, e comunalidades (Cont.)

Subescalas	Itens	1	2	3	4	5	Comunalidades
Resolução de problemas	18 - Quando tem um problema interpessoal com um adulto, coloca-se no lugar do outro e tenta resolvê-lo.			**-.945**			.795
	30 - Quando tem um problema com os colegas, antecipa as consequências dos seus próprios atos.			**-.850**			.829
	19 - Quando tem um problema com outros colegas, coloca-se no lugar do outro e dá soluções alternativas.			**-.844**			.752
	44 - Perante um problema com o colega, encontra várias soluções possíveis.			**-.778**			.800
	42 - Quando tem um problema com os colegas, antecipa as consequências dos atos dos outros.			**-.733**			.711
	25 - Quando tem um conflito com os colegas, pensa sobre a sua resolução.			**-.721**			.701
	10 - Perante um problema com os colegas, elege uma solução alternativa efetiva e justa para as pessoas implicadas.			**-.668**			.669
	45 - Identifica os conflitos que existem quando se relaciona com os colegas.			**-.628**			.574
	54 - Ao tentar resolver uma situação problemática com outros colegas, sabe avaliar e escolher a melhor solução.			**-.597**			.698
	57 - Responde adequadamente quando as outras pessoas fazem uso dos seus direitos (põe-se no lugar do outro, age em conformidade).			**-.577**			.712
	3 - Quando tem um problema com os colegas, avalia os resultados obtidos da solução que colocou em prática.			**-.503**			.556
	4 - Resolve os problemas interpessoais que tem com os adultos.	.308		**-.461**			.628
	60 - Quando tem um problema com outros colegas, sabe identificar as causas que o motivaram.		.409	**-.461**	-.383		.676

Tabela 1.

Matriz de saturação dos 60 itens nos 5 fatores para a solução rodada não ortogonal oblimin. Eigenvalues, % de variância explicada, e comunalidades (Cont.)

Subescalas	Itens	1	2	3	4	5	Comunalidades
Habilidades sociais básicas	16 - Responde corretamente quando outro colega recusa fazer alguma atividade.			-.357	.556		.747
	39 - Responde adequadamente às emoções e sentimentos desagradáveis e negativos dos outros (críticas, aborrecimento, tristeza...).			-.373	**.501**		.588
	50 - Nas relações com os colegas, pode as coisas por favor, agradece, pede desculpa..., e mostra outras condutas de cortesia.	.406			**.452**		.635
	49 - Apresenta pessoas qua não se conhecem entre si.	-.336	.420	-.336	**.445**		.734
	53 - Faz favores a outras pessoas em distintas ocasiões.				**.443**		.491
	20 - Ri-se com outras pessoas quando é oportuno.				**.378**		.454
Fazer amigos	40 - Junta-se a outros colegas que estão jogando ou realizando uma atividade.					**.902**	**.791**
	41 - Inicia jogos e outras atividades com os colegas.					**.827**	**.814**
	26 - Coopera com os colegas nas atividades e jogos (participa, sugere, apoia, anima, etc.).					**.758**	**.698**
	21 - Partilha coisas suas com os colegas.					**.555**	**.604**
	43 - Inicia conversas com os colegas.				-.355	**.518**	**.730**
	28 - Presta ajuda a outros colegas em distintas ocasiões.					**.459**	**.537**
	29 - Sorri com os outros em situações propícias.		.372			**.384**	**.503**
	Eigenvalue	27.20	3.72	3.30	2.81	**2.29**	
	Variância explicada	45.34	6.20	5.50	4.69	**3.82**	

Nota. Método de extração: Análise de Componentes Principais; Método de Rotação: Oblimin com Normalização de Kaiser. Rotação convergida em 15 interações.

O modelo original de Casares (1992) inclui um sexto fator que avalia as habilidades de relacionamento com os adultos, o qual não se verificou nesta estrutura relacional. Considerando que sete dos itens que pertenciam à subescala do relacionamento com os adultos, estão no fator da conversação, e que sendo uma escala para crianças, é possível que nos participantes desta experiência piloto, sendo adolescentes e jovens adultos, as habilidades de relação com os adultos não diferem das habilidades de conversação, entendendo que a conversação é mantida de igual para igual entre os indivíduos.

Tabela 2

Comparativo entre os itens originais e os itens da estrutura relacional da experiência piloto e alfa de -Cronbach

Modelo original			**Experiência piloto**			
Subescalas	N.º de itens	Itens	Subescalas	N.º de itens	Itens	Alfa *Cronbach*
Conversação	10	12, 14, 23, 38, 43, 46, 48, 51, 55, 58	Conversação	23	1, 2, 5, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38,46, 48, 51, 56, 58	.97
Emoções e sentimentos	10	1, 6, 7, 8, 24, 34, 39, 47, 57, 59	Assertividade	11	6, 7, 8, 13, 24, 27, 33, 47, 52, 55, 59	.91
Resolução de problemas	10	3, 10, 19, 25, 30, 42, 44, 45, 54, 60	Resolução de problemas	13	3, 4, 10, 18, 19, 25, 30, 42, 44, 45, 54, 57,60	.95
Sociais básicas	10	2, 11, 20, 29, 32, 33, 49, 50, 52, 53	Sociais básicas	6	16, 20, 39, 49, 50, 53	.86
Fazer amigos	10	13, 15, 16, 21, 26, 28, 31, 40, 41, 56	Fazer amigos	7	21, 26, 28, 29, 40, 41, 43	.90
Relacionamento com os adultos	10	4, 5, 9, 17, 18, 22, 27, 35, 36, 37	-	-	-	-

No que se refere à consistência interna, os valores do alfa de *Cronbach* apresentados na Tabela 2, indicam que o instrumento nos seus diferentes fatores apresenta bons níveis de fiabilidade (> .85). O alfa da escala total foi de .98, indicando que o instrumento apresenta uma consistência interna excelente.

Constata-se também, pela análise da Tabela 3, que os cinco fatores estão correlacionados significativamente, com coeficientes de correlação entre .65 e .76. Estes valores indicam que os fatores estão relacionados, sendo parte do mesmo construto (competências sociais), sem existir sobreposição entre os fatores, uma vez que estas correlações não são muito elevadas. Em suma, o nosso modelo fatorial, apresenta caraterísticas psicométricas adequadas para a população em estudo.

Tabela 3.

Correlações entre as subescalas do CHIS

	Conversação	Resolução	Emoções	Sociais	Amigos
Conversação	1				
Assertividade	.68**	1			
Resolução	.76**	.66**	1		
Sociais	.66**	.65**	.70**	1	
Amigos	.68**	.68**	.68**	.65**	1

Nota. ** $p < 0.01$.

Conclusões

Apesar da existência do desenvolvimento de algumas investigações sobre instrumentos de avaliação de competências sociais, são escassos os estudos que abrangem indivíduos com incapacidade intelectual, nomeadamente em adultos. A falta de instrumentos de avaliação do repertório das competências sociais validados em Portugal para esta população foi o mote para esta investigação. O estudo centrou-se no estudo do Questionário de Interação Social, com indivíduos com incapacidade intelectual, a fim de confirmar as caraterísticas psicométricas do instrumento para esta população especifica. Após a experiência, podemos confirmar que o CHIS é um instrumento válido e apresenta boas caraterísticas psicométricas.

Uma limitação deste estudo tem a ver com a dificuldade de constituir uma amostra. Do mesmo modo, a inexistência de estudos comparativos dificultou a presente investigação, pois temos pouca informação acerca dos conhecimentos empíricos específicos na população em causa.

No futuro, sugerimos aperfeiçoar o instrumento de avaliação estudado, o Questionário de Interação Social, replicando o estudo junto de amostras maiores, e abrangendo uma população adulta com incapacidades intelectuais. O desenvolvimento deste tipo de instrumentos é importante para a avaliação, por exemplo, de os programas de intervenção para treinar as habilidades sociais. Este tipo de programas pode contribuir para uma maior adaptação às exigências de cada faixa etária, proporcionando o desenvolvimento de comportamentos sociais aceitáveis. A literatura refere que o

treino em habilidades sociais é benéfico para qualquer população, nomeadamente para os indivíduos com incapacidade intelectual, que para além das dificuldades académicas, apresentam comprometimento no repertório social.

Referências

Aguiar, A. A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Avaliação de habilidades sociais-comunicativas de adultos deficientes mentais: adaptando o children`s behavior scenario (CBS). Em A. Garcia (Ed.), *Relacionamento interpessoal: Estudos e pesquisas* (pp. 22-33). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/avaliacao-de-habilidades-sociais-comunicativas-.pdf

Argyle, M. (1981). The nature of social skill. *In* M. Argyle (Ed.), *Social Skills and health* (pp. 1-30). London: Methuen.

Bolsoni-Silva, A. T. (2002). Habilidades sociais: Breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em psicologia 6*(2), 233-242 doi: 10.5380/psi.v6i2.3311

Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: siglo XXI de España Editores, S. A.

Candeias, A. A. (2007). *Prova cognitiva de inteligência social*. Lisboa: CEGOC.

Casares, M. I. M. (1992). La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del programa de habilidades de interación social. (Tese de Doutoramento). Universidade de Salamanca, Espanha.

Casares, M. I. M. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS).* Madrid: CEPE.

Cook, F., & Oliver, C. (2011). A review of defining and measuring sociability in children with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities 32,* 11-24. doi: 10.1016/j.ridd.2010.09.021

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001a) *Psicologia das habilidades sociais. Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001b). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2004). Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educativas especiais. *In* E. G. Menes, M. A. Almeida, & L. C. A. Williams

(Eds.), *Temas em educação especial: Avanços recentes* (pp. 149-157). São Carlos: EdUFSCar.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). Perguntas (im)pertinentes sobre a área do treino das habilidades sociais. *In* J. H. Guilhardi, & N. C. Aguirre (Eds.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 5-13). Santo André: ESETec.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2006a). Habilidades sociais: conceitos e campo teórico-prático. Retirado de http://www.rihs.ufscar.br

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006b). Relações interpessoais e habilidades sociais: articulando pesquisa, ensino e extensão. *In* A. Garcia (Ed.), *Relacionamento interpessoal: Estudos e pesquisas* (pp. 09-21). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspetivas, 1*(2), 104-115.

Ferreira, E. F., & Munster, M. A. (2017). Avaliação das habilidades sociais de crianças com deficiência intelectual sob a perspetiva dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial, 23*(1), 97-110. doi: http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000100008

Fialho, M., & Aguiar, C. (2017). Escala de avaliação das estratégias sociais: um estudo de avaliação com crianças com idade pré-escolar. *Análise psicológica, 1,* 101-115. doi: 10.14417/ap.1198

Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2010a). Validade de critérios do sistema de avaliação de habilidades sociais. *Psicologia: Reflexão e critica*. Universidade Federal de são Carlos: Brasil. doi: 10.1590/S010279722010000300003

Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2010b). Validade de construto do sistema de avaliação de habilidades sociais para crianças Brasileiras com deficiência intelectual. *Revista Interamericana de Psicologia, 44*(2), 312-320.

Gaspar, T., & Matos, M. G. (2015). "Para mim é fácil": escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, saúde e doenças, 16*(2), 199-211. Retirado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36242128006

Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. *In* Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Eds.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp.17-66). Petrópolis: vozes.

Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18* (3), 267-274. doi: 10.1590/S0102-37722002000300005

Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2011). *Competências sociais. Aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios edições.

Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistics* (5.ª ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.

Matos, M. G., Nahama, V., Petit, F., & Sacchi, D. (2010). Competência social em crianças e adolescentes: Questões de avaliação e intervenção na escola e em contextos clínicos. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 2*, 105-116.

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of concept of skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1-33.

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2016). Código Deontológico. Retirado de https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web_cod_deontologico_pt_revisao_2016.pdf

Saldaña, M. R. R., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2002). A importância da teoria da aprendizagem social na constituição da área do treino de habilidades sociais. *In* H. J. Guilhardi, M. B. B. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Eds.), *Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento* (pp. 269-283). Santo André: ESETec.

Silva, M. E. B. S. (2011). *O contributo de um programa de treino de competências sociais para a promoção da socialização da criança com paralisia cerebral*. (Dissertação de Mestrado). Instituo Politécnico de Coimbra, Portugal.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 13

Políticas e Reformas Educativas

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Lideranças unipessoais na administração e gestão da escola pública

One-person leadership in public school administration and management

Felícia Lemos (https://orcid.org/0000-0002-7219-7784)
Universidade do Minho

Estudo realizado com o apoio do Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, sendo financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Resumo

O projeto de investigação que aqui se apresenta inscreve-se na temática da Nova Gestão Pública aplicada à administração pública em geral e às organizações educativas em particular. Desde a década de oitenta do século passado que as políticas educativas em Portugal são operadas sob influência da Nova Gestão Pública, como reflexo das políticas neoliberais que já se faziam sentir em países centrais como os Estados Unidos da América e Inglaterra. Entre muitas das soluções que emergiram desta ideologia gestionária de cariz empresarial, destacou-se o modelo da gestão unipessoal das escolas, passando a liderança a ser vista como um valor maior. Pretende-se analisar diferentes domínios de atuação da liderança unipessoal, ao nível da administração e gestão dos agrupamentos escolares públicos, com reflexos no funcionamento dos órgãos e estruturas internas. Na metodologia da investigação recorrer-se-á a um estudo de caso que permitirá a recolha dos dados para a análise pretendida. Será expectável que os resultados da investigação permitam concluir que uma liderança unipessoal fará a diferença no modo de administrar e gerir um agrupamento escolar público, com os consequentes reflexos no funcionamento dos órgãos e estruturas internas.

Palavras-chave: liderança escolar; gestão escolar; nova gestão pública

Abstract

The research project is part of the theme of New Public Management applied to public administration in general and to educational organizations in particular. Since the eighties of the last century, educational policies in Portugal have been operated under the influence of the New Public Management, as a reflection of the neoliberal policies that were already being felt in central countries such as the United States of America and England. Among many of the solutions that emerged from this managerial ideology of an entrepreneurial nature, the single-person management model of schools stood out, with leadership being seen as a greater value. It is intended to analyze different domains of action of single-person leadership, at the level of administration and management of public school groups, with reflections on the functioning of internal bodies and structures. In the research methodology, a case study will be used, which will allow the collection of data for the intended analysis. It is expected that the results of the research allow us to conclude that a single-person leadership will make a difference in the way of administering and managing a public school group, with the consequent effects on the functioning of internal bodies and structures

Keywords: school leadership; school management; new public management

As mudanças verificadas nos anos oitenta do século passado em países centrais como os EUA e a Inglaterra fruto das políticas da "*nova direita*" (neoliberalismo mais neoconservadorismo), "tiveram algum impacto na definição de políticas educativas e avaliativas em países semiperiféricos como Portugal e Espanha" (Afonso, 2002, p. 111), por força da globalização e da agenda política a ela associada. Essas mudanças tiveram como paradigma "a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública" (Oliveira, 2017, p. 64). Os mecanismos da Nova Gestão Pública (NGP) são introduzidos com o propósito de fomentar a ideia da eficiência no serviço público prestado, tendo proliferado por um número considerável de países, nos processos de reforma do Estado (Oliveira, 2017, p. 65). Como referem Verger e Normand (2015, p. 599), nos últimos anos a NGP tem penetrado com força na agenda educativa global, tendo nos países onde foi adotada alterado profundamente a forma de governação das instituições educativas. Os motivos e as lógicas por que se adotam estes mecanismos no campo da educação, assim como o modo como se recontextualizam em programas educativos concretos, variam substancialmente nos diferentes países.

Osborne e Gaebler (1995) descrevem as alterações a que assistiram nos Estados Unidos, em fins da década de oitenta, inícios da década de noventa, com um modo radicalmente novo de trabalhar no setor público, reinventando o governo quase inadvertidamente, com o objetivo de o tornar mais eficiente. Os autores denominam por "*governo empreendedor* ou *governo inovador*" (Osborne e Gaebler, 1995, p. XVI, itálico no original) o novo modelo que foi emergindo em todo o país, entendendo que o empreendedor "emprega recursos de novas formas, para maximizar a produtividade e a eficiência" (Osborne e Gaebler, 1995, p. XVI). Aplicado ao setor educativo, Diretores escolares utilizam os recursos de forma inovadora, maximizando a produtividade e a eficiência das escolas. Os autores acreditam profundamente na equidade, ou igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, porém, afirmam que "as escolas públicas devem competir entre si" (*ibidem*) acreditando que existem formas de utilizar a competição para aumentar a equidade do sistema escolar. E acrescentam que, "uma maior equidade é não só um objetivo justo, mas também um traço crucial para o êxito de uma nação" (*ibidem*). Consideram existir diferenças entre o modo de governar e o modo de administrar uma empresa, "embora certamente haja muitas semelhanças entre as duas atividades" (*ibidem*, p. 22).

Hall e Gunter (2015) fazem um estudo às sucessivas reformas da educação em Inglaterra inspiradas na NGP desde as administrações lideradas por Margaret Thatcher em 1979, período em

que o discurso enfatizava as ineficácias, ineficiências e custos excessivos associados ao Estado. A privatização da educação tem sido considerada a principal característica das reformas inspiradas na NGP, tendo emergido o termo pós-NGP, como o mais adequado à realidade de Inglaterra. Além de que "a noção de ´gestão´, dentro das instituições educacionais contemporâneas na Inglaterra, foi substituída pelo termo ´liderança´" (Hall e Gunter, 2015, p.745, aspas no original), pese embora a contínua ascendência da gestão e do gerencialismo nas instituições educativas. O estudo mostra que o discurso da gestão para a liderança, inicialmente enfocava "uma liderança transformadora" (*ibidem*, p.755), num novo sistema de educação privatizado tendo os diretores como líderes individuais das escolas e aos quais se reclama criatividade, inovação e autonomia.

Em Portugal, Lima (1994) faz referência ao deslocamento que a política educativa tem evidenciado nos últimos anos, da esfera da democratização para o universo da modernização com racionalização e otimização. Os desafios da integração do país na Comunidade Económica Europeia, as metas estatísticas e o combate ao desperdício e à ineficácia, "vão de súbito surgir como temas maiores e, frequentemente, mais associados à capacidade técnica e gestionária" (Lima, 1994, p. 124). Assiste-se a uma rutura com o discurso de democratização oriundo da política educativa do 25 de abril de 1974. Não obstante a consagração do princípio da gestão democrática em diploma legal, este princípio foi-se manifestando de diferentes modos nos modelos de governação das escolas que foram sendo promulgados no nosso país, ao longo das últimas décadas. Lima (1998, p. 281) refere-se a uma gestão democrática em "duas edições", constituindo a primeira edição "uma *edição de autor* (dos actores a nível escolar)" (Lima, 1998, p.281, itálico e parêntesis no original), traduzida pela tentativa de deslocar o poder da administração central para o interior das escolas, configurando autonomia e direção democrática; a segunda edição, consagrada em finais de 1976, embora anunciada em finais de 1974, constitui "uma outra versão ("normalizadora") publicada com a chancela indelével da administração central" (Lima, 1998, p.281, parêntesis e aspas no original) na qual o poder de direção e controlo é recuperado pela administração central, garantindo-se apenas o mínimo essencial e formal da participação a nível escolar.

Lima et al. (2017), mapeando concepções várias de gestão democrática concluem que nos últimos anos emergiu uma espécie de "*3ª edição* da gestão democrática" sob influência da NGP, "caracterizando-se mesmo pelo abandono daquela expressão" (*ibidem*, p. 217) e na qual "o lideracionismo dominante vem criticando todas as formas de colegialidade como formas menores" *(ibidem*) focalizando-se nos resultados mensuráveis e hierarquizáveis. Lima (2014) refere-se a uma

pós-democracia gestionária, para designar a atual reforma na gestão das escolas. Sob influência da NGP, a escola assume importância como organização produtora de conhecimento e habilidades competitivas, incompatibilizando-se com certos "critérios democráticos que, por definição, são lentos, imprevisíveis e consumidores de recursos, não garantindo o alcance das melhores decisões técnicas" (Lima, 2014, p. 1076). Assume particular protagonismo o Diretor, ou gestor escolar, passando a liderança a ser entendida como a expressão de um "rosto" ou "executivo eficaz" (*ibidem*). Torres e Palhares (2009, p. 78) consideram que de entre os diversos patamares da administração e organização escolar "o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos" com enfoque para a liderança unipessoal enquanto modalidade a privilegiar.

À luz deste enquadramento afigura-se pertinente compreender como é operacionalizada a liderança unipessoal ao nível da administração e gestão dos agrupamentos escolares públicos em Portugal e quais as suas implicações no desenvolvimento dos processos e no funcionamento das estruturas internas da escola.

Método

De acordo com Bisquerra (1989, p. 55), os métodos "constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico, (sendo) o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins", enquanto as técnicas serão os "meios auxiliares" para utilizar dentro de um método. Esta lógica de ideias é também partilhada por Latorre et al. (1996, p. 876) quando nos diz que "o método é o caminho e as técnicas o modo de percorrê-lo". O estudo de caso é definido por Yin (2010, p. 39) como "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes". Para o autor, este método é usado quando queremos estudar, em profundidade, um fenómeno da vida real que se apresenta condicionado por importantes condições contextuais. Apresenta-se como um método abrangente que incorpora o projeto, as técnicas de recolha de dados e as abordagens específicas à análise desses mesmos dados, não se limitando a uma única técnica ou a uma característica de projeto isolada. Stake (2007, p. 11) refere-se ao estudo de caso como "o estudo da particularidade e complexidade de um único caso" permitindo compreender a sua atividade no âmbito de um determinado contexto. O caso será um entre muitos, é específico e é nele que devemos concentrar o nosso estudo. Na linha de pensamento do autor o interesse pelo seu estudo relaciona-se não só com a necessidade de compreender este

caso específico, mas também porque aprendemos sobre outros casos e mesmo sobre um problema mais geral. Também André (2000, p. 30) se refere ao estudo de caso associando-o à metodologia da pesquisa educacional como "o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula". O objetivo do investigador ao selecionar um caso será compreendê-lo enquanto unidade o que não obsta a que se foque no seu contexto e nas inter-relações como um todo orgânico, assim como na sua dinâmica como processo e como unidade em ação. Em linha com o pensamento destes autores optaremos por um estudo de caso, considerando-o o método que melhor se adequa ao nosso objeto de estudo, o órgão unipessoal de administração e gestão de um agrupamento escolar público e que permitirá a consecução dos objetivos da investigação a empreender.

Participantes

À luz do pensamento de Stake (2007, p. 20) a opção metodológica que acaba de ser feita não é consentânea com uma investigação por amostragem, uma vez que é nosso desígnio primeiro compreender o nosso caso concreto e não estudarmos um caso com o objetivo de entender outros casos. Não obstante, e considerando os objetivos a que nos propomos, entendemos desde já focalizar o nosso estudo no Diretor, Sub-diretor e Adjuntos, no Conselho Geral, nos Coordenadores de Departamento, num grupo de Diretores de Turma e num grupo de professores selecionados à luz de critérios específicos que serão definidos *à posteriori* do traçado deste projeto. O período temporal em que incidirá a investigação será o mandato do Diretor escolar.

Instrumentos

Para a recolha de dados, para além da observação direta como técnica que capta "os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos" (Quivy e Campenhoudt, 2003, p. 196) e que terá como principal foco o gabinete de trabalho do Diretor, o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico, recorreremos à análise documental, enquanto técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, constituindo o *corpus* documental: Projeto de Intervenção do Diretor, Projeto Educativo, atas do Conselho Geral, atas do Conselho Pedagógico e relatórios de atividades. Ao Diretor e ao Presidente do Conselho Geral serão aplicadas duas entrevistas individuais, uma vez que, os métodos de entrevista se caracterizam por "um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores" (Quivy e Campenhoudt, 2003, p. 192), são aplicados os processos fundamentais de comunicação e de interação humana, o entrevistado "exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou

as suas experiências" (*ibidem*) e dessa forma permitindo aceder a uma maior autenticidade e profundidade da informação recolhida. Será também aplicada uma entrevista a cada um dos elementos que integram o gabinete de trabalho do Diretor, nomeadamente, Sub-diretor e Adjuntos e também a um grupo de professores selecionados, com e sem cargos.

Procedimento

O trabalho de campo terá início com a observação direta no gabinete do Diretor escolar, que decorrerá num período de tempo de dois meses. As primeiras duas semanas servirão para percecionar o tipo de assuntos tratados, quem os trata e horários dos elementos do gabinete pelo que, nesse período não será feito qualquer registo. As entrevistas terão que ser negociadas diretamente com os atores escolares envolvidos. A escolha dos atores escolares implicará algum conhecimento acerca do papel que desempenham no espaço escolar (cargos, antiguidade, interações que estabelece, traços da personalidade, ambições, competência, visão do mundo) o que implica um período de observação a montante das entrevistas. Talvez intercalado com as observações no Gabinete do Diretor. As observações à reunião de Conselho Pedagógico e à reunião do Conselho Geral serão posteriores à observação no Gabinete do Diretor e anteriores às entrevistas. Se, por um lado, as movimentações no Gabinete do Diretor conduzem, num primeiro olhar, para o papel de alguns atores escolares, por outro, a observação destas reuniões permitirá aferir o olhar anterior face ao palco agora em observação. Neste ponto da investigação poderá ser interessante observar as interações do Diretor com alguns atores escolares num contexto informal, como por exemplo numa ou noutra atividade do Plano Anual de Atividades. Todas estas observações, em espaços formais e informais, serão de grande importância para a decisão da escolha dos atores escolares a entrevistar, pelas informações que permitirão recolher. Daqui resulta que as entrevistas deverão ficar para o fim.

Métodos de análise de dados

Recorreremos à análise de conteúdo para a análise do texto decorrente da coleta de dados típicos de um estudo qualitativo. Em linha com o pensamento de Bardin (2013, p. 40) constituindo a análise de conteúdo "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens", ela permitirá conhecer outras realidades por trás das palavras que analisa, uma vez que o seu material de trabalho são os significados. Stake (2007) apresenta o conceito de triangulação como via que permite ao investigador a confirmação necessária, o aumento do crédito na interpretação ou a demonstração

da semelhança de uma asserção. À luz do pensamento do autor com a possibilidade de mais do que uma abordagem no estudo de um problema "é muito provável que venhamos a realçar ou a invalidar algumas influências exteriores" (Stake, 2007, p. 127) e acrescenta que para muitos investigadores qualitativos, mais do que a confirmação de um resultado, a triangulação passou a constituir um meio para interpretações adicionais. Conclui, dando como exemplo o recurso à entrevista, como método alternativo, na expectativa de um observador substituto completar a descrição do que possa ter escapado aos olhos do investigador. Na mesma linha de pensamento, Moreira (2007, p. 60) apresenta o mesmo conceito como a "utilização de diferentes aproximações teóricas e metodológicas numa mesma investigação", fundada na convicção crescente da comunidade científica da possibilidade de integrar e complementar uma pluralidade de vias para aceder às respostas que permitem construir o conhecimento da realidade social. Na presente investigação, sempre que possível, ter-se-á em consideração esta estratégia enquanto oportunidade que permitirá fortalecer a credibilidade da realidade construída.

Resultados

Definida a metodologia da investigação e feita a recolha e análise dos dados junto do agrupamento escolar, tendo em vista a obtenção de resultados, seguir-se-á uma reflexão que permitirá encontrar respostas para algumas questões formuladas, tendo como principais objetivos:

- Analisar as interfaces existentes entre a liderança unipessoal e a colegialidade interna;
- Caracterizar as práticas de liderança no agrupamento escolar em estudo;
- Perceber como se articula a gestão democrática com a eficiência e a eficácia organizacional;
- Identificar barreiras que condicionem e limitem a ação do Diretor escolar;
- Identificar a centralidade do Diretor no funcionamento dos órgãos e estruturas de coordenação e supervisão, tendo como base as prioridades estratégicas da escola.

Referências

Afonso, A. J. (2002). O Neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In L. C. Lima & A. J. Afonso (Eds.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 33-59). Porto: Afrontamento.

André, M. (2000). *Etnografia da prática escolar* (4ª ed.). Campinas: Papirus Editora.

Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigacion educativa: Guia practica.* Barcelona: Ediciones CEAC.

Hall D., & Gunter, H., M., (2015). A nova gestão pública na Inglaterra: A permanente instabilidade da reforma neoliberal. *Educação & Sociedade*, 36 (132), pp. 743-758.

Latorre, A., Delrincon, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigacion educativa.* Barcelona: Hurtado Ediciones.

Lima, L. C. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspetivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de ciências sociais*, 14, pp.119-140.

Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho (1ª edição original em 1992).

Lima, L. C. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós democracia gestionária? *Educação & Sociedade*, 35 (129), pp. 1067-1083.

Lima, L., Sá, V., & Silva, G. (2017). O que é a democracia na "gestão democrática das escolas? Representações de diretores(as). In L. C. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (pp. 213-258). V. N. Famalicão: Edições Húmus.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação.* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Oliveira, D. A. (2017). O governo das escolas e a nova gestão pública: Atores, políticas e práticas. In L. C. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas*: *Democracia, controlo e performatividade* (pp. 61-86). V. N. Famalicão: Edições Húmus.

Osborne, D., & Gaebler, T. (1995). *Reinventando o governo. Como o espírito empreendedor está transformando o setor público*. Brasília: Editora MH Comunicação.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, pp. 77-99.

Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36 (132), pp. 599-622.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planeamento e métodos.* Porto Alegre: Bookman.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A importância de serviços psicopedagógicos para a adaptação acadêmica e saúde mental dos discentes: um estudo com profissionais da assistência estudantil no Brasil

The importance of psychopedagogical services for students' academic adaptation and mental health: a study with student care professionals in Brazil

Vivian Daniele de Lima (https://orcid.org/0000-0001-6051-3308)*, Maria Luiza Vasconcelos (https://orcid.org/0000-0002-5407-4852)**, Ailana Garcia Meira Costa (https://orcid.org/0000-0001-7751-6396)*, Lelio Lourenço (https://orcid.org/0000-0003-3664-7335)*, Maria Beatriz Pereira (https://orcid.org/0000-0003-4771-9402)***

*Universidade Federal de Juiz de Fora, **Universidade de São Paulo, ***Universidade do Minho

Esta pesquisa faz parte de um projeto de doutorado da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG e a autora é bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Autor para contato: Vivian Daniele de Lima, vivianlimah@gmail.com

Resumo

Objetivou-se investigar as crenças de profissionais que atuam em serviços psicopedagógicos universitários acerca de sua atuação profissional e contribuições para a adaptação acadêmica, promoção e prevenção da saúde mental de discentes. Participaram 20 profissionais brasileiros de cinco instituições de ensino superior. A metodologia adotada foi qualitativa, com amostra por conveniência. Os instrumentos utilizados foram dois questionários sociodemográficos e uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados pela Análise de Conteúdo de Bardin. Como resultado, as crenças registradas acerca do papel dos serviços prestados incluíram a contribuição para a garantia de direitos, entrada e permanência na universidade, a importância da promoção do acolhimento, o auxílio no desenvolvimento de habilidades e o desenvolvimento de uma escuta qualificada, com olhar amplo e humanizado. Ainda, a prática profissional registrada caracterizou-se como ampla, focada na educação para a saúde e no desenvolvimento de atividades de promoção e prevenção. Quanto à adaptação acadêmica, destacaram-se, entre as práticas registradas, aquelas relacionadas à divulgação de informações sobre instituições e cursos, além da possibilidade de que os discentes ingressantes refletissem, em grupo, sobre sua escolha profissional e transição para o ensino superior. Já no que tange às práticas de promoção e prevenção de saúde mental, foram identificados o uso de oficinas de educação para a saúde e redução da ansiedade, grupos voltados para o manejo do estresse, desenvolvimento de habilidades acadêmicas e competências emocionais, e grupos de mindfulness. Por fim, foi elaborado um diagnóstico contextual do estado atual da assistência estudantil brasileira, sugerindo a necessidade de estudos adicionais acerca do tema.

Palavras-chave: adaptação acadêmica, promoção e prevenção de saúde mental, pesquisa qualitativa, ensino superior.

Abstract

Our objective was to investigate the beliefs of professionals working in university psycho-pedagogical services about their professional performance and contributions to the academic adaptation, promotion and prevention of mental health among students. We recruited twenty Brazilian professionals from five different higher education institutions. The adopted methodology was qualitative, with a convenience sample. The instruments used were two sociodemographic questionnaires and a semi-structured interview. Resultant data were processed through the usage of Bardin's Content Analysis. The registered beliefs about the role of the services provided included: the contribution to the guarantee of rights, of entrance and permanence at university, the importance of promoting the reception, assistance in skills development and the development of a qualified, broad and humanized listening. Additionally, the registered professional practice was characterized as broad, focused on health education and on the development of promotion and prevention activities. Regarding academic adaptation, among the options registered, those practices related to the dissemination of information about institutions and courses stood out, in addition to those related to the creation of possibilities for freshmen to reflect, as a group, on their professional choices and transition to higher education. In what concerns mental health promotion and prevention practices, we were able to identify the employment of health education and anxiety reduction workshops and groups focused on mindfulness, stress management, academic skills and emotional competence development. Finally, we elaborated a contextual diagnosis of the current state of higher education student assistance in Brazil, suggesting the need for further studies on the subject.

Serviços psicopedagógicos para a adaptação acadêmica e saúde mental dos discentes

Keywords: academic adaptation, promotion and prevention of mental health, qualitative research, higher education.

A saúde mental deve ser um direito de todos. Compreende-se saúde mental, como um estado de bem-estar em que o indivíduo percebe suas próprias habilidades, consegue lidar com as tensões normais da vida, pode trabalhar produtiva e proveitosamente e é capaz de fazer uma contribuição para a sua comunidade (World Health Organization [WHO], 2004). Entretanto, é amplamente conhecido que o ambiente acadêmico apresenta diversas dificuldades para o fornecimento de condições favoráveis à saúde mental e permanência de seus estudantes. Assim, é imprescindível que haja uma mobilização das instituições acadêmicas para minimizar tais dificuldades, ao disponibilizar recursos e assistências estudantis. No Brasil, as assistências estudantis estão relacionadas com políticas públicas.

As principais políticas públicas do Brasil são o (1) Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não-gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério (Brasil, 2001); (2) o Programa Universidade para Todos (ProUni), que é uma política destinada à concessão de bolsas integrais e parciais de estudo aos cursos de graduação das instituições de ensino superior privadas e para os estudantes de baixa renda, provenientes do ensino público (Brasil, 2018); (3) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que, no nível de graduação, objetiva criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, tais quais a redução das taxas de evasão e a revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem. (Brasil, 2007a); e (4) o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cujos principais objetivos são: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2007b).

A existência de políticas públicas permite a atuação da assistência estudantil e dos serviços de atendimento ao aluno que são fundamentais para a promoção de saúde, além de possibilitarem aplicações interventivas com o foco na melhoria e manutenção do bem-estar, ou seja, na prevenção da saúde dos discentes (Capitão, Scortegagna, & Baptista, 2005). Com isso em mente, a maneira pela qual o profissional que atua em tais serviços concebe o seu papel no contexto acadêmico geral poderá influenciar o modo como ele atuará frente aos problemas relacionados com o adoecimento mental dessa população, uma vez que as crenças influenciam a forma como o ser humano se

posiciona e reage diante das situações que ele vivencia (Krüger, 2013). Desse modo, torna-se evidente a relevância de um questionamento a respeito das crenças dos profissionais que lidam diretamente com a saúde mental no meio acadêmico.

A produção científica nacional concentra um número significativo de artigos focados no desenvolvimento de pesquisas de caráter quantitativo, cujo o objetivo principal é verificar índices de prevalência na população universitária (Boni et al., 2018; Larcombe et al., 2016; Vieira & Schermann, 2015). Assim, entende-se que o diferencial do presente trabalho se encontra no seu caráter qualitativo, uma vez que se buscou identificar e descrever as experiências de atuação dos profissionais lotados nesses serviços. Desse modo, o objetivo desse estudo foram: a descrição das atividades, projetos e intervenções de saúde mental que são desenvolvidas e a identificação das crenças dos profissionais acerca do papel que esses serviços representam para a adaptação e permanência do estudante universitário.

Método

Essa pesquisa é caracterizada metodologicamente como qualitativa, sendo o delineamento de levantamento. Com relação à amostra, participaram da pesquisa vinte profissionais (dentre eles: psicólogos, psiquiatras, pedagogos, assistentes sociais, etc.) que realizavam atendimentos em serviços de apoio ao aluno ou em núcleos de atendimento psicológico e pedagógico nas universidades públicas e particulares do município de Juiz de Fora - MG. A seleção da amostra foi por conveniência, de forma não-probabilística e apoiada na técnica *snowball sampling* (amostragem em bola de neve), que é voltada para pesquisas de grupos difíceis de serem acessados ou estudados e quando não há precisão acerca do tamanho ideal da amostra (Vinuto, 2014). Os critérios de inclusão foram: profissionais maiores de 18 anos e graduados nas áreas de Psicologia, Medicina, Serviço Social, Pedagogia ou profissionais de outras áreas que estavam atuando a serviço dos discentes no decorrer do ano da coleta da pesquisa (2019). O trabalho desses profissionais deveria dar suporte, auxílio e apoio psicológico, pedagógico, assistencial e/ou institucional – tanto diretamente, através de suas práticas profissionais, quanto indiretamente (através de atividades de gestão, direção, coordenação de estágio, clínicas-escola ou projetos de extensão). Os critérios de exclusão foram: profissionais que estavam afastados das instituições de Ensino Superior ou que não responderam ao convite de participação da pesquisa (após três tentativas de contato) e/ou que não concordaram em participar.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram um questionário sociodemográfico e uma entrevista individual semiestruturada. O questionário sociodemográfico possuiu duas partes. A primeira teve como finalidade identificar o perfil dos profissionais, como sua idade, estado civil, escolaridade, tempo de experiência, entre outros, de maneira a caracterizar a clientela atendida. A segunda parte do questionário teve como finalidade identificar dados acerca do funcionamento dos serviços das instituições.

A técnica da saturação foi utilizada para definir o número final da amostra, ao constar a não inclusão de novos participantes, à medida que os dados começassem a se repetir e/ou serem redundantes (Fontanella, Ricas, & Turato, 2008). O tratamento dos dados da pesquisa foi realizado com a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Para tal análise foram utilizados os softwares Microsoft Excel versão 2013, para a tabulação dos dados do questionário sociodemográfico, e o software Inqscribe (versão gratuita), para a transcrição dos áudios e análise das entrevistas. O projeto foi submetido à Plataforma Brasil, sendo apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (Protocolo CAAE 11524219.0.0000.5147). Somente os profissionais que forneceram o consentimento livre, espontâneo e escrito participaram. O acesso aos resultados, o anonimato de identidade e o sigilo das informações foram garantidos aos participantes, bem como foi garantido o sigilo e anonimato das instituições pesquisadas, utilizando as informações somente para fins acadêmicos. Adicionalmente, foi garantida a liberdade dos participantes para a recusa de sua participação, bem como a possibilidade de interrupção ou cancelamento e o esclarecimento de quaisquer dúvidas que pudessem surgir no decorrer da realização da pesquisa.

Resultados e Discussões

Perfil profissional e das instituições pesquisadas

Dos 20 profissionais, quinze eram do sexo feminino (75%) e cinco eram do sexo masculino (25%). O intervalo da faixa etária compreendeu de 28 a 60 anos, sendo a média de idade dos profissionais de 38,95 anos. O tempo de atuação na profissão teve um intervalo de um ano e meio a trinta e sete anos, sendo a média respectivamente de 13,5 anos de profissão. Com relação ao tempo de atuação no Ensino Superior, o intervalo compreendeu de onze meses a dez anos, sendo a média de 4,15 anos de atuação com a população universitária. Dos profissionais entrevistados, doze eram psicólogos (60%), quatro eram assistentes sociais (20%), dois eram pedagogos (10%), um era médico (5%) e um era docente universitário, gestor de projetos de saúde mental (5%).

Verificou-se que todos os profissionais possuíam alguma pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Sete cursaram especialização (35%), oito mestrado (40%), quatro doutorado (20%) e um profissional realizou pós-doutorado (5%).

Com relação às cinco instituições pesquisadas, duas eram públicas (40%) e três particulares (60%). O tempo de funcionamento dos serviços e projetos de atendimento à saúde do universitário variou de quatro a dez anos, sendo a média da existência dos serviços de 6,2 anos. Comparando o tempo de existência dos serviços e projetos das instituições públicas e privadas, percebeu-se que os serviços nas universidades públicas existem há quase o dobro do tempo de existência das universidades particulares. Por fim, constatou-se que o atendimento interdisciplinar estava presente em três (60%) das cinco instituições pesquisadas.

Projetos e intervenções voltados para a saúde mental dos universitários

Os resultados das entrevistas revelaram que os profissionais realizam intervenções tanto de caráter individual quanto grupal. As intervenções individuais mais frequentes envolviam as modalidades de acolhimento, aconselhamento e plantão psicológico. Os profissionais explicitavam a crença de que muitos universitários não demandam uma intervenção psicoterapêutica de longa duração, mas sim uma acompanhamento pontual, de curtas ou média duração.

Quanto às intervenções grupais, as principais possibilidades de atuação destacadas pelos profissionais envolveram: grupos voltados ao manejo da ansiedade, ao desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas, além de grupos de *mindfulness*. O trabalho em grupo tem sido apontado como relevante pela literatura, já que contribui para a diminuição do isolamento (Hofmann, 2004) e possui fatores terapêuticos, tais quais: a universalidade do problema; a inter-estimulação entre os participantes; a redução da vergonha e do estigma associados aos seus problemas emocionais.

No que tange especificamente aos grupos para o manejo da ansiedade, a maioria dos profissionais utilizavam a abordagem cognitivo-comportamental (TCC). Os grupos baseados na TCC tinham como objetivos e técnicas: a psicoeducação dos universitários sobre a ansiedade, reestruturação cognitiva, exercícios de respiração, relaxamento e dinâmicas de grupo. Essas técnicas e objetivos estão de acordo com a literatura científica (Clark & Beck, 2012; Oliveira, Dias, & Piccoloto, 2013). Inclusive há estudos que comprovam a eficácia desta abordagem no meio acadêmico (Arredondo et al., 2015; McCall, Richardson, Helgadottir, & Chen, 2018).

Os grupos com objetivo de desenvolver as habilidades sociais dos universitários focalizaram em desenvolver habilidades como: assertividade, resolução de problemas, estilos de comunicação, entre outras. As habilidades acadêmicas também foram mencionadas como prática interventiva de psicólogos e pedagogos. Entre as intervenções, foram trabalhadas temáticas como: planejamento de tempo, leitura e compreensão de textos, maneiras de organizar a informação, preparação para exames e exposição oral de trabalhos. O desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas pode ser um importante recurso para reduzir a ansiedade dos discentes, além de contribuir para uma melhor integração ao ambiente universitário, para o desempenho acadêmico, bem como diminuir a evasão universitária (Ferreira, Oliveira, & Vanderberghe, 2014; Medrano & Moretti, 2013).

Com relação à oferta de intervenções de *mindfulness*, as principais crenças dos profissionais envolviam: "prática continuada encorajava a romper com os hábitos de pensamento", "romper com o automatismo", além de "desenvolver aceitação" e "viver no presente". A estrutura dos encontros realizados pelos entrevistados foi semelhante a outras propostas pela literatura, em que nos primeiros encontros são apresentados conceitos básicos de *mindfulness* e nos encontros subsequentes utiliza-se de ferramentas como o escaneamento corporal, o relaxamento muscular e a meditação (Cuevas-Toro, Díaz-Batanero, Delgado-Rico, & Vélez-Toral, 2017).

Em síntese, observou-se que as práticas dos profissionais entrevistados estão de acordo com o que é discutido na literatura científica. As intervenções baseavam-se em duas vertentes: as tradicionais e as emergentes. As práticas tradicionais aproximavam-se de um atendimento mais voltado ao modelo clínico, refletindo um caráter mais individualizante, voltado sobretudo para a orientação, o acompanhamento, a adaptação, a superação de dificuldades e a redução de sintomas psicológicos. Enquanto que as práticas emergentes enfatizavam o trabalho preventivo e grupal, com ênfase nos fatores protetivos, tais como desenvolvimento de habilidades, desenvolvimento de habilidades de enfrentamento, desenvolvimento de fatores de proteção, fortalecimento de uma rede de apoio social e habilidades de regulação emocional.

Crenças acerca do papel profissional e do papel dos serviços em relação à saúde mental dos universitários

Conforme aponta a literatura, o modelo clínico de formação não seria suficiente para que os psicólogos atuassem em instituições de Ensino Superior, contudo, alguns profissionais ainda baseiam sua atuação nesse modelo (Vieira et al., 2013). Semelhantemente, os resultados da

pesquisa realizada por Moura e Facci (2016) evidenciaram que os profissionais atuantes na assistência estudantil não se sentiam preparados para lidar com as demandas das universidades e inclusive desconheciam o seu papel e possibilidades de atuação. Diferentemente do que indicaram tais pesquisas, os resultados do presente estudo revelaram que os profissionais entrevistados possuíam conhecimento acerca de seu papel e das suas possibilidades de atuação. Embora tenham também sido formados em uma lógica clínica, os participantes deste trabalho pontuaram que ao longo de suas trajetórias profissionais passaram a construir uma prática crítica, reflexiva, contextualizada com as demandas do contexto do Ensino Superior, além de demonstrarem uma preocupação com o respaldo científico de suas técnicas e propostas interventivas.

Com relação às crenças acerca de seu papel profissional, estes pontuaram nove categorias, os profissionais destacaram: papel de "acolhimento e auxílio na adaptação" dos universitários ao contexto acadêmico, auxílio a "desenvolver habilidades e ferramentas", "promoção e prevenção de saúde", "redução de sintomas", "escuta qualificada", "papel amplo", "humanização e sensibilização", "papel político" e "reflexão crítica". As crenças acerca do papel dos serviços frequentemente mencionadas incluíram: "uma atuação não meramente clínica ou individual, mas uma atuação política", que contribui para a "garantia de direitos", uma atuação que contribui "não somente para que o universitário entre na universidade, mas que permaneça nela", além de estar atuando conjuntamente na "execução de políticas públicas", sendo, portanto, um "trabalho amplo, em que devem participar diferentes atores sociais". Na literatura, há alguns trabalhos que corroboram o que foi observado pelo relato dos profissionais entrevistados (Guerreiro, 2018; Oliveira & Silva, 2018).

O diálogo com diferentes disciplinas contribuiu para o desenvolvimento de uma visão e uma compreensão mais ampla do ser humano e de suas demandas, o que ressalta a relevância do papel da "escuta qualificada" mencionada por muitos entrevistados, para compreender as particularidades e complexidades das demandas apresentadas no meio acadêmico. Percebeu-se, em suma, que o modelo biomédico psicopatologizante centrado na mera aplicação de técnicas vem perdendo espaço em favor de mais ações educativas, sociais e interdisciplinares, que compreendem o indivíduo de maneira integral. Os resultados evidenciaram que os profissionais entrevistados precisaram construir um novo paradigma sobre a saúde/doença mental. Notou-se que a maioria dos profissionais compartilhava a crença do ser humano como ser social (não enfatizando unicamente o aspecto biológico) e compartilham também a crença da saúde mental universitária como sendo

um fenômeno complexo (resultante de uma inter-relação de fatores individuais, psicológicos, sociais e institucionais - o que demanda uma leitura ampla e crítica, a fim de que as ações propostas possam ir ao encontro das necessidades dessa população) . Ainda, houve a busca por uma atuação ampliada e articulada com outros pontos da rede de saúde, dado que foi observado em quatro das cinco universidades pesquisadas. Assim, a concepção de uma saúde ampla, demanda que o atendimento se expanda para além da universidade, alcançando a rede de atenção psicossocial do município.

Conclusão

De um modo geral, os principais resultados deste estudo demonstraram que os profissionais entrevistados possuem conhecimento sobre fatores de risco e de proteção da saúde mental dos universitários. Além disso, suas entrevistas indicaram um compromisso e engajamento com as intervenções que estão sendo realizadas. Percebeu-se que os profissionais estão modificando suas maneiras de atuação, saindo de concepções tradicionais e clínicas, já que houve uma busca por formação continuada, esforços para uma atuação e interdisciplinar na maioria das instituições pesquisadas, além de buscas por uma articulação com diferentes setores dentro da instituição e da rede de atenção psicossocial do município.

No que se refere às limitações da pesquisa, pode-se destacar que esta dissertação se concentrou em um município do interior do estado de Minas Gerais e a amostra foi não probabilística. Dessa forma, os resultados devem ser interpretados com cautela, não sendo possível fazer generalizações. Sugere-se que estudos futuros tenham levantamentos regionais ou mesmo de caráter nacional, com amostragem probabilística. Estudos futuros também poderiam discorrer acerca do contexto específico de estudantes da pós-graduação, uma vez que também se identificou uma lacuna na produção científica com relação a essa população. Ademais, sugere-se a criação de instrumentos para investigação da saúde mental que sejam específicos para o contexto universitário e possam assim refletir a realidade brasileira com maior precisão. Por fim, estudos mais robustos poderiam incluir a avaliação da efetividade das intervenções que são realizadas nos serviços ou ainda a criação de protocolos interventivos para fins de prevenção da saúde.

Como impactos, foram identificadas exemplos bem sucedidos de intervenções voltadas tanto a nível individual como grupal, com enfoque não somente para prevenção secundária, mas também para a prevenção primária. Ademais, espera-se que a publicação deste estudo contribua para a ampliação da discussão da temática, estimule outras investigações sobre saúde mental nesse

contexto e ainda possa subsidiar programas de intervenção de promoção de saúde no meio acadêmico.

Referências

Arredondo, N. H. L., Estrada, J. C. J., Arroyave, M. C. C., Morales, D. P. R., Rojas, Z. B., & Londoño, D. C. (2015). Prevención de La depresión y la ansiedad em estudiantes universitarios. *Revista psicologia e Saúde*, *7*(1), 47-55. Recuperado de https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Prevenci%C3%B3n+de+la+depresi%C3%B3n+y+la+ansiedad+en+estudiantes+universitarios&btnG=

Boni, R. A. S., Paiva, C. E., Oliveira, M. A., Lucchetti, G., Fregnani, J. H. T. G., & Paiva, B. S. R. (2018). Burnout among medical students during the first years of undergraduate school: Prevalence and associated factors. *PloSone*, *13*(3), e0191746. Recuperado de https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0191746

Brasil (2001). ***L****ei nº 10.260, de 12 de julho de 2001*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260compilado.htm

Brasil (2007a). *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.* Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

Brasil (2007b). *Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.* Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf

Brasil (2018). *ProUni: Bolsas Ofertadas.* Recuperado de http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf

Clark, D. A., & Beck, A. T. (2012). *Terapia cognitiva para os transtornos de ansiedade*. Porto Alegre: Artmed.

Capitão, C. G., Scortegagna, S. A., & Baptista, M. N. (2005). A importância da avaliação psicológica na saúde. *Avaliação psicológica*, *4*(1), 75-82. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000100009&lng=pt&tlng=pt

Cuevas-Toro, A. M., Díaz-Batanero, C., Delgado-Rico, E., & Vélez-Toral, M. (2017). Mindfulness Classroom Implementation: A Pilot Study with University Students. *Universitas Psychologica*, *16*(4), 54-66. https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-4.imae

Ferreira, V. S., Oliveira, M. A., & Vandenberghe, L. (2014). Efeitos a curto e longo prazo de um grupo de desenvolvimento de habilidades sociais para universitários. *Psicologia: teoria e pesquisa*, *30*(1), 73-81. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n1/09

Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. Cadernos de saúde pública, 24, 17-27. https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003

Guerreiro, C. M. F. (2018). *Prevenção e promoção de saúde: concepções e práticas de psicólogos com enfoque educacional de IFES Mineiras*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

Hofmann, S. G. (2004). Cognitive mediation of treatment change in social phobia. *Journal of consulting and clinical psychology*, *72*(3), 392-399. https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.3.392

Krüger, H. (2013). Ideologias, sistemas de crenças e atitudes. In: Psicologia Social: temas e teorias, L. Camino; A. R. Torres, M. E. O., & Lima, M. E. Pereira. Brasília: Technopolitik, 2ª ed. revista e ampliada. pp. 263-308

Larcombe, W., Finch, S., Sore, R., Murray, C. M., Kentish, S., Mulder, R. A., Lee-Stecum, P.; Baik, C., Tokatlidis, O., & Williams, D. A. (2016). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological distress among students at an Australian university. *Studies in Higher Education, 41*(6), 1074-1091. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.966072

McCall, H. C., Richardson, C. G., Helgadottir, F. D., & Chen, F. S. (2018). Evaluating a Web-based social anxiety intervention among university students: randomized controlled trial. *Journal of medical Internet research*, *20*(3), e91. https://doi.org/10.2196/jmir.8630

Medrano, L. A., & Moretti, L. S. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento para disminuir manifestaciones cognitivas de ansiedad ante los exámenes em ingresantes universitarios. *Informes Psicológicos*, *13*(1), 41-52. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5229805

Moura, F. R., & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. Psicologia Escolar e Educacional, *20*(3), 503-514. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031036

Oliveira, C. T. D., Dias, A. C. G., & Piccoloto, N. M. (2013). Contribuições da terapia cognitivo-comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, *9*(1), 10-18. https://doi.org/10.5935/1808-5687.20130003

Oliveira, A. B., & Silva, S. M. C. (2018). A Psicologia na promoção da saúde do estudante universitário. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, *7*(3), 373-384. https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v7i3.1913

Vieira, R. D. C., Figueiredo, E. R. F., Souza, L. G. D., & Fenner, M. C. (2013). A psicologia da Educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte/MG. *Psicologia Escolar e Educacional*, *17*(2), 239-248. https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200006

Vieira, L. N., & Schermann, L. B. (2015). Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil. *Aletheia*, *46*, 120-130. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115048330010

World Health Organization. (2004). Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice (Summary Report). Geneva: World Health Organization.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Direito à educação e a Covid-19: aulas remotas e os discentes do ensino superior

Right to education and Covid-19: remote classes and higher education students

Luiza Gava Andreza (https://orcid.org/0000-0003-1665-4650)*, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro (https://orcid.org/0000-0002-4461-6814)*,**

* Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim; ** Faculdade de Ciências Contábeis de Cachoeiro de Itapemirim

Autor de contacto: luizagavaandreza04@gmail.com

Resumo

A pandemia mundial causada pelo vírus Covid-19 modificou totalmente a rotina dos estudantes do ensino superior no Brasil e no mundo. Para evitar a contaminação do novo vírus, até então desconhecido, os governos ao redor do mundo determinaram, de forma emergencial, o fechamento das instituições de ensino superior, e no Brasil não foi diferente. Nesse sentido, como forma imediata, as faculdades e universidades adotaram como solução o modelo de ensino remoto, por meio da interação em plataformas online. Dessa maneira, foi necessário reformular todo o processo de aprendizagem e avaliação para que fosse adequado às restrições da pandemia do Coronavírus. Dentro disso, o presente estudo ambiciona demonstrar como o modelo de ensino remoto modificou a forma de desdobramento do ensino superior. Assim, como metodologia de execução do trabalho tem-se a revisão bibliográfica do tema, por meio de consulta e de leitura dos artigos relacionados ao eixo de abordagem temática, e também a comparação entre a pesquisa feita por Flores et al. (2021) entre diversas instituições de ensino portuguesas e a avaliação das aulas remotas realizadas pela Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim, localizada no estado do Espírito Santo, Brasil.

Palavras chaves: ensino superior, ensino remoto, pandemia.

Abstract

The global pandemic caused by the Covid-19 has totally changed the routine of higher education students in Brazil and worldwide. To avoid contamination of viruses that have been unknown, governments around the world have determined, in an emergency way, the closure of higher education institutions and in Brazil it was no different. In this sense, as an immediate way, the universities adopted as a solution the remote teaching model, through interaction in online platforms. Thus, it was necessary to reformulate the entire learning and evaluation process so that it was appropriate to the restrictions of the Coronavirus pandemic. Within this, the present study aims to demonstrate how the remote teaching model modified the form of unfolding higher education. So, the methodology of execution this work has the bibliographic review, through consultation and reading of articles, and also the comparison between the research done by Flores t al. (2021) in several portuguese educational institutes and the evaluation of remotes classes realized in Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim, localized in state of Espirito Santo, Brazil.

Keywords: higher education, remote teaching, pandemic.

O direito à educação ocupa espaço nas constituições escritas ao redor do mundo, e no caso brasileiro não é diferente. Dessa forma, dentro do Título II da Constituição Federal (1988) - "Dos direitos e garantias fundamentais", a educação está arrolada no sexto artigo, que faz parte do Capítulo II, como um direito social. Dentro disso, é importante destacar que o acesso ao ensino é uma garantia fundamental do indivíduo e por isso, como destaca Soares (2010), essa norma deve ser interpretada igualmente às outras que compõem esse rol dos direitos fundamentais e possui eficácia plena e aplicação imediata.

Desse modo, a pandemia causada pelo Covid-19 colocou para o corpo social, em termos mundiais, uma nova realidade na garantia do direito à educação, notadamente no momento em que as aulas presenciais foram suspensas. Nesse cenário, uma nova realidade passou a fazer parte do cotidiano escolar, que contou com uso da tecnologia para as aulas remotas, onde a tela do computador e do celular tornaram-se salas de aulas, em ambiente virtual. Sem dúvida, esta nova realidade causou impactos para a Educação Escolar vivida pelas pessoas em diferentes países.Esta crise sanitária revelou as mazelas sociais existentes ao redor do mundo e, no cenário brasileiro não foi diferente.

Para Flores et al. (2021), a pandemia afetou, drasticamente, o campo da educação, pois houve a necessidade de uma transição rápida e completa no sistema de ensino, assim como promoveu também o repensar das formas de aprendizagem e avaliação no contexto do ensino de nível superior. Para a autora, o ensino remoto, no formato online, é visto como a alternativa mais viável, uma resposta imediata e bem pensada, mesmo com seus percalços e limitações, para dar prosseguimento ao aprendizado, mesmo no contexto de paralisação por conta da pandemia. Ressalta porém, que esta medida não se desdobrou uniformemente, pois dependeu de meios disponíveis para sua realização.

Como disserta Flores et al (2021), a pandemia apanhou o Ensino Superior de surpresa, pois mesmo que muitas instituições de ensino tivessem a percepção do uso das metodologias educacionais online antes da crise, somente um número bem limitado possuía essa oferta de recursos disponíveis. Em contribuição, Dias e Pinto (2020) lecionam sobre a percepção das desigualdades afloradas pela pandemia no âmbito acadêmico superior, dentro do cenário brasileiro, visto que não há uma singularidade de acesso por todos em relação às plataformas de aprendizagem. Ao corroborar-se com Flores et al. (2021), destaca-se algumas preocupações e alguns aspectos relevantes ao estudo da educação superior em tempos de crise sanitária da Covid-

19. Desse modo, salienta-se a) a preocupação em relação a adaptação e com o modelo de avaliação aplicados pelas faculdades e universidades, b) um aspecto negativo a ser apontado é em relação aos atrasos e as perdas no que tange aos estágios, ofertas de empregos, e também com a questão da efetividade da aprendizagem no modelo remoto e c) há uma certa preocupação relacionada ao controle sócio emocional dos estudantes que tem sido apontado como insuficiente. Assim, mesmo com estudos que se voltam para os efeitos que a pandemia do Coronavírus causa no campo do ensino superior, a concepção dos universitários sobre o processo de ensino e aprendizagem ainda é um tema pouco explorado.

O objetivo principal da pesquisa é discutir como o modelo de ensino remoto modificou a forma de pensar e planejar a educação superior e a concepção dos estudantes sobre essa nova modalidade de ensino. Desse modo, o propósito é avaliar a opinião dos estudantes em relação ao uso das ferramentas utilizadas para as aulas remotas. Assim, é fundamental questioná-los a respeito do processo de adaptação deles em relação às ferramentas adotadas nessas aulas.

Métodos

O estudo faz uso dos dados divulgados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI), em agosto de 2020, envolvendo a participação de 334 acadêmicos do curso de direito da referida IES. Esta Comissão é responsável por conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É importante salientar que a coleta de dados foi feita por meio de questionários on-line.

Em comparação, buscou-se fundamentos na pesquisa desenvolvida por Flores *et al.* (2021), realizada com a cooperação de 2718 estudantes de diversas instituições de ensino superior de todas as regiões de Portugal, matriculados em vários cursos superiores, sendo eles: Engenharia, Educação, Medicina, Psicologia e Direito. Com esses dados, foi possível estabelecer comparações que nos permitem um olhar crítico e diferenciado dos discentes em relação às dinâmicas das aulas remotas neste período pandêmico.A metodologia utilizada, quanto a sua natureza, é aplicada, pois tem por objetivo gerar conhecimentos para a aplicação prática (Gil, 2008). Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, de acordo com a relação dinâmica existente entre o mundo real e o sujeito. No que se refere aos seus objetivos, é caracterizada como pesquisa descritiva, pois tem por foco apresentar as características de determinada população ou fenômeno.

Quanto aos procedimentos técnicos, para o referencial teórico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, por meio de estudos relacionados à temática do ensino remoto como solução imediata em tempos de pandemia. Dessa forma, há também a apresentação e comparação de pesquisas quantitativas realizadas em duas realidades distintas.

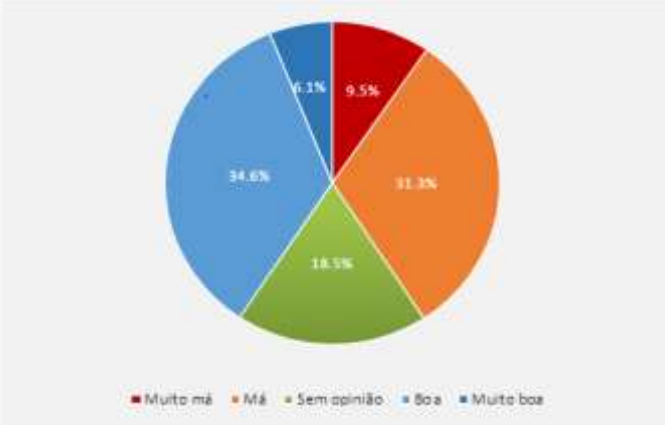
Resultados alcançados

Frequência e adaptação ao sistema remoto de ensino

Dispõe-se aqui dos resultados apresentados durante a realização do presente estudo. Em primeiro lugar, de acordo com as percepções dos estudantes de cursos superiores, no que tange a experiência e aprendizagem em formato on-line e à distância, Flores et al. (2021) observam que as opiniões dos estudantes ficam divididas. Sendo assim, 40,7% definem como boa ou muito boa a adaptação ao ensino e aprendizagem durante o distanciamento social e 40,8% dos pesquisados definem a experiência como má ou muito má, tal fato é destacado pelo Gráfico 1 apresentado.

Gráfico 1

Avaliação da experiência de ensino on line



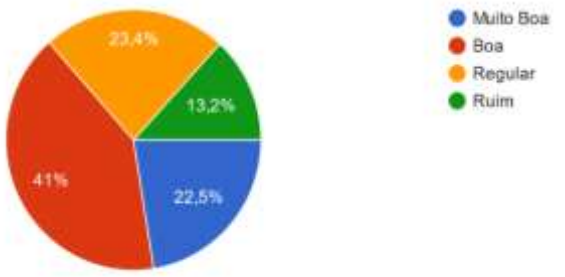
Flores et al. (2021)

Como justificativa no que tange a má adequação dos discentes, Flores *et al.* 2021 destacam a escassez de condições e recursos necessários, assim como a falta de orientação e acompanhamento entre alunos e professores para o apoio e desenvolvimento do processo de aprendizagem, no contexto de pandemia do novo Coronavírus. Em paralelo, no inquérito realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim - FDCI, ao serem indagados acerca de sua participação nas aulas remotas, os discentes da instituição, majoritariamente, afirmaram que consideram boa a sua presença e com isso, representam 41% do

total de respostas coletadas. Por outro lado, ainda nesse ponto, há uma polarização entre os alunos que consideram sua presença muito boa (22,5%) e regular (23,4%) e percebe-se também que a minoria, ou seja 13,2% dos entrevistados, consideram ruim sua participação nas aulas remotas, como pode ser visto no Gráfico 2 demonstrado a seguir.

Gráfico 2

Participação dos estudantes nas aulas remotas



Comissão Própria de Avaliação (2020)

A auto avaliação é uma aprendizagem experiencial que compromete a pessoa por inteiro, proporcionando ao estudante condições de se questionar e de se surpreender com as aprendizagens adquiridas. Pelo caráter reflexivo que proporciona, permite uma reflexão sobre a ação educativa desenvolvida e o aperfeiçoamento da prática pedagógica, resultando em alternativas para preencher as lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, em comparação entre os dois gráficos aqui analisados, percebe-se que há uma polarização entre a adaptação e a não-adaptação dos alunos na modalidade de classes remotas. Porém, em contrapartida, quando se trata da frequência e participação das aulas tem-se uma porcentagem considerável e positiva dos estudantes da instituição de ensino FDCI. Isso pode ser explicado pelo fato de que mesmo observadas as dificuldades de acomodar-se à nova realidade é possível que se tenha uma maior interação quando a instituição toma conhecimento dessas dificuldades e passa a ter uma discricionariedade para atender as necessidades dos alunos que contratam seu serviço educacional. Sendo assim, como destacam Flores *et al.* (2021) a possibilidade de gravação das aulas e de um maior acesso aos conteúdos de forma mais autônoma facilita a participação e também a adaptação ao novo modelo.

Percepções dos discentes em relação ao sistema de avaliação remoto

A percepção do acadêmico sobre o seu processo de construção de conhecimento significa a trajetória do aprendizado. Dentro dessa categoria, importa conhecer as limitações que os estudantes encontram diante do desafio do ensino remoto de forma geral, para compreender sua percepção com relação ao processo de avaliação da aprendizagem. O ensino remoto implica uso de tecnologia e, embora as IES tenham definido que tecnologia usar, é interessante que os estudantes conheçam ou possuam ferramentas para acompanhar as aulas, sob o risco de exclusão de boa parte deles (Gusso *et al,* 2020).

Os estudos de Flores *et al.* (2021), representados na Tabela 1, apresentam os recursos e as condições que os estudantes possuem para realizar a operacionalização do ensino em seu modelo à distância. Sendo assim, percebe-se que 96,9% dos pesquisados possuem como recursos o computador próprio, e a minoria dos estudantes, o que corresponde a 4,6%, tiveram a necessidade de pegar em empréstimo um computador ou tablet para que fosse possível acompanhar as aulas *on-line.* Nota-se também que 96% dos discentes possuem conexão à internet em suas residências e no que se alude às condições adequadas para estudos, 47,7% dos entrevistados afirmam que possuem espaço e outros requisitos necessários para uma rotina estudantil adequada.

Tabela 1

Recursos e condições de operacionalização do estudo em modelo remoto

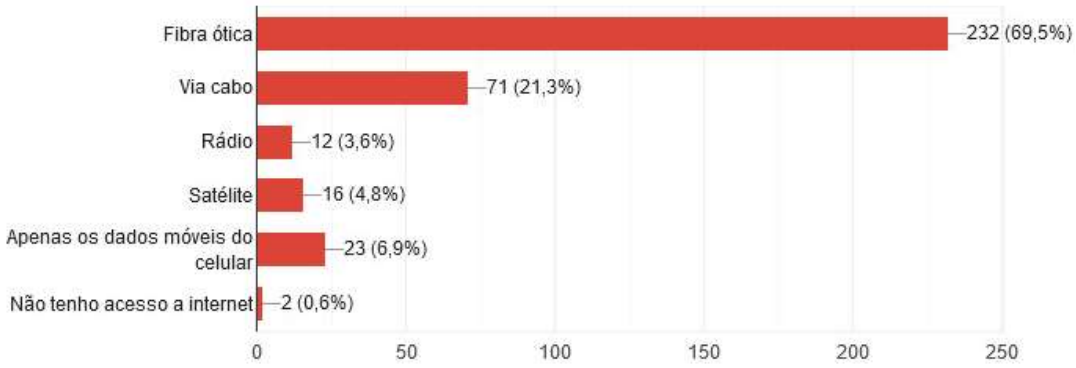
Itens	F	%
Possui computador próprio para aprendizagem?		
Sim	2633	96.9
Não	52	1.9
Não responde	33	1.2
Teve de pedir emprestado computador ou Tablet para seguir as aulas online?		
Sim	125	4.6
Não	2536	93.3
Não responde	57	2.1
Possui internet em casa para a aprendizagem online?		
Sim	2610	96.6
Não	39	1.5
Não responde	69	2.5
Possui condições adequadas em casa para o aprendizado online?		
Sim	1298	47.7
Não	162	6.0
Mais ou menos	1176	43.3
Não responde	82	3.0
Total	2718	100.0

Adaptado de Flores et al. (2021)

As aulas remotas requerem não somente equipamentos de informática, mas também o acesso à Internet de qualidade. Dos dados obtidos na pesquisa, a maioria (69, 5%) faz o uso da rede de internet em fibra óptica, que tem se tornado cada vez mais popular entre os usuários. A segunda rede utilizada é a internet via cabo, que corresponde a 21,3% dos estudantes entrevistados. O restante dos analisados, por sua vez, dividem-se em outras três modalidades de rede de conexão, sendo elas, rádio (3,6%), satélite (4,8%) e apenas os dados móveis do aparelho celular (6,9%). Por último, salienta-se ainda que 0,6%, ou seja, dois discentes, não dispõem-se de acesso à internet.

Gráfico 3

Modalidades de redes de conexão à internet utilizadas por estudantes



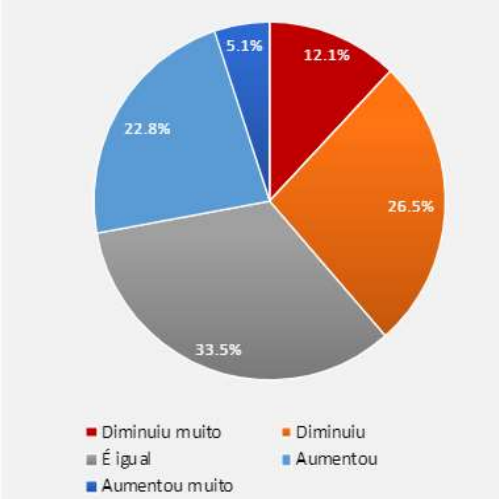
Comissão Própria de Avaliação (2020)

Nesse sentido, tendo em vista os gráficos e a tabela apresentada, é possível perceber que a maioria dos estudantes possuem os recursos necessários, principalmente dispositivos e acesso a internet, para acompanharem o desenvolvimento das atividades acadêmicas remotamente. Porém, mesmo sendo minoria, os discentes em que se verifica alguma espécie de deficiência em relação à participação nas aulas remotas também devem ser levados em consideração. Isso, pois a educação, sendo interpretada como um direito de todos, deve ser promovida para atender também às necessidades e os anseios da parte minoritária que sofre com a falta de recursos para o ingresso nas classes e discussões universitárias à distância em tempos de pandemia.

Nesse contexto, em continuidade, no que se refere à percepção dos alunos em relação às avaliações realizadas de forma remota em comparação com o modelo presencial, o inquérito realizado por Flores *et al.* (2021) revelam que a diversidade dos instrumentos utilizados para execução das atividades avaliativas provas permaneceu sem grandes mudanças, conforme Gráfico 5 apresentado a seguir.

Gráfico 4

Diversidade de ferramentas utilizadas para avaliação remota

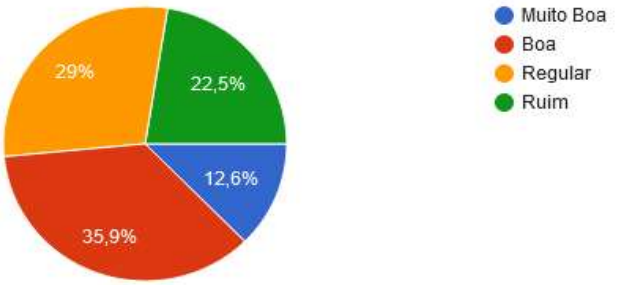


Flores et al. (2021)

Como pode ser notado, a maioria dos estudantes, 38,6%, responderam que houve uma diminuição (diminuiu ou diminuiu muito) em relação a variedade na forma de avaliação. Já os 27,9% restantes indicaram um aumento em relação às ferramentas avaliativas apresentadas pelos professores (Flores *et al.* 2021).Em corroboração, no que tange à qualidade das atividades e avaliações propostas, o estudo realizado pela CPA da Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim diagnosticou que a qualidade dos exercícios desenvolvidos é avaliado positivamente (muito bom e bom), sendo considerado por 48,5% dos entrevistados. Dessa forma, 22,5% dos acadêmicos avaliaram o sistema avaliativo da instituição como ruim e 29 % acreditam que o modelo é regular e atende de forma razoável às suas necessidades avaliativas, conforme apresentado no gráfico 6 a seguir:

Gráfico 5

Qualidade dos exercícios e avaliações aplicadas aos estudantes



Comissão Própria de Avaliação (2020)

Dentro dessa análise, para os alunos participantes da pesquisa promovida por Flores *et al.* (2021), não houve melhoria e nem queda nas metodologias de avaliação empregadas pelos professores. Em contrapartida, no que tange a qualidade dos exercícios e avaliações aplicadas aos discentes da FDCI, de acordo com a pesquisa promovida pelo CPA, tem obtido uma aceitação positiva pela maior parte dos alunos, que corresponde a 48,5%. Assim sendo, com os percalços encontrados nessa nova realidade educacional, as opiniões relacionadas aos métodos de ensino e avaliações dividem-se. Porém, não se deve perder de vista que inovar nas atividades aplicadas é necessário, pois como destaca Flores *et al.* (2021), nas avaliações remotas há uma maior chance de fraude do que ocorre nas presenciais.

Discussão

O direito à educação está arrolado no artigo 6° da Constituição Federal de 1988 como uma garantia social, e mais, também é considerado fundamental para o desenvolvimento de uma vida cidadã. Dentro dessa discussão, mesmo com os percalços atravessados por conta da pandemia do novo Coronavírus, como por exemplo instabilidade ou falta de conexão com a internet, escassez de dispositivos para realizar as atividades acadêmicas e também a falta de local apropriado para assistir as aulas *on-line,* esse direito continua a ser garantido, tendo em vista que muitas instituições de ensino, principalmente as privadas, se adaptaram à nova realidade.

Nessa prospecção, cabe destacar que a apresentação dos dados está voltada para a vivência das instituições de ensino privadas. É importante que tome-se conhecimento do contexto no qual a faculdade/universidade está inserida, pois somente assim é possível compreender a realidade vivida por ela durante a pandemia da Covid-19. A partir dessa observação, a IES em discussão é a

Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim. Desse modo, trata-se de uma instituição de ensino privada que atende somente o curso de graduação em Direito e é tradicionalmente conhecida na região do sul do estado do Espírito Santo, tendo em vista que atua há mais de 54 anos na formação de juristas. Dessa forma, a faculdade, que até o início de 2020 funcionava totalmente em moldes presenciais, teve de se reinventar para continuar suas atividades e atender os seus estudantes e docentes.

A partir dessa nova realidade, a Comissão Própria de Avaliação, com o objetivo de analisar o desenvolvimento dos docentes em relação aos professores e aulas ministradas nesse período de ensino remoto presencial, passou a ter mais contato com os discentes por meio de formulários de pesquisas que deveriam ser respondidos por esses. Assim sendo, o modelo adotado foi o ensino em modalidade remota, com aulas ao vivo que seguem o horário padronizado pela coordenação do curso e são ministradas pelos docentes na plataforma *google meet*. Com isso, o modelo de avaliação também teve de ser alterado e reformulado. Nesse caminho, também foi necessário a realização de cursos, reuniões e capacitações com os professores da instituição para que estes pudessem se familiarizar com o novo modelo de aula e também para inovarem nas metodologias de ensino e avaliação.

Na pesquisa realizada pela CPA da FDCI, os estudantes avaliaram que os professores têm desempenhado um bom trabalho em relação aos exercícios propostos e reconhecem o empenho dos docentes no que tange a apresentação de materiais e das aulas fornecidas. Já nos estudos de Flores *et al* (2021), por sua vez, os estudantes analisados afirmaram que as avaliações e os exercícios propostos pelos docentes das IES portuguesas não atendeu às expectativas. Nessa condição, é de fundamental relevância que as instituições de ensino invistam na capacitação de professores e que cada IES elabore uma manual de boas práticas orientando as técnicas de postagem de atividades e materiais nas plataformas aderidas.

Nesse contexto, percebe-se que há uma necessidade das coordenações pedagógicas das IES manterem-se em comunicação com os discentes para atendê-los dentro de suas necessidades, garantindo o direito à educação e ofertando um ensino de qualidade que favoreça a cidadania, a equidade, a inclusão social e a coesão territorial.

Conclusão

Diante do estudo realizado, é irrefutável o fato de que a pandemia do novo Coronavírus trouxe mudanças drásticas e imediatas para a educação, não só no Brasil, mas também em nível

mundial. Desse modo, mesmo diante do cenário de crise, é imprescindível que o direito à educação, assentado constitucionalmente como garantia fundamental, seja resguardado e garantido. Como forma de assegurar tal direito, a adoção das aulas remotas é pautada na ideia de interação entre alunos e professores que devem seguir os mesmos horários em relação aos que ocorreriam as aulas presenciais, sendo o maior objetivo desse modelo reproduzir a rotina da sala de aula física no ambiente virtual. Diferentemente, o Ensino à Distância se baseia no processo de aprendizagem ocorrido totalmente em ambiente virtual sem a necessidade da presença de professores para ministração das aulas. À vista disso, para se adaptar à nova realidade, a Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim, as Instituições de Ensino Superior pesquisadas por Flores et al. (2021), investiram no sistema remoto de emergência a fim de assegurar o acesso ao aprendizado.

A adoção de uma concepção democrática da educação se manifesta através do diálogo. Nesse contexto, destacamos a importância das IES desenvolverem a capacidade de escuta e negociação, envolvendo alunos, professores e toda comunidade acadêmica. Isso contribui para a validade das ações propostas, particularmente porque promove o contato direto com seus interlocutores e o comprometimento de todos, que estarão colaborando e usufruindo de um processo educativo com maior igualdade e equidade de oportunidades. Dessa forma, é possível garantir o direito de acesso à educação mesmo tendo em vista o momento de crise sanitária marcado pela Covid-19.

Referências

Comissão Própria De Avaliação Da Faculdade De Direito De Cachoeiro De Itapemirim. *Resultado da pesquisa de avaliação sobre aulas remotas*. Cachoeiro de Itapemirim: CPA/FDCI, jun. 2020.

Dias, É., & Pinto, F. C. F. (2020). A Educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *28*(108), 545-554.

Flores, M. A., Simão, A. M. V., Barros, A., Flores, P., Pereira, D., Fernandes, E. L., & Costa, L. (2021). Ensino e aprendizagem à distância em tempos de Covid-19. Um estudo com alunos do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *55*, e055001-e055001. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_1

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA.

Gusso, H. L. Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T. Luca, G. G. D., D. Henklain, M. H. O., Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, *41*. https://doi.org/10.1590/es.238957

Soares, D. D. A. (2010). O direito fundamental à educação e a teoria do não retrocesso social. *Revista de Informação Legislativa, Brasília, ano, 47.*

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La reciprocidad universidad-comunidad: el aprendizaje-servicio como vía de desarrollo

University-community reciprocity: service-learning as a way of development

Miguel A. Santos Rego (https://orcid.org/0000-0002-8593-6881)*, Daniel Sáez-Gambín (https://orcid.org/0000-0002-1157-1912)*, Ígor Mella-Núñez (https://orcid.org/0000-0003-0189-4619)*

Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Esculca, Red de Investigación RIES*

Esta contribución se vincula al Proyecto de I+D+i "Aprendizaje-Servicio (ApS) y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España: competencias para la inserción laboral", financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y fondos FEDER, como proyecto de I+D+i "Retos Investigación" del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (EDU2017-82629-R).

Autor de contacto: Daniel Sáez-Gambín. Correo electrónico: daniel.saez.gambin@usc.es

Resumen

El trabajo que se presenta se basa en la noción de reciprocidad universidad-comunidad como un principio de calidad básico que ha de orientar la introducción de las experiencias de aprendizaje-servicio (ApS) en el contexto universitario. Este elemento es considerado como uno de los que mayor importancia tiene dentro de esta metodología educativa. Sin embargo, la vasta diversidad en las acepciones que puede tomar, junto con la escasa producción científica referente a los beneficios que obtiene la comunidad en estas experiencias, ha supuesto un descuido a la hora de asegurar un equilibrio en los beneficios que obtienen los distintos agentes involucrados en este tipo de proyectos. Por ello, los objetivos de este trabajo son esclarecer el significado de reciprocidad en ApS, explicar cuáles son las variables que la condicionan y marcar el rumbo que esta estrategia pedagógica debe tomar para hacer más efectivo su compromiso con la sociedad. Así, de lo que se trata es de potenciar el ideal de genuina colaboración entre universidad y comunidad, hacia una verdadera relación de beneficio mutuo en el que todos los agentes ocupen un papel activo en el desarrollo de estas iniciativas.

Palabras-clave: aprendizaje-servicio; reciprocidad; beneficios; comunidad; justicia social.

Abstract

The work presented is based on the notion of university-community reciprocity as a basic quality principle that should guide the introduction of service-learning experiences (SL) in the university context. This element is considered one of the most important in this educational methodology. However, the vast diversity in the meanings that it can take, together with the few scientific production regarding the benefits that the community obtains from these experiences, has meant an oversight in ensuring a balanced balance in the benefits that the participants in this type of projects obtain. Therefore, the objectives of this research are to clarify the meaning of reciprocity in SL, explain what are the variables that condition it and mark the course that this pedagogical strategy should take to make its commitment to society a reality. Thus, our goal is to promote a genuine collaboration between University and community, towards a true relationship of mutual benefit in which all agents perform an active role in the development of these initiatives.

Keywords: service-learning; reciprocity, benefits; community; social justice.

La universidad moderna busca incesantemente nuevas vías de mejora en la educación que proporciona. Lejos se sitúa la institución considerada antaño como torre de marfil alejada de la sociedad, lo que se refleja, entre otros, en la aparición de metodologías innovadoras que aspiran a potenciar su papel como agente catalizador de cambios en su entorno más próximo. En este sentido, la inclusión del aprendizaje-servicio (ApS) en el currículum universitario supone una vía de transición hacia la consecución de esta misión cívica, conjugando la instrucción académica del alumnado con el servicio a la comunidad.

Las metodologías educativas basadas en la participación en la comunidad pueden definirse, según Driscoll (2008), como aquellas en las que las instituciones de Educación Superior colaboran con sus comunidades más amplias (locales, regionales, nacionales o globales), para un intercambio mutuo de recursos y conocimiento, de modo que se beneficien en un contexto de *partenariado*. Ahora bien, conviene recordar aquí que la noción de 'reciprocidad', en no pocas ocasiones, es abordada en la literatura sin mucha precisión o componente crítico. Dada esta ambigüedad, el concepto de reciprocidad puede variar según la naturaleza del proyecto de ApS (Dostilio et al., 2012) y, en ocasiones, puede llegar a limitarse al mero intercambio de bienes y servicios en experiencias que bien podrían considerarse meros servicios comunitarios y no tanto una metodología educativa (Clifford, 2017, Santos Rego et al., 2015).

Lo que en este trabajo interesa, consecuentemente, es el estudio de la reciprocidad en el ApS como un elemento crucial para el desarrollo de esta estrategia pedagógica. En concreto, se tratará de esclarecer cuáles son las principales barreras que dificultan el correcto desarrollo de estos procesos, se estudiará qué representa para la comunidad su participación en estas experiencias y se pondrán de manifiesto diversas claves para tratar de facilitar la transición hacia un ApS más democrático y relacional. Para poder llevar a cabo la investigación, se realizó una revisión documental, de alcance internacional, en bases de datos como Scopus, WoS y ProQuest, mediante búsquedas a base de combinar palabras clave que aluden a la reciprocidad en el ApS.

La reciprocidad en el Aprendizaje-Servicio

Comenzando por un abordaje epistémico de la realidad que nos ocupa en este trabajo, es oportuno afirmar que la reciprocidad se sitúa como uno de los conceptos fundacionales del ApS, tanto desde un punto de vista pedagógico, como teórico y organizacional. Tal es su importancia que, hace más de tres décadas, Kendall (1990) ya situó su presencia como un elemento imprescindible para diferenciar estas experiencias del puro servicio comunitario.

La noción más elemental de reciprocidad remite a la búsqueda del balance entre dar y recibir. Esto se traslada, en el marco de esta metodología, al establecimiento de una relación de beneficio mutuo entre el estudiantado y los miembros de comunidad en la que se aplica el servicio (Donahue et al., 2003).

A pesar de ello, Saltmarsh et al. (2009) indican que este beneficio puede no basarse en un simple intercambio de bienes o acciones. De esta manera, el término 'reciprocidad' también opera para facilitar la participación comunitaria, no solo en un contexto pasivo, como receptores de conocimientos o servicios, sino además como parte activa de una amplia cultura pública democrática. En consecuencia, la universidad ya no es el único productor de conocimiento, pues los lazos establecidos generan un ecosistema en el que prima el trabajo colaborativo y en el que la comunidad se convierte también en un agente educativo de primer nivel. No hemos de olvidar, al respecto, que son cuantiosos los conocimientos que residen fuera de las aulas universitarias, insertos en las dinámicas sociales cotidianas (Sotelino et al. 2019).

En este sentido, Brukardt et al. (2004) afirman que es de vital importancia que la universidad reconozca a la comunidad como parte activa de una asociación basada en el intercambio, no como una fuente de problemas a resolver. Tanto es así, que el éxito de esta colaboración también deberá medirse por la fortaleza del partenariado formado y no únicamente por objetivos centrados en los resultados del aprendizaje del alumnado o en los beneficios que puedan obtener las instituciones de educación superior. Con este pensamiento coinciden Clayton et al. (2013), apuntando que, aunque en una primera instancia la reciprocidad implica que todo participante involucrado en el proceso se beneficia (*thin reciprocity*), en una óptica más amplia debe significar que, además, todos los participantes en la experiencia educan, aprenden y generan conocimiento en una espiral de interrelación (*thick reciprocity*).

En una misma línea discursiva, Petri (2015) sostiene que únicamente a través de esta relación el alumnado se sentirá más útil, al percibir que su aprendizaje académico contribuye al desarrollo y la justicia social. Atendiendo al punto de vista de ese autor, los factores que deben caracterizar a la reciprocidad son los siguientes:

- Colaboración y confianza entre la universidad y las entidades sociales, en tanto que incide directamente en los resultados que se derivan del proyecto. Esta colaboración se materializa en aspectos como la reflexión conjunta.

- Los resultados del ApS en términos de aprendizaje transformativo para los estudiantes. Lo que se requiere es que el alumnado enfoque las actividades a desarrollar desde un posicionamiento académico, sin limitarse a desarrollar el papel de voluntarios/as.
- El grado de institucionalización del ApS en la universidad, aspecto que es valorado por las entidades comunitarias, quienes constatan dicha institucionalización en aspectos como la preparación de los estudiantes, el reconocimiento, apoyo o el sustento ofrecido por los órganos de gobierno.
- Por último, es importante la introducción de buenas prácticas, caso del feedback continuado, la planificación conjunta o que la universidad también aprenda de la comunidad y se establezcan lazos y colaboraciones duraderas.

Es claro, pues, que la reciprocidad en ApS también está estrechamente ligada a la creación de relaciones de igualdad, donde la confianza y la buena comunicación tienen un especial peso (Bowie y Cassim, 2016). Asegurar el componente recíproco se configura, por tanto, como una de las tareas más difíciles de llevar a cabo en un proyecto de ApS.

Principales obstáculos a la reciprocidad

Llegados a este punto, conviene ser prudentes y evitar discursos optimistas basados en las buenas intenciones, pues que la relación entre la universidad y la comunidad sea recíproca, como ya se ha puesto de manifiesto, entraña una gran complejidad y, por tanto, no es una tarea exenta de obstáculos. Según Donahue et al. (2003), existen dos principales trabas que pueden influir negativamente a la hora de asegurar la reciprocidad en un proyecto de ApS. En primer lugar, se encuentra la dificultad que supone la formación de lazos estrechos desde un punto de partida académico, donde las relaciones son fundamentalmente formales y distantes.

El otro gran obstáculo es consecuencia de un mundo donde los roles y las posiciones sociales están claramente definidas, y en el que disminuir la distinción entre los proveedores del servicio y los receptores no es una tarea sencilla. En los proyectos de ApS más tradicionales es clara la diferencia jerárquica entre proveer un servicio y recibir un servicio. Al respecto, los autores señalan que el hecho de proveer un servicio usualmente implica sentimientos de eficacia y orgullo, mientras que recibirlo se relaciona con sensaciones de vergüenza o lástima. Por tanto, será difícil que un alumno manifieste sentimientos de ser ayudado o tutorizado, y que un receptor del servicio describa la experiencia como una de aprendizaje. Esta situación provoca un desequilibrio que persiste en muchos proyectos de estas características. Evitar esta actitud en la concepción del

servicio significa, según Bowie y Cassim (2016), la transición desde un modelo caritativo a uno destinado a la justicia social, donde los estudiantes se aproximen a su servicio desde un punto de vista más empático y transformador.

A las dificultades mencionadas, fuertemente condicionadas desde un rol impostado por la sociedad, Ruseva (2011) añade que pueden existir también otras barreras que dificulten la creación de una sólida relación de partenariado, referidas a los recursos o al contexto en el que se realiza la actividad. Entre las más importantes se pueden encontrar el número o tipo de participantes involucrados en el proyecto, el balance entre costes y beneficios de la participación, o la propia institucionalización e incentivos que ofrece la universidad en la realización de estas experiencias.

Por último, cabe destacar que, en un marco donde el proyecto está regido por la consecución de unos objetivos curriculares, el factor tiempo juega un papel limitador a la hora de permitir un contacto con la comunidad lo suficientemente sostenido como para asegurar un beneficio real (Bowie y Cassim, 2016).

La participación de la comunidad en el ApS

Para continuar con el estudio de las dimensiones que afectan a las relaciones de beneficio mutuo que han de producirse en el aprendizaje-servicio, conviene analizar cuáles son las influencias y diferentes perspectivas que motivan a la comunidad a participar en experiencias de este calado. Pues bien, Lowe y Medina (2010) afirman que el interés de la comunidad viene dado, tanto por el deseo de involucrarse en la enseñanza de experiencias significativas, como de obtener ganancias de valor del estudiantado.

Para discernir con más detalle qué factores llevan a la comunidad a implicarse, colaborativamente hablando, con la universidad, Gelmon et al. (2001) proponen una serie de variables e indicadores a tener en cuenta al indagar si la comunidad obtiene o no beneficios en este tipo de prácticas educativas. Los autores afirman que el estudio de los resultados que percibe la comunidad en el ApS supone prestar atención a dos aspectos bien diferenciados: por un lado, a los resultados que experimenta la propia entidad y, por otro, a la naturaleza de las relaciones establecidas.

Así, en lo que se refiere a la propia organización, presentan las siguientes dimensiones:

- Capacidad para enfrentar su misión. Se refleja en el tipo de servicios que ofrecieron los estudiantes, el número de destinatarios que lo han recibido, el número de alumnos

implicados, la variedad en las actividades desarrolladas y el modo en que se solventaron las necesidades.

- Beneficios sociales. Hace referencia a la creación de nuevas redes o contactos, el número de voluntarios con el que cuenta la entidad o el impacto que ha tenido el proyecto en las problemáticas comunitarias.
- Beneficios económicos. Se corresponde con la identificación de nuevas oportunidades de financiación para la entidad, el impacto en la utilización de recursos o la aparición de nuevo personal.

En segundo lugar, en lo que respecta a las variables que se relacionan con las relaciones de partenariado que se producen entre la comunidad y la universidad, los autores proponen los siguientes puntos a evaluar:

- La naturaleza de las relaciones (el partenariado en sí). La creación y mantenimiento de partenariados solventes, el tipo de actividades que se realizan o los aspectos que favorecen o dificultan dicha relación.
- La naturaleza de la interacción comunidad-universidad. La participación en las actividades de la otra parte, el modo en que se establece la comunicación, y la conciencia y conocimiento que cada una de las partes tiene de las actividades e iniciativas que se desarrollan en la otra.
- La satisfacción con las relaciones. El modo en que se percibe la reciprocidad y la disposición para ofrecer *feedback*.
- Sostenibilidad del partenariado. Se refleja en la duración del mismo y en el modo en que evoluciona con el paso del tiempo.

Pese a los indicadores anteriormente establecidos, enunciados desde un punto de vista teórico, lo cierto es que en la realidad de los proyectos de ApS encontramos una falta de atención a las motivaciones, intenciones y resultados de la comunidad cuando se embarca en este tipo de iniciativas (Ward y Wolf-Wendel, 2000). En general, los estudios en el ámbito tienden a orientarse en su mayoría hacia los beneficios que obtiene el alumnado implicado (Skilton-Sylvester y Erwin, 2000). Por ello, acercarse a la comunidad se convierte en un elemento de vital importancia para la mejora efectiva de los proyectos. De hecho, Remley (2012) advierte la importancia de la realización de actividades de reflexión inicial sobre las características de la entidad en la que se realizará el

servicio, de modo que el alumnado conozca mejor el contexto y cómo puede realizar su labor, lo que incidirá, seguramente, en los aprendizajes adquiridos y en la calidad del servicio ofrecido.

El tránsito a un ApS con mayor nivel de reciprocidad

Tras lo expuesto y atendiendo tanto a Henry y Breyfogle (2006) como a Clifford (2017), es necesaria una transición desde el ApS tradicional, en el que prima una reciprocidad orientada al producto, hacia uno destinado a la formación de lazos efectivamente colaborativos entre agentes implicados. Esta nueva concepción es más desafiante, pero contribuye al verdadero significado que tiene esta metodología como medio para la justicia social. En cierto modo, integrar a las instituciones que colaboran en los proyectos supone considerar a la comunidad como agente integral en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Santos Rego et al., 2020). Por esta razón, no basta solo con salir a la comunidad, sino que la universidad necesita de ella para crear este ambiente recíproco de fomento de relaciones de partenariado (Greene, 2006).

Al respecto, la Tabla 1 recoge las diferencias entre un servicio de corte tradicional y otro definido por su reciprocidad, elaborada a partir de las clasificaciones de Henry y Breyfogle (2006), Saltmarsh et al. (2009), y Ward y Wolf-Wendel (2000), y con orientaciones para el tránsito de uno a otro, siguiendo el modelo ROSOR para el desarrollo de relaciones de calidad en ApS (Bennett, 2018).

Tabla 1

Diferencias entre un ApS tradicional y uno ampliamente recíproco

	ApS tradicional	ApS ampliamente recíproco	Forma de tránsito
Objetivos	Individuales	Colectivos	Puesta en común de los objetivos individuales, a fin de evaluar si se pueden complementar y si son realistas.
Alcance del compromiso	Fijado y delimitado antes de la realización del servicio	Generativo, evoluciona según se desarrolla la colaboración.	Cada parte involucrada debe preguntarse y valorar la forma en la que va a interactuar con el resto a lo largo del proyecto. El profesorado debe valorar si el socio comunitario se muestra interesado en participar en el proyecto. Asimismo, debe realizar sesiones previas donde se informe al alumnado sobre el socio comunitario.
Relación con la comunidad	Conocimiento ajustado de la comunidad. Trabajo académico hecho *para la comunidad.*	Conocimiento profundo de la comunidad. Trabajo académico hecho *con la comunidad.*	El alumnado ha de interesarse por el socio comunitario, saber quién es, si va a actuar con clientes o staff, etc. El socio comunitario debe conocer con quien se va a relacionar, cómo va a comunicar el proyecto a los clientes, etc.
Barreras	La universidad y la comunidad están separadas.	Las barreras entre universidad y comunidad son más difusas.	Delimitar las necesidades y los deberes de cada parte involucrada.
Localización del poder	Hay niveles de autoridad. La universidad se sitúa como torre de marfil con respecto a la sociedad.	La autoridad está compartida para la construcción de conocimiento.	Asignar, de forma conjunta, tareas específicas a los distintos participantes, que estén en conjunción con los objetivos perseguidos.
Resultados	El estudiantado obtiene resultados.	Todos los participantes obtienen resultados.	El socio comunitario debe diseñar un sistema de evaluación que permita saber si la organización se ha beneficiado del proyecto. El socio comunitario debe trabajar junto al profesorado para valorar si el esfuerzo y el tiempo invertido han merecido la pena, si el plan seguido es apropiado para alcanzar los objetivos, qué fue lo que funcionó bien y qué se podría mejorar.

Nota. Elaboración propia a partir de Bennett (2018), Henry y Breyfogle (2006), Saltmarsh et al. (2009), Ward y Wolf-Wendel (2000).

Como ya se ha puesto de manifiesto, la reciprocidad puede entenderse de formas muy diversas dentro de esta metodología, por lo que urge una clasificación que permita definir el tipo de relación que se establece con la comunidad. No era otra la intención de Dostilio et al. (2012), al catalogar diferentes dimensiones en las que encajar el componente recíproco. Y establecieron tres categorías al respecto:

- *Reciprocidad orientada al intercambio*. Se basa en el intercambio de bienes, recursos o acciones entre los participantes que, sin la colaboración, no podrían obtener.

- *Reciprocidad orientada a la influencia.* Se expresa como resultado de las relaciones de colaboración formadas, en las que cada agente involucrado contribuye con su propio conocimiento y forma de hacer las cosas. La reciprocidad en este caso viene dada por las conexiones establecidas en estos contextos personales, sociales y ambientales.

- *Reciprocidad orientada a la capacidad generativa*. Fruto de la conexión entre la educación superior y la comunidad se promueve la transformación social, dando lugar a nuevos conocimientos, experiencias, aprendizajes y, en definitiva, "formas de ser" en el medio comunitario. Es probable que los cambios acaecidos vayan bastante más allá de las necesidades que motivaron la participación de ambas partes en el proyecto.

A pesar de que los autores no dan preferencia a una orientación frente a las demás, sí que reconocen ciertos elementos susceptibles de crítica o consideración en cada una de ellas. Así, una reciprocidad exclusivamente orientada al intercambio se podría identificar con la práctica tradicional del ApS, no siendo requisito indispensable un profundo conocimiento de la comunidad. También un ApS únicamente centrado en el producto se acaba transformando en un proceso esencialmente burocrático, donde el beneficio consiste en cumplir una serie de objetivos curriculares, dejando a un lado la formación de auténticas relaciones (Clifford, 2017). Cabe pensar que la transformación hacia una metodología más consistente con la tercera misión de las universidades requiere de la integración de los elementos propios de una reciprocidad orientada a la influencia o a la capacidad generativa. Este esfuerzo debe realizarse precisamente sin descuidar los objetivos propios del proyecto, ya que un excesivo énfasis en avivar las relaciones en el proceso puede actuar en detrimento de la obtención de beneficios (Dostilio et al., 2012).

Conclusiones

El aprendizaje-servicio no debe entenderse exclusivamente como una metodología que permite enriquecer o completar el currículum de una asignatura concreta, sino también como una palanca de acción social y pedagógica que, en el ámbito universitario, conviene que vaya más allá de su impacto en los estudiantes. De tal manera que un proyecto de estas características ha de configurarse a modo de experiencia creada *con* la comunidad como un agente educativo de primer nivel, más que creada *para* ella.

Naturalmente, las entidades pueden y deben tener voz, en calidad de su experticia en el contexto cotidiano que le es propio, lo que supone redefinir los roles asumidos por los diferentes agentes implicados. En resumidas cuentas, la universidad no es la única instancia que educa y genera conocimiento, de la misma manera que el estudiante no es el único agente que aprende, y con la comunidad no referimos solo a un receptor de sólidos servicios académicos.

Vivimos tiempos en que el compromiso cívico en la Educación Superior está entrando en un nuevo periodo de desarrollo, y es por ello que precisamos más investigación capaz de contribuir a que esa misión se realice con todas las garantías de calidad. Así, lo que pretendemos, desde las orientaciones que incluimos en esta aportación, a propósito de lo que representa el concepto de 'reciprocidad', es contribuir a una dinámica de cambio paradigmático susceptible de influir en la génesis de experiencias y estudios con mayor caudal de reflexión y, por ende, de crítica positiva para la formación de partenariados más fuertes.

Finalmente, el aseguramiento de la reciprocidad en el aprendizaje-servicio está adquiriendo un carácter sustantivo, lo que no puede extrañar por la sencilla razón de que es así como será posible conocer qué proyectos surten mayor efecto, tanto en el alumnado y el profesorado como en las propias entidades y en la sociedad como un todo. De lo que se trata es de avanzar con paso firme en la creación de espacios que favorezcan la participación, alienten la ciudadanía democrática, y ayuden a incrementar los grados de cohesión y de justicia social.

Referencias

Bennett, E. (2018). A simple, practical framework for organizing relationship-based reciprocity in service-learning experiences: insights from anthropology. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, *6*(1), 1-15.

Bowie, A., y Cassim, F. (2016). Linking classroom and community: A theoretical alignment of service learning and a human-centered design methodology in contemporary communication design education. *Education as Change*, *20*(1), 1-23.

Brukardt, M. J., Holland, B., Percy, S. L., y Zimpher, N. (2004). *Calling the question: Is higher education ready to commit to community engagement. A wingspread statement*. Milwaukee Idea Office, University of Wisconsin-Milwaukee.

Clayton, P. H., Hess, G. R., Jaeger, A. J., Jameson, J. K., y McGuire, L. E. (2013). Theoretical perspectives and research on faculty learning in service learning. *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment*, *2*, 245-278.

Clifford, J. (2017). Talking about Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity?. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *21*(4), 1-13.

Donahue, D. M., Bowyer, J., y Rosenberg, D. (2003). Learning with and learning from: Reciprocity in service learning in teacher education. *Equity & Excellence in Education*, *36*(1), 15-27.

Dostilio, L. D., Harrison, B., Brackmann, S. M., Kliewer, B. W., Edwards, K. E., y Clayton, P. H. (2012). *Reciprocity: Saying what we mean and meaning what we say*. Michigan Journal of Community Service Learning, *19*(1), 17-33.

Driscoll, A. (2008). Carnegie's community-engagement classification: Intentions and insights. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *40*(1), 38-41.

Gelmon, S. B., Holland, B. A., Driscoll, A., Spring, A., y Kerrigan, S. (2001). *Assessing service-learning and civic engagement: Principals and tech-niques.* Campus Compact, Brown University.

Greene, G. R. (2006). Cultivating reciprocity: The guiding framework for Benedict College in partnership with the community to garner economic and community growth. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *11*(3), 53-64.

Henry, S. E., y Breyfogle, M. L. (2006). Toward a New Framework of" Server" and" Served": De (and Re) constructing Reciprocity in Service-Learning Pedagogy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *18*(1), 27-35.

Kendall, J. C. (1990). *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service. Volume II*. National Society for Internships and Experiential Education.

Lowe, L. A., y Medina, V. L. (2010). Service learning collaborations: A formula for reciprocity. *Families in Society*, *91*(2), 127-134.

Petri, A. (2015). Service-learning from the perspective of community organizations. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, *5*, 93-110.

Remley, D. (2012). Re-considering the Range of Reciprocity in Community-Based Research and Service Learning: You Don't Have to be an Activist to Give Back. *Community Literacy Journal*, *6*(2), 115-132.

Ruseva, T. B. (2011). Learning and Teaching Statistics Through Service. En A. Bryant, N. Schonemann, D. Karpa, *Integrating Service-Learning into the University Classroom*, (pp. *107-125),* Jones & Bartlett Learning.

Saltmarsh, J., Hartley, M., y Clayton, P. (2009). Democratic engagement white paper. *New England Resource Center for Higher Education.* https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1252&context=gse_pubs

Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., y Mella Núñez, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.

Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A., y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. una propuesta de desarrollo*. Octaedro

Skilton-Sylvester, E., y Erwin, E. K. (2000). Creating reciprocal learning relationships across socially-constructed borders. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *7*(1), 65-75.

Sotelino, A., Mella-Núñez, I., y Rodríguez Fernández, M. A. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *31*(2). 197-219.

Ward, K., y Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service learning: Moving from doing for to doing with. American behavioral scientist, *43*(5), 767-780.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

As aulas remotas no ensino superior na percepção do estudante e o direito à educação

Remote classes in higher education in student perception and the right to education

Luiza Gava Andreza (https://orcid.org/0000-0003-1665-4650)*, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro (https://orcid.org/0000-0002-4461-6814)**

* Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim; ** Faculdade de Ciências Contábeis de Cachoeiro de Itapemirim

Autor de contacto: luizagavaandreza04@gmail.com

Resumo

O ano de 2020 será *ad aeternum* lembrado pela crise sanitária mundial causada pelo novo Coronavírus. Desse modo, as mazelas sociais existentes ao redor do mundo foram reveladas, e no caso brasileiro não foi diferente. A pandemia mundial causada pelo vírus Covid-19 modificou globalmente a rotina dos estudantes do ensino superior. Com o cenário marcado pela instabilidade causada pela nova patologia, os governos ao redor do mundo determinaram, emergencialmente, o fechamento das instituições de ensino superior, e no caso brasileiro essa realidade não foi diferente. Nesse sentido, para continuar assegurando o direito de acesso à educação, assentado constitucionalmente, de forma imediata, as faculdades e universidades adotaram como solução o modelo de ensino remoto emergencial, por meio de plataformas virtuais, para os professores ministrarem suas aulas, promoverem a interação entre docentes e discentes e garantirem a equidade do ensino. Nesse contexto, o presente estudo discute o desdobramento do ensino superior nesse quadro pandêmico, apresentando as alternativas legais e pedagógicas adotadas para assegurar a garantia de acesso à educação, assim como avaliar a percepção dos estudantes no que tange às aulas remotas ministradas pelos professores. Como metodologia de execução do trabalho tem-se a revisão bibliográfica do tema, por meio da pesquisa bibliográfica, tomando por base a pesquisa desenvolvida por Flores *et al.* (2021) entre diversas instituições de ensino portuguesas e a avaliação das aulas remotas realizadas pela Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim, localizada no estado do Espírito Santo, Brasil.

Palavras-chave: : ensino remoto emergencial; pandemia; ensino superior.

Abstract

The year 2020 will be forever remembered by the global health crisis caused by the new Coronavirus. Thus, the social ills existing around the world were revealed, and in the Brazilian case was no different. The global pandemic caused by the Covid-19 virus has globally changed the routine of higher education students. With the scenario marked by the instability caused by the new pathology, governments around the world determined, emergency, the closure of higher education institutions, and in the Brazilian case, this reality was no different. In this sense, to continue ensuring the right of access to education, constitutionally settled, immediately, the faculties and universities adopted as a solution the emergency remote teaching model, through virtual platforms, for teachers to teach their classes promote interaction between teachers and students and ensure the equity of education. In this context, the present study discusses the unfolding of higher education in this pandemic situation, presenting the legal and pedagogical alternatives adopted to ensure guaranteed access to education, as well as to assess students' perception of remote classes taught by teachers. The methodology of execution of the work is the bibliographic review of the theme, through bibliographic research, based on the research developed by Flores et al (2021) between several Portuguese educational institutions and the evaluation of remote classes held by law school of Cachoeiro de Itapemirim, located in the state of Espírito Santo, Brazil.

Keywords: emergency remote education; pandemic; higher education.

A Constituição da República Federativa, promulgada em 5 de outubro de 1988, reserva um título para elencar os direitos fundamentais e essenciais para os cidadãos. Nessa premissa, o sexto artigo da referida carta, localizado no título II – "Dos direitos e garantias fundamentais", capítulo II, que se refere aos "Direitos sociais", encontra-se positivado o direito de acesso à educação. Desse modo, é imprescindível considerar a posição constitucional de tal garantia, pois ao compor o rol dos direitos fundamentais, tal dispositivo possui eficácia plena e aplicação imediata. Destaca-se, da mesma forma, a essencialidade da educação para a formação cognitiva e intelectual do indivíduo.

Nesse contexto, a pandemia da síndrome respiratória aguda grave do coronavírus, tendo seu início em março do ano de 2020, afetou a população mundial, tanto no ramo da saúde, da economia e na educação não foi diferente. Com a disseminação viral e a preocupação dos governos mundiais em conter a propagação da nova doença, que era pouco conhecida cientificamente à época, levou a determinação do chamado isolamento social. A partir dessa decisão, as Instituições de Ensino passaram a discutir sobre a suspensão das aulas em todas as esferas educacionais. Como dispõe Appenzeller *et al.* (2020), tal suspensão considerou a busca por métodos de ensino e aprendizagem inovadores, principalmente por meio do uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Tendo em vista o cenário pandêmico e a crise sanitária provocada, a Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim, localizada no Estado do Espírito Santo, Brasil, que atua a mais de 50 anos na formação de jurista com a modalidade de ensino presencial, teve de rever suas condições para enquadrar-se nas determinações governamentais no que diz respeito ao distanciamento social. Desse modo, a instituição optou pelo ensino remoto emergencial e utilizou, principalmente, a plataforma do *Google Meet,* para que os professores cumprissem com os horários de aula organizados pela coordenação e o portal acadêmico, utilizado principalmente para o envio de atividades e avaliações.

Visto isso, o objetivo principal do presente estudo é promover a discussão de como o modelo de ensino remoto modificou a forma de pensar e projetar a educação superior e a opinião dos discentes sobre essa nova modalidade educacional. Dessa forma, é basilar avaliar a opinião dos estudantes no que tange ao uso das novas ferramentas que são utilizadas para promover as aulas remotas. Consequentemente, mostra-se fundamental questioná-los a respeito do processo de adaptação deles tendo em vista as novas ferramentas adotadas pela instituição.

Métodos

O estudo utiliza dados divulgados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI), coletados em agosto de 2020, envolvendo a participação de 334 acadêmicos do curso de direito da dita IES. Tal Comissão possui a competência de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, também é responsável por sistematizar e prestar as informações que são solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Importante destacar que a coleta dos dados utilizados nesta comunicação foram coletados por meio de questionário on-line.

Em analogia, buscou-se fundamentos na pesquisa realizada por Flores *et al.* (2021), realizada a partir da colaboração de 2718 de discentes de diversas instituições de ensinos de Portugal, de vários cursos superiores, sendo eles: Engenharia, Medição, Psicologia e Direito. A partir desses dados coletados foi possível realizar comparações que permite uma análise crítica e diferenciada dos estudantes em relação à dinâmica estabelecida com as aulas remotas emergenciais. Dessa maneira, como colabora Gil (2008), a metodologia utilizada tem por objetivo promover o conhecimento para a aplicação prática. No que tange a abordagem, a pesquisa é definida como qualitativa, em acordo com a dinâmica que existe entre o mundo real e o sujeito. Já no que se refere aos objetivos deste estudo, é caracterizada como pesquisa descritiva, pois visa apresentar as características de determinada população ou fenômeno.

No tocante aos procedimentos técnicos usados para a produção do referencial teórico desta comunicação, foi utilizada a pesquisa do tipo bibliográfico, por meio de artigos e estudos que visam esclarecer acerca da temática do ensino remoto como solução imediata em tempos de pandemia provocada pelo novo coronavírus. Nesse prisma, apresenta-se também a comparação de pesquisas quantitativas que foram realizadas em duas realidades institucionais diferentes.

Resultados alcançados

De acordo com Flores *et al.* (2021), é importante levar em consideração que a pandemia apanhou o Ensino Superior de surpresa, tendo em vista que mesmo muitas instituições de ensino tivessem a perspectiva de de adoção de novas metodologias e tecnologias capazes de proporcionar o ensino remoto de emergência, somente um número bem restrito teve a oportunidade de oferecer tais condições e recursos. Em colaboração, Dias e Pinto (2020), enfatizam acerca das desigualdades presentes no ambiente das faculdades e universidades brasileiras, disparidades essas que foram evidenciadas com a pandemia e que afetam principalmente o estudante em relação ao acesso às

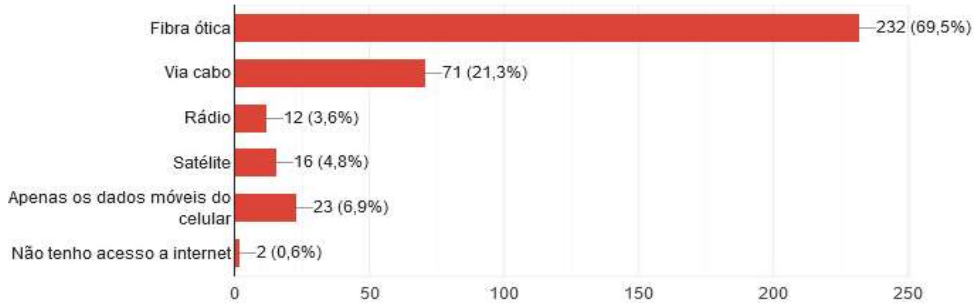
plataformas de estudos digitais adotadas. Assim, neste ponto apresenta-se os resultados alcançados que foram obtidos no percurso de realização deste estudo.

Experiências e recursos para o acesso ao ensino remoto

Primeiramente, tendo em vista as percepções dos estudantes do curso superior de direito da Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim, no que tange ao tipo de internet que é utilizado para prover o acesso às plataformas e aplicativos utilizados pela instituição, por meio do Gráfico 1, podemos perceber que a maioria, ou seja 69,5% dos alunos, fazem o uso da rede de fibra óptica. Desse modo, o uso dos demais tipos de conexão a internet se dividem em, via cabo (21,3%), radio (3,6%), satélite (4,8%), pacote de dados móveis do celular (6,9%) e os alunos que não possuem acesso nenhum provedor de internet correspondem a 0,6% do total.

Gráfico 1

Tipo de internet utilizado para o acesso das plataformas



Fonte: Comissão Própria de Avaliação (2020)

Em consonância, como apontam os estudos promovidos por Flores *et al.* (2021), no que se refere aos recursos e condições que os estudantes possuem para participar desse modelo de ensino remoto, apresentam-se os dados da Tabela 1:

Tabela 1

Recursos para a operacionalização do ensino remoto de emergência

Itens	F	%
Possui computador próprio para aprendizagem?		
Sim	2633	96.9
Não	52	1.9
Não responde	33	1.2
Teve de pedir emprestado computador ou Tablet para seguir as aulas online?		
Sim	125	4.6
Não	2536	93.3
Não responde	57	2.1
Possui internet em casa para a aprendizagem online?		
Sim	2610	96.6
Não	39	1.5
Não responde	69	2.5
Possui condições adequadas em casa para o aprendizado online?		
Sim	1298	47.7
Não	162	6.0
Mais ou menos	1176	43.3
Não responde	82	3.0
Total	2718	100.0

Fonte: Flores *et al*. (2021)

Dentro dessa prospecção, é perceptível que a maioria dos inquiridos, o que equivale a 96,9% tem condições de acesso, pois possuem computador próprio, já a minoria dos estudantes pesquisados, equivalente a 4,6%, demonstraram que têm necessidade de pegar em empréstimo um computador para que se tornasse possível o acompanhamento das aulas em formato online. Importante salientar que 96,6% dos partícipes possuem conexão com a internet em suas residências e no que tange às condições necessárias para um ambiente adequado de estudos, apenas 47,7% dos inquiridos responderam positivamente.

Nesse caminho, de acordo com os dados representados no gráfico 1 e na tabela 1, torna-se evidente a percepção de que a maioria dos estudantes possuem os recursos necessários, tanto no que diz respeito à conexão aos serviços de rede, quanto aos dispositivos necessários para acompanharem o desencadear das classes remotas. Em contraponto, mesmo sendo a minoria, é possível verificar que alguns discentes não possuem condições favoráveis de participação, sendo de extrema necessidade considerar e avaliar a realidade vivenciada por cada um deles. Isso deve

ser discutido, pois a educação é uma garantia fundamental a todos e precisa ser promovida para atender as necessidades da parte minoritária que padece com a escassez de recursos para a participação das classes e discussões universitárias realizadas remotamente.

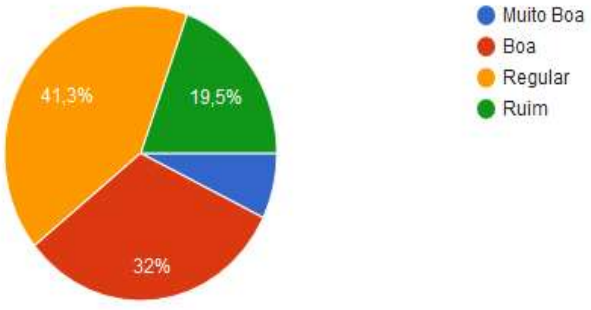
A avaliação dos estudantes sobre a adoção do ensino remoto emergencial

A avaliação e compreensão do processo de constituição do conhecimento pelo estudante tem como significado o caminho do aprendizado. Dentro desse contexto, como dispõe Appenzeller *et al.* (2020), é fundamental garantir a igualdade de acesso para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dentro dos moldes do ensino remoto. Para isso, é necessário que a IES escute os alunos no que diz respeito às dificuldades encontradas por ele, para que dessa forma a faculdade tenha sucesso nessa estratégia pedagógica.

Sendo assim, no inquérito realizado pela Comissão Própria de Avaliação da FDCI, os alunos foram questionados a respeito da qualidade da metodologia adotada pelos professores da instituição. Em resposta, a maioria dos discentes, ou seja 41,3%, avaliaram os métodos adotados como regular, já 19,5% dos entrevistados consideraram ruim os procedimentos utilizados pelos docentes. A avaliação positiva dos universitários girou em torno de 39, 2%, sendo que 32% desses avaliaram as técnicas como “boa” e 7,2% como “muito boa”. Isso pode ser verificado de acordo com o exposto no Gráfico 2:

Gráfico 2

Avaliação da metodologia adotada pelos docentes



Fonte: Comissão Própria de Avaliação (2020)

De acordo com o estudo de Flores *et al*. (2021), quando os estudantes são questionados sobre a sua experiência com os recursos pessoais e a gestão do ensino e aprendizagem na

modalidade remota, 75.6% dos discentes se referem ao cansaço e 70.9% ao estresse. E, apesar de 64.2% desses alunos reconhecerem que possuem acesso aos recursos e dispositivos necessários para essa modalidade de ensino, somente 23.9% afirmam sentir-se confortável com o ensino remoto e 17.4% dos estudantes responderam que estavam motivados com essa nova perspectiva.

Tabela 2

Percepção relacionada aos recursos internos e o contexto do ensino remoto

Itens	%
Sinto-me cansado/a	75.6
Sinto-me estressado/a	70.9
Tenho acesso aos recursos que necessito para o ensino à distância	64.2
Sinto-me receoso/a	63.4
Estou a lidar bem com o ensino à distância	33.8
Sinto-me confortável com o ensino à distância	23.9
Sinto-me motivado/a.	17.4

Fonte: Flores et al. (2021)

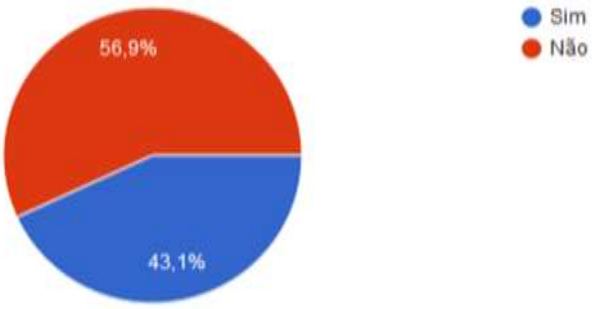
Desse modo, é possível observar no estudo realizado pela CPA que apesar do esforço por parte dos docentes em adotar metodologias para esse período de aulas à distância, os estudantes, em sua maioria, declaram esse métodos como regulares. Dessa maneira, infere-se que não há uma satisfação por parte dos universitários em relação à essas técnicas de ensino-aprendizagem que vem sendo adotadas pelos professores. Em comparação, na pesquisa apresentada por Flores *et al*. (2021) a maioria dos alunos demonstram-se cansados e saturados com o ensino online. Assim, destaca-se que é fundamental conciliar entre a instituição e os discentes uma metodologia e organização das aulas remotas, para que nem os educandos e nem os educadores sintam-se sobrecarregados neste período de construção da aprendizagem no ambiente online.

As principais dificuldades enfrentadas pelos discentes

Com a pandemia e a nova realidade de ensino adotada pelas faculdades e universidades, nota-se algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos durante esse processo de aprendizagem dos conteúdos. Nesse sentido, a Comissão Própria de Avaliação da FDCI, na tentativa de identificar o aproveitamento dos alunos em relação às disciplinas lecionadas, inquiriu os discentes da seguinte maneira: “Você tem assimilado a matéria dada e com isso, gerado novos conhecimentos?” Partindo desse questionamento, a maioria das respostas, o equivalente a 56.9% dos estudantes, responderam negativamente, já os 43.1% concordam positivamente com a pergunta realizada.

Gráfico 3

Percepção dos estudantes em realçao assimilação dos conteúdos



Fonte: Comissão Própria de Avaliação (2020)

Em contrapartida, ao analisar os dados da Tabela 3, a seguir, desenvolvida por de Flores *et al.* (2021), é possível perceber que a maior dificuldade levantada pelos universitários foi a respeito da concentração, o que corresponde a 72.7% dos inquiridos. Em segundo lugar, outros percalços indicados pelos estudantes foram a gestão do tempo (66.0%) e a também a organização em relação à execução das tarefas e trabalhos solicitados, o que corresponde a 65.9% dos investigados. Assim, dentre as dificuldades menos reconhecidas pelos discentes destacam-se: a falta de apoio por parte do docente (43.9%), responder às solicitações realizadas pelos professores (43.0%), falta de apoio por parte da instituição (36.6%), seguir e respeitar o cronograma de horários das aulas online (35.5%) e por último, a falta de equipamentos adequados para o ensino e aprendizagem online (18.2%).

Tabela 3

Dificuldades sentidas pelos discentes

Itens	%
Concentrar-me	72.7
Gerir o tempo	66.0
Gerir as tarefas/trabalhos que me são solicitados	65.9
Falta de apoio por parte dos professores	43.9
Responder às solicitações dos professores	43.3
Falta de apoio por parte da instituição	36.6
Respeitar os horários das aulas online	35.5
Falta de equipamento adequado para o ensino e aprendizagem online	18.2

Fonte: Flores et al. (2021)

Dessa maneira, mesmo com as aulas em modalidade remota e com o andamento do conteúdo proposto pela grade curricular de cada curso superior, é possível notar, por meio dos dados, que há sim uma grande dificuldade em acompanhar essa nova proposta educacional. Nessa perspectiva, é necessário que as universidades levem em consideração a carga de atividades e avaliações solicitadas pelo docente, a disciplina dos alunos em relação ao acompanhamento das aulas remotas e a dificuldade de concentração, visto que no ambiente domiciliar há muito mais distrações do que dentro da sala de aula física. Assim sendo, no momento em que a instituição passa a entender a realidade de seus estudantes e apoiá-los dentro de suas necessidades com ofertas de melhoria, há um melhor desempenho e aproveitamento do processo de ensino aprendizagem no modelo educacional remoto.

Discussão

O direito ao acesso à educação está positivado no art. 6° da Constituição da República Federativa do Brasil como uma garantia social, e principalmente, fundamental, pois contribui para a formação cidadã do indivíduo. Nesse sentido, mesmo com as dificuldades levantadas pela pandemia, como a falta de acesso aos dispositivos necessários de acesso à internet, os problemas relacionados a concentração e gerência do tempo que afetam ao processo de ensino-aprendizagem, esse direito continua a ser prezado e assegurado, pois muitas instituições privadas de ensino superior adaptaram-se à nova realidade. Tendo isso em vista, cumpre destacar que os dados que aqui foram mencionados retratam a realidade das faculdades e universidades privadas. A partir disso, torna-se necessário entender o cenário e o contexto no qual cada IES está inserida, pois torna-se possível a compreensão da realidade que está sendo vivida por ela durante o cenário de pandemia acometido pelo novo Coronavírus.

Dentro desse estudo, a instituição analisada foi a Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim. Nesse contexto, trata-se de uma instituição de ensino superior privada que oferta e investe somente no curso de bacharel em direito, é uma faculdade de renome no sul do estado do Espírito Santo, visto que atua há mais de 55 anos na formação de juristas. Desse modo, a instituição, desde sua fundação, sempre atuou totalmente com os moldes do ensino presencial, porém, no início do ano de 2020, com todo o cenário provocado pela pandemia, a IES teve de se adaptar ao modelo de ensino remoto de emergência, adotado para atender às novas demandas de seus alunos e professores, com vistas a garantir o direito à educação.

No estudo realizado pela Comissão Própria de Avaliação da FDCI, os bacharelandos avaliaram o desempenho dos professores em buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem nesse período. A faculdade, por sua vez, buscou entender também a disponibilidade de acesso dos estudantes às plataformas digitais necessárias para o desenvolvimento desse processo de ensino remoto emergencial. Com isso, a instituição obteve bons resultados no que tange a questão do acesso às ferramentas necessárias, mas por outro lado, no quesito metodologias adotadas as respostas mostram os métodos adotados como regulares e no que diz respeito a assimilação do conteúdo as respostas foram, em sua maioria, negativas, mostrando que há a necessidade de resolver algumas dificuldade, como a metodologia de adotada, a deficiência na assimilação do conteúdo e a dificuldade de manusear as ferramentas tecnológicas, que vêm sendo enfrentadas por professores e estudantes. Os estudos de Flores *et al.* (2021) também possuem respostas positivas no que tange ao acesso a recursos (computador, tablet, internet) e condições de operacionalização dos estudos em modelo remoto, sendo mínima a quantidade de universitários que não possuem acesso a essas ferramentas. Porém, ao questionarem sobre as dificuldades e as percepções desses alunos durante o desenrolar do ensino remoto, as respostas foram majoritariamente negativas.

Desse modo, destaca-se que o ensino remoto presencial, como dispõe Appenzeller *et al.* (2020), tem como objetivo educacional primordial fornecer o acesso temporário aos materiais didáticos, a instrução e apoio quanto ao manuseio das ferramentas imprescindíveis de modo mais célere e confiável durante o período de crise. Para isso, o investimento na capacitação do corpo docente torna-se um fator importante para que se obtenha sucesso com o ensino *on-line.* Assim, percebe-se que há uma necessidade das coordenações pedagógicas das faculdades em manter a comunicação com os discentes e também com os docentes para avaliar, continuamente, o aproveitamento desse novo processo de aprendizagem e também para continuar a garantir o direito de acesso à educação.

Referências

Appenzeller, S., Menezes, F. H., Santos, G. G. D., Padilha, R. F., Graça, H. S., & Bragança, J. F. (2020). Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, *44*.

Comissão Própria De Avaliação Da Faculdade De Direito De Cachoeiro De Itapemirim. *Resultado da pesquisa de avaliação sobre aulas remotas*. Cachoeiro de Itapemirim: CPA/FDCI, jun. 2020.

Dias, É., & Pinto, F. C. F. (2020). A Educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *28*(108), 545-554.

Flores, M. A., Simão, A. M. V., Barros, A., Flores, P., Pereira, D., Fernandes, E. L., & Costa, L. (2021). Ensino e aprendizagem à distância em tempos de Covid-19. Um estudo com alunos do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *55*, e055001-e055001. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_1

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Revisión del marco competencial docente en la enseñanza universitaria en clave comparada

Comparative study: review of teaching competency framework in higher education

Tania F. Gómez Sánchez*(https://orcid.org/0000-0002-4748-8969), Begoña Rumbo Arcas*(https://orcid.org/0000-0002-4748-8969)

*Universidade da Coruña

Autor de contacto: Tania F. Gómez Sánchez, tania.fatima.gomez.sanchez@udc.es

Resumen

En la actualidad, las instituciones de educación superior se sitúan ante el desafío de formar a su alumnado para contextos sociales inciertos. En este escenario es necesario que el profesorado tenga conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan dar respuesta a la necesidades inciertas y dinámicas presentes en la sociedad global. Este trabajo parte de la conceptualización del marco competencial docente con el objetivo analizar las simetrías y diferencias en distintos escenarios nacionales en clave comparada a partir de fuentes secundarias. Se ha realizado una búsqueda en bases de datos de reconocido prestigio científico incluyendo trabajos académicos revisados por pares, publicados en los últimos diez años, con texto completo disponible y de carácter empírico, adscritos al ámbito nacional. A continuación, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica, siguiendo el modelo de análisis del protocolo PRISMA con el fin de seleccionar aquellos documentos científicos que establecen el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes en distintos contextos de forma específica. Como resultado hemos podido comprobar que las cuestiones clave tienen carácter trasnacional y se han puesto de manifiesto convergencias entre contextos muy diferentes, pudiendo observar también idiosincrasias particulares de las realidades estudiadas. En conclusión, este trabajo ha puesto de manifiesto que las realidades actuales deben ser observadas en clave supranacional, lo que permite poner el foco en factores fundamentales derivados de la globalización que de otro modo quedarían soterrados por las particularidades y la ausencia de una mirada holística.

Palabras clave: educación superior, competencias docentes, educación comparada, educación global

La estructura de los planes de estudio y curriculum de los sistemas educativos en todos sus niveles e incluso marcos de cualificaciones profesionales en competencias, han impulsado la homogeneización y transferibilidad, pero también la comparabilidad. Uno de los mayores exponentes se puede observar en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, o en los marcos de cualificaciones para la educación superior que se han generado en los distintos países en Europa para favorecer la movilidad lo que ha impulsado la existencia de espacios trasnacionales y ha favorecido la existencia de simetrías en la enseñanza universitaria. En este sentido, Gimeno (2008) señala algunos de los argumentos que se deducen del Informe Tuning para el uso de las competencias como situar en el centro al estudiante y la gestión del conocimiento; fomentar una mejor conexión con el mundo del trabajo favoreciendo la empleabilidad; establecer un lenguaje común para el intercambio y comunicación con los actores sociales implicados; y, claramente vinculado a la evaluación, impulsar la transferencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y planes de estudio, incidiendo en mayor medida en los resultados.

En coherencia con lo señalado, una de las organizaciones que ha determinado a escala supranacional en mayor medida la enseñanza universitaria, la Asociación Europea de Universidades (AEU), considera imprescindible la transparencia y el establecimiento de criterios comunes. De forma que se entiende que el objetivo esencial de las reformas de Bolonia, a saber, la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, descansa sobre el pilar de la calidad, tanto de carácter interno como externo, con una serie de criterios compartidos por los distintos sistemas universitarios que conllevan o comportan la existencia de tendencias compartidas. Esta tendencia relativa a la transferencia y al establecimiento de una serie de parámetros comunes para garantizar la calidad, no ha sido ajena a la configuración del rol docente. Desde la AEU se explica la necesidad de un cambio en las políticas de promoción académica del profesorado, ya que: (…) incluso cuando las evaluaciones de profesorado son positivas, la productividad de la investigación tiende a tener mayor peso en la promoción académica. Además, los métodos cuantitativos de evaluación a menudo "miden lo que es medible", con lo que es difícil analizar la calidad de la enseñanza de forma integral (AEU, 2010: 86).

Con el fin de conocer la configuración internacional del rol docente y la incidencia de los escenarios globales en las políticas de enseñanza universitaria, se realiza una revisión sistemática que buscará distintos trabajos sobre la docencia universitaria en diferentes contextos nacionales,

para, partiendo de estas fuentes secundarias, analizar las simetrías y las divergencias sobre las políticas de enseñanza universitaria y el rol docente.

Marco teórico

La función docente no ha sido ajena a las modificaciones de los planes de estudio y a la irrupción de las competencias como ejes vertebradores de los procesos formativos. Tal como recoge la Comisión Europea (2013) estas competencias docentes se deben entender como la integración dinámica de habilidades cognitivas y metacognitivas que implican: aprender a pensar como profesor de forma pedagógica; aprender a saber como docentes, adquiriendo diferentes aspectos del conocimiento; aprender a sentir como docentes, adquirir por tanto esta identidad profesional; y aprender a actuar como docentes, integrando conocimientos y actitudes en la práctica educativa.

En relación a los cambios que se han producido en la función docente, Hursh y Wall (2011) ponen de manifiesto la relación de las políticas neoliberales con el desarrollo profesional docente en la universidad, derivando en un capitalismo académico que aplica dinámicas similares a las del funcionamiento de una empresa, como son las actuales políticas de productividad en la docencia e investigación. Como resultado se ha intensificado el trabajo académico y su impacto está suponiendo un mayor estrés para el equilibrio en la vida laboral y profesional del profesorado (Meyer, 2012, p. 208).

En esta línea, Parcerisa y Verger (2016) han analizado la evidencia internacional sobre la rendición de cuentas y la política educativa señalando que, a pesar de que es común que todos los países estén llevando a cabo reformas en este sentido, su implementación está siendo heterogénea. Existe la necesidad de llevar a cabo más investigaciones en esta línea, con trabajos que permitan un mayor conocimiento sobre la rendición de cuentas en relación a distintos contextos educativos, considerando variables de carácter contextual a la hora de analizar el despliegue y el impacto de las políticas de rendición de cuentas entre países, estados y/o regiones, que pueden ir desde el rendimiento académico a la satisfacción y el desarrollo profesional del personal docente. En consecuencia, como punto de partida para el trabajo planteado surge la siguiente pregunta de investigación, ¿existen desafíos comunes y convergentes para un docente en la enseñanza universitaria de carácter supranacional?

A raíz de la globalización y de los distintos cambios emergentes en la definición y funciones de los docentes en la universidad global, nuestro interés se centra pues en conocer si se han producido convergencias en la definición y concreción del rol docente. Para ello se realiza una

conceptualización de cuáles son las competencias de un docente en la enseñanza universitaria y se abordan distintas cuestiones centrales en sus funciones en la actualidad.

A pesar de que las políticas universitarias nos marcan las directrices a seguir en cuanto a la importancia otorgada al rol docente del profesorado universitario, lo cierto es que se carece de un instrumento que mida el nivel competencial del profesorado (Husband et al., 2015; Pekkarinen y Hirsto, 2017). Además, aunque la investigación nos informa de la necesidad percibida por el profesorado para formarse para su rol docente, los estudios comparados nos indican que, en general, no hay una legislación que obligue al profesorado de universidad a formarse para ejercer esa función, descansando el grado de consecución de las competencias docentes en su voluntariedad para formarse (Marentic Požarnik y Lavric, 2015).

Cano (2005) ha identificado las competencias docentes seleccionando qué competencias genéricas son las más significativas y cuáles son las más relevantes para enseñar de forma genérica en el sistema educativo. Esta autora señala dos funciones esenciales en la profesión docente, la primera de ellas de carácter pedagógico, como guía del proceso de enseñanza/aprendizaje y como canal del conocimiento disciplinar y del plan de estudios y del curriculum; y una segunda, la dimensión social, de conexión de su enseñanza con la realidad.

En relación a la enseñanza universitaria Zabalza (2003), Monereo y Domínguez (2014) y Torra et al. (2012), reconocen competencias profesionales iguales a de los otros docentes de los demás niveles de enseñanza, como las competencias de planificación, selección de contenidos disciplinares y evaluación, competencia comunicativa y de comunicación y interación con el alunmado, o trabajo en equipo.

En el caso del docente universitario, además hay que considerar otras funciones como la mentoría, la investigación y gestión, que configurán nuevos perfiles profesionales (Torra et al., 2012), pero que plantean también una serie de elementos de tensión asociados a esas competencias como el trabajo en equipo frente al trabajo en solitario, la conciliación del rol docente e investigador y la retroalimentación entre ambos, la falta de espacio de participación y impacto real de la docencia en el alumnado o la falta de iniciativa para generar cambios en su materia y de flexibilidad para ajustarse al contexto.

En cuanto a la formación, la gran variabilidad y la inexistencia de legislación que establezca la obligatoriedad de la formación en Europa se explica entre otras razones por la desigual

valoración en el contexto universitario de la función docente frente a la función investigadora (Mehdinezhad, 2012).

De esta manera se manifiestan Marentic Požarnik y Lavric (2015) al explicar el peso que en la Universidad de Eslovenia tiene en los criterios de promoción la participación en cursos de formación docente que no llega al 25%. Consecuentemente, los efectos positivos de la formación docente dependen en gran medida del apoyo institucional y político que se le otorgue a la función docente, un apoyo todavía muy lejos de situarse al mismo nivel que el otorgado a la función investigadora, a pesar de que en los últimos años haya ido adquiriendo mayor protagonismo en los escenarios universitarios europeos, preocupados por la excelencia de sus instituciones académicas superiores.

Metodología

Con la pregunta de investigación mencionada, esto es, ¿existen desafíos comunes y convergentes para un docente en la enseñanza universitaria de carácter supranacional?, se ha llevado a cabo un estudio exploratorio de carácter comparado.

Las fases de investigación han seguido las propuestas por Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016). En primer lugar, definición del diseño metodológico seleccionando y definiendo el problema, formulando la hipótesis de partida y eligiendo la unidad de análisis; y, en segundo lugar, el desarrollo de la investigación con una primera fase descriptiva, seguida de la interpretativa, la yuxtaposición y la comparación para, finalmente, llevar a cabo la prospectiva.

Se ha realizado una búsqueda en bases de datos de reconocido prestigio científico incluyendo trabajos académicos revisados por pares, publicados en los últimos diez años, con texto completo disponible y de carácter empírico.

A continuación, siguiendo el modelo de análisis del protocolo PRISMA, se han seleccionado aquellos documentos científicos que establecen el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes en distintos contextos de forma específica. En primer lugar, se leyeron los títulos y los resúmenes, seguidamente se realizó un proceso de evaluación por pares y , por último, se lleva a cabo el proceso de análisis de contenido de cada uno de los trabajos seleccionados.

La dimensión de comparación será el profesorado de enseñanza universitaria del nivel 6 y superiores de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, UNESCO (2013), es decir, aquel profesorado que tenga docencia en el grado en educación terciaria o nivel equivalente, en máster o equivalente y doctorado o equivalente. Para el análisis se ha utilizado la herramienta

de análisis de datos MAXQDA Pro2020. En total se han analizado once artículos que indagaban sobre distintas realidades en educación superior mediante las siguientes categorías: la formación del profesorado (inicial y continua), medidas para la promoción profesional y los desafíos o déficits que se plantean.

Resultados

Los textos analizados estudian los contextos recogidos en la Figura 1. Como principales resultados cabe señalar en cuanto a simetrías que la mayor parte de los estudios señalan o ponen de manifiesto la existencia de un programa o que el profesorado ha cursado formación específica para la enseñanza.

Sin embargo, Wood et al. (2011) a diferencia de lo mencionado, explican que solo una pequeña muestra de los participantes ha completado estudios relativos a la formación inicial. En cuanto al rol y desempeño docente, se ha podido observar que la perspectiva estudiantil pone de manifiesto la importancia de las competencias personales sobre otras competencias didácticas o de conocimiento docente, teniendo lugar una redefinición del rol académico.

Figura 1

Contextos analizados en las fuentes bibliográficas seleccionadas

Ghana	Alabi, G., & Abdulai, M. (2016).
Arabia Saudí	Alghamdi, A. H. & Bin Sihes, A. J. (2016)
Libia	Almarghani, E. M. & Mijatovic, I. (2017)
Etiopía	Gebru, D. A. (2016).
Escocia y Gales	Husband, G. (2015).
Kenya	Karimi, F. K. (2014).
Países Bajos	Molenaar, W. M., Zanting, A., Van Beukelen, P., De Grave, W., Baane, J. A., Bustraan, J. A., Engbers, R., Fick, Th. E., Jacobs, J. C. G., & Vervoorn, J. M. (2009)
Australia	Wood, L. N., Vu, T., Bower, M., Brown, N., Skalicky, J., Donovan, D., … Bloom, W. (2011)
India	Ramesh, P., Reddy, K. M., Rao, R. … Dhandapani, A., Siva, G. S., & Ramakrishna, A. (2017)
Australia	Wygal, D.E., Watty, K., & Stout, D. (2014).

Fuente: Elaboración propia

En la política universitaria se pueden evidenciar simetrías en África y en la India, en cuanto la masificación experimentada en los últimos años en la enseñanza universitaria lo que ha supuesto un desafío para la contratación y cualificación del profesorado, así como en la prevalencia de la dimensión investigadora sobre la docente (Alabi y Abdulai, 2016; Gebru, 2016; Ramesh et al., 2017).

Las conclusiones principales de los trabajos analizados se pueden observar en la Figura 2.

Figura 2

Conclusiones extraídas en las fuentes bibliográficas seleccionadas

Principales conclusiones
La competencia docente no es prioritaria en el desempeño del profesorado novel y su promoción. Se trata de un elemento que se deja a voluntad del profesorado. Se requiere competencia docente a los profesores y profesoras de otros niveles académicos como secundaria o primaria pero no en la universidad. Alabi, G., & Abdulai, M. (2016). Expectations and integration o: 22 - 23 (0)
La disponibilidad y el uso activo de los recursos de TIC de la universidad, la buena reputación de la universidad y la influencia activa de los profesores predicen y afectan positivamente la participación de los estudiantes en la educación superior de manera más eficiente. Nuestros resultados muestran que la percepción de la personalidad y la disponibilidad del docente y la percepción de sus habilidades para dar clases no son tan importantes como la influencia activa de los profesores sobre los estudiantes en las clases. Almarghani, E. M. & Mijatovic, I. (2017). Factors affecting stu: 4 - 5 (0)
La docencia se describe como impartir conocimientos y habilidades que deben adquirir los estudiantes. Para su modo de enseñar toman como referencia la forma en la que les enseñaron a ellos. Como mejoras a futuro señalan la necesidad de una mejor contextualización y a la tradición de la enseñanza universitaria en Etiopía. Gebru, D. A. (2016). Effectiveness of higher diploma program fo: 9 - 10 (0)
No parece existir una definición firme de excelencia ni hay una unanimidad a la hora de medirla y analizar su impacto en el estudiante Husband, G. (2015). The impact of lectures´ initial teacher tra: 7 - 7 (0) Los estudiantes valoran más la autenticidad del profesorado que el cumplimiento de los estándares Husband, G. (2015). The impact of lectures´ initial teacher tra: 7 - 7 (0)
Los autores ponen el acento en el desarrollo de las competencias pedagógicas por parte del profesorado universitario y la puesta en marcha en los últimos tiempos en contextos educativos diversos, tanto en Europa, como en EEUU y Canadá de programas específicos de desarrollo docente. Karimi, F. K. (2014). Didactic competencies among teaching staf: 6 - 6 (0) Está teniendo lugar un cambio de paradigma en la enseñanza introduciendo conceptos como el constructivismo, el aprendizaje significativo..., señalando una redefinición de roles para el personal acadèmico y para los estudiantes. Karimi, F. K. (2014). Didactic competencies among teaching staf: 8 - 8 (0)
El marco actual es el resultado de varios ciclos de descripciones, retroalimentación del campo y adaptaciones. Está pensado como una guía, dejando espacio para el contexto local. Molenaar, W. M., Zanting, A., Van Beukelen, P., De Grave, W., B: 4 - 4 (0)
La importancia de desarrollar soft skills, como la comunicación y la gestión. Wood, L. N., Vu, T., Bower, M., Brown, N., Skalicky, J., Donova: 6 - 6 (0)

La aptitud y la actitud se han considerado tan determinantes como los logros académicos para la mejora académica.

Ramesh, P., Reddy, K. M., Rao, R. … Dhandapani, A., Siva, G. S.: 7 - 7 (0)

La eficacia de la enseñanza se puede lograr como un objetivo importante a través de una búsqueda intencionada de estrategias que se basan en señales relevantes identificadas a través de la experiencia.

Wygal, D.E., Watty, K., & Stout, D. (2014). Drivers of teaching: 5 - 5 (0)

En Australia pueden y han manifestado una alta prioridad a la función docente. Dadas las muchas señales que sugieren el valor de la evidencia experimental para informar las decisiones políticas, el intercambio de estos conocimientos puede aprovecharse en beneficio de los suyos en Australia.

Wygal, D.E., Watty, K., & Stout, D. (2014). Drivers of teaching: 7 - 8 (0)

Fuente: Elaboración propia

Por último, en cuanto a los desafíos y déficits evidenciados en los distintos trabajos han emergido las siguientes cuestiones: la falta de cualificación del profesorado para su rol docente, el incremento de la proporción de alumnado, la dificultad para retener y captar profesorado, la preparación previa del alumnado que accede a las universidades, la necesidad de resituar la relación entre la formación recibida y la práctica profesional y la necesidad de recibir más formación es temas relacionados con la competencia didáctica (la tutorización/orientación, liderazgo y dinámicas de grupo).

Conclusiones

Como conclusión, se pueden observar categorías que influyen en la construcción del rol docente en distintos escenarios, como los programas de formación, la inteligencia intra e interpersonal del docente desde la perspectiva del alumnado universitario y la importancia de las políticas universitarias para la definición de los escenarios nacionales.

Se ha puesto de manifiesto la importancia de la investigación sobre la docencia, en línea con lo señalados por la Asociación Europea de Universidades, en otros contextos distintos al europeo, donde la docencia queda en un lugar más secundario (AEU, 2010, Mehdinezhad, 2012).

En coherencia con lo afirmado por Marentic Požarnik y Lavric (2015), la mayor parte los trabajos ponen en el centro de la cuestión la formación del profesorado universitario, por lo que resultaría necesario plantear estudios que analicen el impacto de la formación actual, así como que planteen distintas líneas y posibilidades.

Como prospectiva, se ha podido evidenciar una gran variabilidad en las prioridades para la formación por lo que sería necesario realizar estudio de amplio alcance que sitúen las funciones y competencias del profesorado en la universidad para, posteriormente plantear las acciones formativas a desarrollar.

Como respuesta a la pregunta de investigación inicial, se ponen de manifiesto desafíos comunes y convergentes para un docente en la enseñanza universitaria, pero que deben tener respuestas ajustadas a las necesidades contextuales.

Referencias

Alabi, G., & Abdulai, M. (2016). Expectations and integration of early career academics into the teaching career: empirical evidence from Ghana. Studies in Higher Education, 41(10), 1754-1771.

Alghamdi, A. H. & Bin Sihes, A. J. (2016). Effect of professional development on classroom practices in some selected Saudi universities. International Journal of Higher Education, 5(1), 152-159. https://search-proquest-com.accedys.udc.es/docview/1826520992?accountid=17197

Almarghani, E. M. & Mijatovic, I. (2017). Factors affecting student engagement in HEIs-it is all about good teaching. Teaching in Higher Education, 22(8), 940-956. https://dx.doi.org.accedys.udc.es/10.1080/13562517.2017.1319808.

Asociación Europea de Universidades. (2010). Trends 2010 report_A decade of change in european higher education. Recuperado desde: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Trends2010.sflb.ashx

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., Valle, J.M. (2016) Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. Revista Latinoamericana de Educacion Comparada. 7 (9), pp 39-56.

Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Barcelona: Graó.

Comisión Europea (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* Recuperado de en: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

Gebru, D. A. (2016). Effectiveness of higher diploma program for early career academics in Ethiopia. Studies in Higher Education, 41(10), 1741-1753. http://dx.doi.org.accedys.udc.es/10.1080/03075079.2016.1221652.

Gimeno, J. (2008) Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.

Hursh, D., & Wall, A. F. (2011). Repoliticizing Higher Education Assessment within Neoliberal Globalization. Policy Futures in Education, 9(5), 560–572. https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.560

Karimi, F. K. (2014). Didactic competencies among teaching staff of universities in Kenya. International Journal of Higher Education, 3(2), 28-37. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1720059864?accountid=17197

Parcerisa, L., & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 20(3), 15-51.

Husband, B. C., Bettger, W. J., Murrant, C. L., Kirby, K., Wright, P. A., Newmaster, S. G., ... & Wolf, P. (2015). Applying a Linked-Course Model to Foster Inquiry and Integration across Large First-Year Courses. Canadian Journal of Higher Education, 45(4), 244-260.

Marentic Pozarnik, B., & Lavric, A. (2015). Fostering the quality of teaching and learning by developing the" neglected half" of university teachers' competencies. CEPS journal, 5(2), 73-93.

Mehdinezhad, V. (2012). Faculty members´ understanding of teaching efficacy criteria and its relation to their characteristics. International Journal of Instruction, 5(2), 213-236. https://search.proquest.com/docview/1037906241?accountid=17197

Molenaar, W. M., Zanting, A., Van Beukelen, P., De Grave, W., Baane, J. A., Bustraan, J. A., Engbers, R., Fick, Th. E., Jacobs, J. C. G., & Vervoorn, J. M. (2009). A framework of teaching competencies across the medical education continuum. Medical Teacher, 31(5), 390-396. https://doi.org/10.1080/01421590902845881

Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. Educación XX1, 17 (2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480

Pekkarinen, V., & Hirsto, L. (2017). University lecturers' experiences of and reflections on the development of their pedagogical competency. Scandinavian Journal of Educational Research, 61(6), 735-753.

Ramesh, P., Reddy, K. M., Rao, R. … Dhandapani, A., Siva, G. S., & Ramakrishna, A. (2017). Academic achievement and personality traits of faculty members of Indian agricultural universities: Their effect on teaching and research performance. Journal of Agricultural Education and Extension, 23(1), 79-94. doi: http://dx.doi.org/10.1080/1389224X.2016.1202845

Torra Bitlloch, I., Corral Manuel de Villena, I. D., Pérez, M., Triadó, X., Valderrama, E., Marquez, M., ... & Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el

desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. Red U: revista de docencia universitaria (online), 10(2), 21-56.

UNESCO (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Wygal, D.E., Watty, K., & Stout, D. (2014). Drivers of teaching effectiveness: View from accounting educator exemplars in Australia. Accounting Education, 23(4), 322-342. http://dx.doi.org/10.1080/09639284.2014.930692

Wood, L. N., Vu, T., Bower, M., Brown, N., Skalicky, J., Donovan, D., … Bloom, W. (2011). Professional development for teaching in higher education. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 42(7), 997-1009. doi:http://dx.doi.org/10.1080/0020739X.2011.608864

Zabalza, M. Á., y Zabalza, M. Á. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional (Vol. 4). Narcea ediciones.Apellido, X.X. (Año). *Título libro*. Ciudad: Editorial.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Análisis del perfil competencial del profesor desde la perspectiva de los estudiantes

Analysis of the teacher's competence profile from the perspective of the students

Rosario Bermejo* (http://orcid.org/0000-0002-2430-9200), María José Ruiz-Melero* (http://orcid.org/0000-0002-7883-1491)

* Universidad de Murcia

Autor de contacto: Rosario Bermejo, charo@um.es.

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las competencias que los estudiantes de enseñanza superior consideran como fundamentales en sus docentes. Para ello, se ha hecho una selección de artículos extraídos de bases de datos relevantes a nivel científico y en el área de ciencias sociales, tomando como premisa clave el acceso al texto completo, unido a los criterios de estar publicado en los diez últimos años y que el trabajo fuera de tipo empírico. Tras ello, se ha profundizado en los resultados obtenidos de los trabajos seleccionados, y se han categorizado las competencias identificadas como relevantes en los diferentes estudios. Para posteriormente poder analizar aquellas competencias que son identificadas por los estudiantes como relevantes en sus profesores, y analizar si estas varían en función de los estudios dentro del área de conocimiento de ciencias sociales. Como resultados cabe destacar que la competencia comunicativa y la interpersonal son las que se destacan como relevantes en la mayor parte de los estudios. Además, se recoge la importancia que los estudiantes otorgan a las competencias en función del contexto. De los resultados obtenidos se puede concluir que las necesidades de los estudiantes han cambiado, lo cual supone un desafío para la Educación Superior y un alto nivel de exigencia para sus docentes.

Palabras clave: perfil competencial, Educación Superior, estudiantes

Abstract

The aim of this work is to analyze the competencies that students of higher education consider as fundamental in their teachers. For this, a selection of articles extracted from relevant databases at the scientific level and in the area of social sciences has been made, taking as a key premise the access to the full text, together with the criteria of being published in the last ten years and that the work was of an empirical. After this, the results obtained from the selected works have been deepened, and the competences identified as relevant in the different studies have been categorized. To later be able to analyze those competences that are identified by the students as relevant in their teachers, and analyze if these vary depending on the studies within the area of knowledge of social sciences. As results, it should be noted that communicative and interpersonal competences are those that stand out as relevant in most of the studies. In addition, the importance that students give to competences is collected according to the context. From the results obtained, it can be concluded that the needs of the students have changed, which represents a challenge for Higher Education and a high level of demand for its teachers.

Keywords: competency profile, Higher Education, students

Las competencias que debe poseer el profesor universitario se están reestructurando en los últimos años, y la situación que en la actualidad está viviendo la sociedad está aumentando el nivel de exigencia a los profesores, convirtiendo la docencia universitaria en un desafío. Las competencias relevantes para el docente de Educación Superior han cambiado y las competencias tecnológicas han tomado un papel protagonista. Esto ha llevado al docente a tener que adaptar sus competencias pedagógicas a una enseñanza online, enseñanza que en la actualidad ha tomado un nuevo planteamiento, la enseñanza semipresencial.

El objetivo principal de este trabajo es abordar el nuevo perfil competencial del profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes. Partiendo del contexto actual en el que se encuentra nuestra universidad y de los cambios que se están produciendo en los últimos años, hay que destacar una gran transformación tanto a nivel general en la sociedad como a nivel particular en la educación de los futuros profesionales.

Introducción

En la universidad se ha producido un gran cambio de paradigma educativo, hemos pasado de centrar el foco de atención en el profesor y en la enseñanza a centrarnos en el estudiante y en su aprendizaje.

Investigar sobre el perfil de un buen docente universitario en la actualidad, nos hace plantearnos cuáles son las características o rasgos que lo definen para de esta forma poder identificar qué competencias docentes debería tener. Pero no debemos olvidar que el resultado de la eficacia con que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje implica a dos agentes y a dos procesos clave: cómo aprende el alumno y cómo enseña el profesor (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021).

Es importante considerar la percepción del perfil competencial que tienen el profesor y el alumno y poder ver la coherencia y similitud entre la percepción que tienen los dos agentes clave implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación superior. Con la finalidad de poder llegar a establecer un modelo competencial que recoja las percepciones, inquietudes e intereses de estos dos agentes.

En este trabajo nos vamos a centrar en la percepción que tienen los estudiantes sobre las competencias del profesor de Educación Superior. Estas han sido muy estudiadas en los últimos años, especialmente desde esta perspectiva de los estudiantes, utilizando para ello instrumentos de valoración como cuestionarios o entrevistas donde se analizan las competencias que estos consideran como fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la literatura,

encontramos disparidad de resultados cuando se analiza la percepción que tienen los estudiantes sobre cuáles son las competencias docentes básicas que debe tener un profesor, para poder ejercer con éxito su labor docente en Educación Superior. Hay diferentes acercamientos o modelos sobre el perfil competencial del docente en Educación Superior (Bozu y Cantó, 2009; Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016; Zabalza, 2001) y a pesar de que nos hemos centrado en el perfil competencial de su *actuación docente*, cabe destacar que las funciones del profesor universitario son además de la docencia, la investigación y la gestión. En este trabajo, para analizar e identificar las competencias a las cuales los estudiantes les dan mayor importancia en el profesorado, vamos a utilizar como modelo de partida el planteado por Torra et al. (2012). En su trabajo se recogen seis competencias que se han ido identificando en diversos trabajos en la literatura científica como competencias clave en el docente. Estas se identificaron por profesores expertos de 8 universidades catalanas y los autores las definen como sigue:

a) Competencia interpersonal (CI): Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.

b) Competencia metodológica (CM): Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

c) Competencia comunicativa (CC): Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.

d) Competencia de planificación y gestión de la docencia (CPGD): Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.

e) Competencia de trabajo en equipo (CTE): Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.

> *f) Competencia de innovación* (CDI): Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Torra et al., 2012, p. 30).

Las conclusiones a las que llegan los profesores expertos, atendiendo a la relevancia y valoración que les dan a cada una de las competencias definitorias para poder establecer el perfil docente son: en primer lugar, la *competencia comunicativa* (26%); en segundo lugar, la *interpersonal y metodológica* con un 24%, seguidas en menor medida de la *planificación y gestión de la docencia* (13%) y, finalmente, las menos valoradas son la competencia de *innovación* (7%) y la de *trabajo en equipo* (5%). Destacando que las tres competencias más destacadas fueron las tres primeras: comunicación, interpersonal y metodológica, frente a las competencias de planificación y gestión, de innovación y la de trabajo en equipo (Torra et al., 2012). De todo ello se desprende que no consideran importantes ni el trabajo en equipo ni la innovación docente como parte del proceso de mejora de la calidad docente. Los resultados de Monereo y Domínguez (2014) confirman que los profesores priorizan en mayor medida las competencias comunicativas y metodológicas y en menor medida las referidas al trabajo en equipo.

El perfil del docente universitario engloba el desarrollo de diversas competencias que se convierten en fundamentales para desempeñar una buena labor docente. En la literatura encontramos diversidad de trabajos que analizan la percepción de los estudiantes sobre este nuevo perfil competencial. Recogemos a continuación los resultados de algunos trabajos ampliamente referenciados en la literatura y que apuntan aquellas competencias que los estudiantes consideran clave en un profesor.

Reyes, González y Be (2018) concluyen que las competencias más relevantes en un docente son: el dominio de los contenidos (CC), la habilidad en la resolución de conflictos en el aula (CI), y el desarrollo de actividades que fomenten un aprendizaje significativo-constructivo (CM).

En el trabajo de Cabello et al. (2018), se compara la percepción de estudiantes españoles con estudiantes chilenos, sobre el tipo de competencias relevantes en el profesor de universidad. Los resultados apuntan a la importancia de las competencias relativas al uso de métodos de enseñanza y evaluación coherentes con los objetivos de las asignaturas (CM), y su capacidad para ser receptivo a las necesidades de los estudiantes (CI).

Los resultados de Salazar et al. (2016) indican que una de las competencias clave del profesor es el saber generar un clima agradable e interactivo en el aula con sus alumnos (CI), la innovación en las prácticas educativas (CDI), la flexibilidad en las evaluaciones (CM), la planificación de las clases (CPGD), y la retroalimentación (CC).

Mientras que Bueno et al. (2017) compararon la opinión de profesores universitarios y de estudiantes en cuanto a la importancia de las diferentes competencias, identificando ambos agentes la competencia comunicativa (CC) como la más importante, seguida de la competencia en planificación y gestión de la docencia (CPGD), siendo las menos valoradas la competencia de trabajo en equipo (CTE) y la de innovación docente (CDI), en la línea de lo planteado por Torra et al. (2012) y Monereo y Domínguez (2014). Sin embargo, difieren en dos competencias, mientras que la metodológica es primordial para los docentes, los estudiantes reconocen en mayor medida la competencia interpersonal (Bueno et al., 2017).

A través de este estudio vamos a profundizar en si estas competencias que apunta la literatura como fundamentales se ven recogidas y valoradas por los artículos empíricos que forman parte de la revisión sistemática realizada.

Método

Para abordar el objetivo planteado para este estudio se ha realizado una revisión sistemática de la literatura a través de diferentes bases de datos de reconocido prestigio y que recogen publicaciones que se ajustan a los parámetros de calidad científica, siguiendo para ello el método PRISMA (Moher et al., 2015; Urrútia y Bonfill, 2010). En esta revisión sistemática se seleccionaron, en primer lugar, las bases de datos que se ajustaban a los criterios de calidad científica, concretamente que incluyan revistas que realicen una revisión por pares de las publicaciones. De estas se seleccionaron las publicaciones realizadas entre los años 2009 y 2019 y cuyo idioma de publicación fuera inglés, español o portugués. Como criterios de inclusión se atendió a que se tuviera acceso al texto completo del artículo, que estos se centraran en el área de ciencias sociales y que fueran trabajos empíricos. Los criterios de exclusión fueron que la muestra del estudio fuera de enseñanza básica, artículos teóricos, o cuyo objetivo principal no se centrara en el análisis de las competencias docentes en la enseñanza universitaria. Tras realizar la búsqueda en las bases de datos seleccionadas se siguieron los siguientes pasos para el análisis final de los estudios: en primer lugar, la lectura del título y del resumen del artículo con el fin de identificar si se ajustaban a nuestros objetivos de investigación. En segundo lugar, se realizó una lectura del

texto completo, tratando de identificar las competencias relevantes desde la perspectiva de los estudiantes. Y en tercer lugar, se pasó a analizar los resultados.

Resultados

Si nos centramos en el análisis de los estudios cuyo objetivo es analizar las competencias docentes relevantes para los estudiantes en el área de ciencias sociales, son siete los artículos identificados. Seis de ellos analizan la perspectiva de los estudiantes en una sola universidad, y uno analiza las competencias identificadas como relevantes para estudiantes de dos universidades (una pocala y otra suiza).

A continuación, recogemos en la Tabla 1 la identificación de las competencias que, siguiendo el modelo planteado por Torra et al. (2012), conformarían el perfil de un profesor eficaz.

Tabla 1

Competencias del profesor eficaz desde la perspectiva de los estudiantes

Competencias según el modelo de Torra et al. (2012)	Estudios que identifican estas competencias como relevantes
Competencia comunicativa	Busler et al. (2017); De Juanas y Beltrán (2013); Ergin (2019); Rebisz et al. (2016)
Competencia interpersonal	De Juanas y Beltrán (2013); Güvendir (2014); Gil-Madrona et al. (2016); Rebisz et al. (2016)
Competencia metodológica	Busler et al. (2017); De Juanas y Beltrán (2013); Gil-Madrona et al. (2016); Rebisz et al. (2016)
Competencia de planificación y gestión de la docencia	Ergin (2019); Gil-Madrona et al. (2016)
Competencia de innovación	
Competencia de trabajo en equipo	

Como se puede observar las tres primeras competencias son las que en mayor medida identifican los estudios como relevantes para un profesor eficaz: la comunicativa, la interpersonal y la metodológica; aunque cabe destacar que la de planificación y gestión de la docencia también es considerada como importante en dos de los siete estudios contemplados en este trabajo. Mientras que las competencias de innovación y de trabajo en equipo no son destacadas por los estudiantes como relevantes en el profesor de educación superior.

De forma más detallada cabe destacar algunas competencias o características que los estudios contemplados en este trabajo, consideran como fundamentales. En este sentido, Güvendir (2014) gradúa la importancia de las competencias para los estudiantes, incidiendo en que es la relación interpersonal la más relevante para los estudiantes. En cambio, De Juanas y Beltrán (2013) hacen también referencia a características de personalidad del docente, así como el dominio de la materia como aspectos clave en este perfil. En esta línea, Gil-Madrona et al. (2016) recogen las características personales del docente como es la aptitud emocional de los mismos. Mientras que Ergin (2019) se centra en una de las competencias como es el manejo del aula e identifica que para que este sea adecuado el profesor eficaz debe ser capaz no sólo de planificar, coordinar, organizar y tomar decisiones, sino tener unas buenas habilidades comunicativas y ser capaz de proporcionar un feedback positivo, entendido en este caso como recompensas.

De forma contraria a los anteriores, Busler et al. (2017) analizan las características del profesor ineficaz, incidiendo tanto en características personales como ser irrespetuoso, como en otras de tipo metodológico como son tener expectativas poco realistas, realizar evaluaciones injustas y poco representativas o no tener conocimiento de la materia a impartir.

Mientras que Sahin (2014) indica que las competencias docentes son importantes, pero que el compromiso que los estudiantes tienen con el aprendizaje de la materia sólo se relaciona de forma moderada con las competencias del profesor, no siendo estas un predictor clave del compromiso con la materia de los estudiantes.

Finalmente, Rebisz et al. (2016) comparan la percepción de los estudiantes desde un punto de vista internacional, hallando que hay diferencias en función del contexto. Para ello, valoran la percepción que tienen los estudiantes en una universidad polaca y en otra suiza sobre las competencias relevantes en un docente de educación superior. Sus resultados apuntan que los estudiantes polacos dan más importancia a la transmisión de los conocimientos prácticos y potencialmente transferibles por parte del docente y a otros aspectos como que sea respetuoso con los estudiantes y con la diversidad de los mismos. Mientras que los estudiantes suizos optan por un perfil docente más académico, dando mayor importancia a la comunicación, al respeto hacia otros puntos de vista y a una adecuada preparación para las clases (conocimiento de la materia).

Conclusiones

De este estudio se puede extraer como conclusión principal que se sigue confirmando la importancia de determinadas competencias para los estudiantes, esto es, la competencia

comunicativa, la interpersonal y la metodológica, pero incidiendo en mayor medida en la competencia interpersonal (Bueno et al., 2017; Monereo y Domínguez, 2014). Resultados que corroboran el modelo planteado por Torra et al. (2012). Mientras que las competencias de innovación y trabajo en equipo son consideradas por los estudiantes como las menos relevantes, no apareciendo referenciadas en los estudios analizados en este trabajo.

Finalmente destacar que resulta complicado poder acotar y delimitar cuáles son las competencias básicas de un profesor universitario, ya que este perfil competencial no es ni estático ni universal, sino que cambia en función del contexto, del sistema educativo y de las necesidades que marca la sociedad (Sánchez-Tarazaga, 2016). El perfil del docente universitario engloba el desarrollo de diversas competencias que se convierten en fundamentales para desempeñar una buena labor docente e investigadora. El docente de nuestro siglo debe estar formado y responder con profesionalidad a los retos que debe afrontar en su día a día, sin olvidar el punto de vista de los alumnos sobre las competencias que debe recoger el nuevo perfil competencial del docente universitario (Ruiz-Melero et al., 2020).

Pero, debemos seguir investigando en los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener el docente y que son imprescindibles para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior y formar a profesionales que respondan de forma ética e innovadora a las demandas del mundo laboral actual (Salazar et al., 2016).

Referencias

Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria, 2*(2), 87-97.

Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I., & Abadía, A. R. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario. *Education in the Knowledge Society, 18*(1), 75-99. http://dx.doi.org/10.14201/eks20171817599

Busler, J., Kirk, C., Keekey, J., & Buskist, W. (2017). What Constitutes Poor Teaching?. A Preliminary Inquiry into the Misbehaviors of Not-So- Good Instructors. *Teaching of Psychology, 44*(4), 330-334. https://doi.org/10.1177/0098628317727907

Cabello, G., Valenzuela, M., Yánez, F., Pagés, T. & Sayós, R. (2018). Análisis comparativo del perfil docente del profesorado esperado por los estudiantes de la Universidad de Tarapacá y los de la Universidad de Barcelona. *Interciencia, 43*(3), 208-214.

De-Juanas Oliva, A., & Beltrán Llera, J.A. (2013). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XX1, 17*(1), 59-82. https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705

Ergin, D. Y. (2019). Developing the Scale of Classroom Management Skills. *Journal of Education and Training Studies, 7*(4), 250-258. https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4024

Gil-Madrona, P., García-Gómez-Heras, S., Hernández-Barrera, V., López-de-Andres, A., López-Gómez, L., Fernández-García, H., ... & Carrasco-Garrido, P. (2016). Comportamientos del profesor universitario y éxito académico de los estudiantes de los grados de maestro de infantil y primaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 32*(3), 847-854. https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.221061

Güvendir, M. A. (2014). A Scaling Research on Faculty Characteristics that Higher Education Students Prioritize. *College Student Journal, 48*(1), 173-183.

Mas-Torelló, Ó., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa, 21*(69), 437-470.

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L., & Prisma-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) statement. *Systematic reviews, 4*, 1. Disponible en: https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1

Monereo, C. & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, *17*(2), 83-104. http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480

Rebisz, S., Tominska, E., & Sikora, I. (2016). Planning for faculty recruitment and assessment in higher education: Considering student preferences for faculty characteristics in Poland and Switzerland. *Educational Planning, 23*(1), 49-62.

Reyes, E. P., González, E. C., & Be, P. A. (2018). Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, *76*(2), 117-134. https://doi.org/10.35362/rie7623096

Ruiz-Melero, M. J., Bermejo, R., Rumbo Arcas, M. B., Gómez Sánchez, T. F., & Moreira, M. A. (2020). Las competencias docentes en la Educación Superior: ¿qué indica la literatura?.

Educação: Teoria e Prática, 30(63), 1-17. http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14707.

Ruiz-Melero, M. J., & Bermejo, R. (2021). Nuevos retos para la enseñanza basada en competencias en Educación Superior. *Revista AMAZÔNICA- Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação, XIII*(1), 228-249.

Salazar, C. M., Chiang, M. M., & Muñoz, Y. A. (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. *Actualidades investigativas en educación*, *16*(1), 1-28. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383

Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: Contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of supranational policies of education, 5,* 44-67. http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5

Torra, I., Corral, I. de, Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valdarrama, E., Màrquez, M. D., Sabaté, S., Solà, P., Hernàndez, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, A.P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M. C., Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. REDU - *Revista de Docencia Universitaria*, *10*(2), 21-56. Disponible en: https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096

Urrútia, G. & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, *135*(11), 507-511. http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.medcli.2010.01.015

Zabalza, M. (2001). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Competencias docentes en la Educación Superior: las perspectivas de docentes y alumnos

Teaching competences in higher education: the perspectives of teachers and students

María José Ruiz-Melero* (http://orcid.org/0000-0002-7883-1491), Neide de Brito Cunha** (https://orcid.org/0000-0003-4945-4495), Rosario Bermejo* (http://orcid.org/0000-0002-2430-9200)

*Universidad de Murcia; ** Centro Paula Souza - Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa

Autor de contacto: María José Ruiz-Melero, mariajose.ruiz4@um.es

Resumen

El análisis del perfil competencial de los docentes ha sido ampliamente estudiando en los últimos años. Es por ello, que el objetivo de este trabajo es doble: por un lado, analizar las competencias que los profesores expertos consideran como fundamentales para el perfil docente en Educación Superior; y por otro lado, identificar aquellos puntos de confluencia y discrepancia entre la percepción de docentes y estudiantes sobre las competencias relevantes para la docencia universitaria. Para abordar estos objetivos se ha realizado una revisión de la bibliografía a través de diferentes bases de datos de reconocido prestigio y que recogen publicaciones que se ajustan a los parámetros de calidad científica. Entre los resultados cabe destacar que las investigaciones internacionales que compararon las competencias docentes entre países encontraron diferencias en relación a la percepción que tienen ambos informantes sobre ellas, como es el caso de la competencia metodológica, considerada como fundamental para los docentes y no tanto para los estudiantes. Además, se identifican competencias valoradas como fundamentales por ambos agentes educativos.

Palabras clave: competencias, profesor, estudiantes, Educación Superior

Abstract

The analysis of the competence profile of teachers has been extensively studied in recent years. The aim of this work is twofold: on the one hand, to analyze the competences that expert teachers consider as fundamental for the teaching profile in Higher Education; and on the other hand, identify those points of confluence and discrepancy between the perception of teachers and students about the relevant competences for university teaching. To address these aims, a review of the literature has been carried out through different databases of recognized prestige and that collect publications that conform to the parameters of scientific quality. The results, it should be noted that international research that compared teaching competencies between countries found differences in relation to the perception that both informants have about them, as is the case of methodological competence, considered as fundamental for teachers and not so much for students. In addition, competences valued as fundamental by both educational agents are identified.

Keywords: competences, teacher, students, Higher Education

El análisis y delimitación de aquellas características, competencias y habilidades que debe tener un profesor universitario está generando estudios a nivel local, nacional e internacional, tratando en todos los casos de hallar una adecuada clasificación que permita agrupar este complejo perfil competencial. Han sido muchos los autores que a nivel teórico o empírico, a través de entrevistas o cuestionarios, o analizando la percepción de profesores expertos o de los estudiantes o comparando la percepción de ambos agentes educativos, han identificado las competencias básicas para un profesor eficaz en Educación Superior (Bozu y Cantó, 2009; Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016; Zabalza, 2001). En cambio, se ha observado que a pesar de haber puntos en común entre diferentes clasificaciones y estudios también hay discrepancias entre aquello que consideran como fundamental los docentes expertos y las necesidades y percepciones que muestran los estudiantes. Por ello, en este estudio se va a profundizar, por un lado, en las características identificadas como fundamentales por los profesores expertos, y por otro, en la comparativa entre aquellos estudios que analizan las semejanzas y diferencias en la percepción de profesores y estudiantes.

Introducción

Las competencias del profesor de Educación Superior han sido muy estudiadas en los últimos años, especialmente desde la perspectiva de los estudiantes, utilizando para ello cuestionarios o entrevistas donde se valoran las competencias que estos consideran como fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hallando, en algunos casos, discrepancias al analizar la percepción de los estudiantes desde un punto de vista internacional. Al analizar la percepción que los profesores expertos tienen de aquellas competencias que resultan fundamentales, se observa que no coinciden en la mayoría de casos con las identificadas por los estudiantes. El profesor universitario es concebido como un profesional con un perfil competencial amplio y diverso. En las investigaciones se mantiene que debe formarse y actualizarse de forma continua, que genera conocimiento, y que debe ser un guía en el complejo proceso de formación de sus estudiantes. Destacar que este perfil debe contemplar el conocimiento de la materia o materias que imparte y la vocación académica, además de la integridad moral y el espíritu indagador. Todo ello, caracterizaría el rol docente, el cual según algunos autores, se compone de dos dimensiones, la personal y la profesional (Hernández, 2018; Zabalza, 2017). Además, según Barrón (2009), las competencias docentes exigen del profesional una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula. Estas, por tanto, son complejas, pues

combinan principios, habilidades y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas. Durán Arellano (2016) añade además la necesidad no solo de tener un capital de conocimientos disponibles, sino que todo ello debe estar vinculado con el saber, el saber hacer, el saber ético y el saber convivir. Hay muchos autores que han tratado de establecer cuáles son las competencias docentes fundamentales en Educación Superior. Para ello, han tratado de agrupar todas aquellas características que profesores y estudiantes han destacado en diferentes estudios a nivel internacional. En este sentido, una de las más referenciadas es la formulada por Torra et al. (2012) en la que se recogen seis competencias que de forma recurrente se van identificando en la literatura científica como fundamentales. Estas seis competencias fueron identificadas por profesores expertos pertenecientes a ocho universidades y estas son: competencia comunicativa, competencia interpersonal, competencia metodológica, competencia de planificación y gestión de la docencia, competencia de innovación y competencia de trabajo en equipo. Y tal como recogen Monereo y Domínguez (2014) son las tres primeras competencias indicadas anteriormente las más valoradas en el perfil del profesor universitario (comunicativa, interpersonal y metodológica). En esta línea la propuesta de Zabalza (2017) abarca varios aspectos de entre los que destacan: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; manejar las TIC; selección adecuada de la metodología docente y organización de las actividades; explicar de una forma comprensibles los contenidos; competencias comunicativas y para relacionarse con los alumnos; asesorar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; trabajar en equipo e identificarse con la institución. Pero, a pesar de las diferentes clasificaciones competenciales recogidas, tal como afirma Tejada (2009), es difícil imaginar un profesor ideal, cuyo desempeño docente pueda tomarse como referente para la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje requerido en la actualidad. Debido en parte a que ese profesional deberá estar siempre adaptado a los cambios que se produzcan a nivel cultural, educativo y profesional, así como a las demandas planteadas por la sociedad del conocimiento. Por lo que, la competencia docente está en permanente transformación. Ernest et al. (2013) examinaron algunas de las competencias necesarias para incentivar el aprendizaje de los estudiantes en entornos virtuales obteniendo que las competencias necesarias para ello son: planificar y gestionar la colaboración, diseñar actividades apropiadas, dar instrucciones claras y hacer que los estudiantes negocien las reglas básicas para la participación, moderar en el nivel correcto y elegir el entorno adecuado y las herramientas adecuadas. Los autores consideraron que se pone cada vez más énfasis

en el desarrollo de las habilidades colaborativas entre docentes. Además, diferentes estudios han profundizado en el análisis de las competencias relevantes para el docente de Educación Superior y han resaltado como fundamentales competencias como la comunicativa (Bueno et al., 2017), la planificación del currículo y el ser capaz de utilizar estrategias inclusivas que permitan la atención a la diversidad (Ramírez-García et al., 2018), el uso de las TIC como recurso para incentivar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez y Calderón, 2018), o ser capaz de realizar una reflexión crítica sobre la propia práctica docente que lleve a la mejora de la misma (Loredo et al., 2018). A pesar de la complejidad de este perfil docente la competencia comunicativa, la interpersonal y la competencia tecnológica quedan reflejadas en la literatura como fundamentales para una docencia de calidad (Álvarez Rojo, 2009; Carbonero et al., 2017). Con el objetivo de profundizar en las competencias relevantes para un docente de Educación Superior Ruiz-Melero, Bermejo, Arcas, Sánchez y Moreira (2020) plantearon identificar las competencias pedagógicas más relevantes para favorecer el desarrollo de habilidades, valores y aptitudes profesionales y personales en los estudiantes. Las autoras realizaron una revisión de la literatura en la que encontraron diferencias entre la percepción que el profesor tiene de sus competencias y la que tiene el alumno sobre las competencias que debe tener el profesor eficaz en Educación Superior. En sus resultados hallaron que, mientras que para los docentes la competencia más valorada fue la metodológica, para los estudiantes fue la interpersonal. Ambos agentes coincidieron en que las más valoradas fueron: la competencia comunicativa, la de planificación y la de gestión de la docencia; frente a las menos valoradas, que serían la competencia de trabajo en equipo y la de innovación. Con vistas a analizar las investigaciones que revisaron las competencias docentes tanto desde la percepción de los estudiantes como de los docentes, en este estudio se realizó una revisión de la literatura en la cual se buscaron estudios internacionales, teniendo en cuenta la importancia de ellos en el ámbito de la internacionalización de la producción científica. Así el objetivo de este trabajo es doble: por un lado, analizar las competencias que los profesores expertos consideran como fundamentales para el perfil docente en Educación Superior; y por otro lado, identificar aquellos puntos de confluencia y discrepancia entre la percepción de docentes y estudiantes sobre las competencias relevantes para la docencia universitaria.

Método

Para acometer los objetivos planteados se ha realizado una revisión de la bibliografía a través de diferentes bases de datos de reconocido prestigio en el campo de las Ciencias Sociales y

que recogen publicaciones que se ajustan a los parámetros de calidad científica, siguiendo para ello el método PRISMA (Moher et al., 2015; Urrútia y Bonfill, 2010).

Atendiendo a las características propias de una revisión sistemática se seleccionaron, en primer lugar, diferentes bases de datos que recogieran revistas que cumplían los criterios de calidad científica como es el caso de la revisión de pares, o la internacionalización de las publicaciones recogidas. En estas se contemplaron las publicaciones realizadas entre 2009 y 2019, que fueran artículos empíricos y cuyo idioma de publicación fuera inglés, español o portugués.

Como criterios de inclusión se contempló tener acceso al texto completo del artículo y que fueran trabajos empíricos. Mientras que los criterios de exclusión fueron que la muestra del estudio no fuera de Educación Superior, que fueran revisiones teóricas de la literatura o que su objetivo no estuviera relacionado con el estudio de las competencias docentes en el contexto universitario.

Tras la realización de la búsqueda en las bases de datos seleccionadas se siguió las siguientes fases para la selección de artículos: primero, lectura del título y del resumen del artículo para seleccionar aquellos que se ajustaban a los objetivos marcados para la selección de trabajos, o la lectura del texto completo si el resumen no respondía totalmente a los objetivos de investigación planteados. Tras pasar esta primera fase, en segundo lugar, se pasaba a realizar la lectura del texto completo. Y en la tercera fase se analizaron los resultados.

Resultados

Los estudios internacionales identificados varían en gran medida en cuanto a las competencias docentes contempladas y el modelo teórico de partida. Son pocos los estudios de esta naturaleza que se han identificado en las bases de datos, ya que en su mayoría son análisis o estudios específicos que se realizan a nivel local.

En la Tabla 1 se presentan los estudios en los que se ha analizado la percepción de los docentes expertos sobre sus competencias docentes. A través del análisis de los estudios se perciben diferencias en las percepciones sobre las competencias docentes en función de la nacionalidad de los docentes. Además, encontramos competencias clave que influyen en la calidad de la instrucción dependiendo de las características del entorno de aprendizaje (virtual o presencial) más que del contenido concreto a impartir, así como que los docentes y los estudiantes difieren en cuanto a las competencias relevantes en Educación Superior. Destacando que los estudiantes se suelen mostrar insatisfechos con el estilo de enseñanza de los profesores, ya que apuntan que estos se basan en una enseñanza tradicional, no innovando o buscando la conexión entre los aspectos teóricos y los

prácticos. Así como que la percepción del nivel de competencia varía de unos países a otros, es decir, ni estudiantes ni profesores perciben como relevantes los mismos aspectos si atendemos a su nacionalidad.

Tabla 1

Análisis competencial desde la perspectiva del docente

	Competencias	Resultados competenciales
Comparación entre países		
Carbonero et al. (2017)	1.Organización 2.Comunicación 3.Habilidades Sociales 4.Resolución de Conflictos 5.Metodología y Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje	Valoraciones muy similares entre docentes españoles y brasileños, pero mejor autopercepción de los docentes brasileños en las competencias 1, 3, 4 y 5.
Chacón-Víquez (2013)	1. Relación interpersonal (docente-estudiantes) 2. Planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje 3. Evaluación 4. Manejo de las TIC 5. Comunicativa	Apuntan a que en su estudio piloto se confirmó que los estudiantes perciben estas competencias como fundamentales en un docente.
Comparación en entornos virtuales de las competencias docentes		
Ernest et al. (2013)	1. Planificación y manejo eficiente de las herramientas 2. Diseño de actividades que favorezcan la interacción entre los estudiantes 3. Dar instrucciones y reglas claras de trabajo 4. Manejar el grupo 5. Selección de las herramientas adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje	Identifican competencias de tipo pedagógico y metodológico y apuntan que son generalizables independientemente del contenido o materia a trabajar en entornos virtuales.
Elbarbary (2015)	1. Planificación y Diseño: importancia del feedback 2. Valoración y Evaluación: valoración de conocimientos previos; tareas ajustadas a los estudiantes; selección adecuada de herramientas de aprendizaje. 3. Apoyo técnico: diseño de problemas a través de las TIC 4. Enseñanza y Aprendizaje: aspectos pedagógicos	Identifica como fundamentales las competencias metodológicas y tecnológicas, las cuales varían en función del entorno de enseñanza-aprendizaje donde se apliquen.
Comparación entre estudiantes y docentes		
Üstünlüoğlu (2016)	1. Para la instrucción 2. Comunicativa 3. Evaluación	Los docentes de dos países (Estados Unidos y Turquía) se percibieron como competentes en las habilidades para la instrucción, la comunicación y la evaluación. Destacar que los profesores turcos se percibieron como más competentes en la instrucción. Mientras que los estudiantes estaban insatisfechos con los aspectos

		interpersonales y pedagógicos, echando en falta una innovación que se aleje de la enseñanza tradicional.
Üstünlüoğlu (2017)	1. Entrega: explicación adecuada 2. Gestión del aula: ambiente adecuado; incentivar la participación; la conexión entre teoría y práctica; y comunicación 3. Evaluación	Los estudiantes se centraban más en aspectos de gestión del aula y de evaluación. Los docentes destacaban los métodos y materiales de enseñanza, la generación de un buen ambiente y la evaluación.

De estos estudios cabe identificar una serie de competencias que varían para cada uno de ellos, pero que independientemente del estudio analizado, sea en contextos presenciales o virtuales, respaldan e identifican las competencias metodológicas como fundamentales para la enseñanza en Educación Superior. También destacan aspectos relativos al manejo o gestión del aula y aspectos interpersonales. De acuerdo con el modelo tomado como referencia en este estudio planteado por Torra et al. (2012) podemos destacar que en todos los estudios identificados a nivel internacional se identifica la importancia de la competencia comunicativa (Carbonero et al., 2017; Chacón-Víquez, 2013; Üstünlüoğlu, 2016, 2017); de la competencia interpersonal (Carbonero et al., 2017; Ernest et al., 2013; Chacón-Víquez, 2013; Üstünlüoğlu, 2017); de la competencia metodológica (Carbonero et al., 2015; Elbarbary, 2015; Ernest et al., 2013; Chacón-Víquez, 2013; Üstünlüoğlu, 2016, 2017); y de la competencia de planificación y gestión de la docencia (Elbarbary, 2015; Ernest et al., 2013; Chacón-Víquez, 2013; Üstünlüoğlu, 2016, 2017). La competencia de innovación es identificada como importante por los estudiantes en algunos de los estudios, como la base para incentivar la motivación e implicación de los mismos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a la competencia de trabajo en equipo no se hace referencia en los estudios analizados.

Discusión y Conclusiones

Cabe concluir que definir este perfil docente es complejo y está conformado por una gran cantidad de competencias y características que, en ocasiones, varían en función del contexto o entorno de aprendizaje. Los resultados de este trabajo ratifican lo recogido por autores como Monereo y Domínguez (2014), los cuales apuntan que las competencias comunicativas, interpersonales y metodológicas son las que en mayor frecuencia identifican el perfil de un buen docente. Pero, hay discrepancias entre lo que consideran como fundamental profesores y estudiantes, lo que apunta a la necesidad de seguir ahondando en esta línea de trabajo.

Tras el análisis de los diferentes estudios, se resalta la necesidad de innovar en el uso de las tecnologías, de utilizar modelos centrados en la enseñanza, de formar al profesor universitario

teniendo en cuenta variables de tipo genéricas, pedagógicas y disciplinares, tanto en la interacción profesor-estudiante como en la facilitación del aprendizaje. Todo ello, nos lleva a reflexionar sobre la influencia que las variables contextuales, personales, aptitudinales, formativas y situacionales tienen en el desarrollo de un perfil docente competente y sobre la evolución del mismo. Así como sobre la necesidad de estimular las competencias y habilidades asociadas a una enseñanza eficaz dentro del ámbito universitario.

Referencias

Álvarez Rojo, V. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *20*(3), 270-283.

Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos, 31*(125), 76-87.

Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, *2*(2), 87-97.

Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I., & Abadía, A. R. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario. *Education in the Knowledge Society*, *18*(1), 75-99. http://dx.doi.org/10.14201/eks20171817599

Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Flores, V., & Freitas Resende, A. (2017). Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil. *Revista Complutense de Educación, 28*(2). https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50711

Chacón-Víquez, L. D. (2013). Diseño, construcción y validación de un instrumento para la evaluación de las competencias de los docentes (IECOD) desde la perspectiva del alumno, en el Instituto Superior Tecnológico Jesús de Nazareth, San Pedro De Sula, Honduras. Design, construction. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 4*(1), 96-129. https://doi.org/10.22458/caes.v4i1.456

Durán, A. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere, 20*(67), 529-538.

Elbarbary, R. S. (2015). Identifying Core Mobile Learning Faculty Competencies Based integrated approach: a delphi study. *Journal of Education and Learning, 4*(2), 81-95. http://dx.doi.org/10.5539/jel.v4n2p81

Ernest, P., Guitert Catasús, M., Hampel, R., Heiser, S., Hopkins, J., Murphy, L., & Stickler, U. (2013). Online teacher development: collaborating in a virtual learning environment. *Computer Assisted Language Learning, 26*(4), 311-333. http://dx.doi.org/doi:10.1080/09588221.2012.667814

Gómez, A., & Calderón, G. (2018). Principios básicos para una ruta de formación en la cualificación de los docentes en el diseño y aplicación de recursos educativos digitales. *El Ágora USB, 18*(1), 236-244. http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3454

Hernández, R. (2018). El claustro académico. En F. Llergo; M. Nicolás (direc.). *La filosofía educativa de la Universidad Panamericana* (p. 65-74). México: Universidad Panamericana.

Loredo, J., García, B., Mendoza, N., & García, M. H. (2018). ¿Cómo se reflejan las prácticas docentes de profesores universitarios en tres momentos clave de la clase: La planeación, conducción y evaluación? *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas, 54,* 147-170.

Mas-Torelló, Ó., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa, 21*(69), 437-470.

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L., & Prisma-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) statement. *Systematic reviews, 4*, 1-9. https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1.

Monereo, C, y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, *17*(2), 83-104. http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480

Ramírez-García, A., González-Fernández, N., & Salcines-Talledo, I. (2018) Las competencias docentes genéricas en los grados de educación. Visión del profesorado universitario. *Estudios pedagógicos*, *44*(2), 259-277. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259

Rebisz, S., Tominska Conte, E., & Sikora, I. (2016). Planning for Faculty Recruitment and Assessment in Higher Education: Considering Student Preferences for Faculty Characteristics in Poland and Switzerland. *Educational Planning, 23*(1), 49-62.

Ruiz-Melero, M. J., Bermejo, R., Rumbo Arcas, M. B., Gómez Sánchez, T. F., & Moreira, M. A. (2020). Las competencias docentes en la Educación Superior: ¿qué indica la literatura?. *Educação: Teoria e Prática, 30*(63), 1-17. http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14707

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado, 13*(2), 1-15.

Torra, I., Corral, I. de, Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valdarrama, E., Màrquez, M. D., Sabaté, S., Solà, P., Hernàndez, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, A.P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M. C., Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, *10*(2), 21-56. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096

Urrútia, G. & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, *135*(11), 507-511. http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.medcli.2010.01.015

Üstünlüoğlu, E. (2016). Perceptions versus Realities: Teaching Quality in Higher Education. Education and Science, *Egitim ve Bilim, 41*(184), 235-250. http://dx.doi.org/doi:10.15390/EB.2016.6095

Üstünlüoğlu, E. (2017). Teaching quality matters in higher education: a case study from Turkey and Slovakia Teachers and Teaching: *Theory and Practice, 23*(3), 367-382. http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1204288

Zabalza, M. (2001). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. 4. ed. Madrid: Narcea.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Competências docentes e o novo ofício do professor

Teacher Competencies and the new profession of the teacher

Bárbara Marianne Maduro (https://orcid.org/0000-0001-8717-4588)*, Ronaldo Júlio Baganha (https://orcid.org/0000-0003-4828-5212)**.

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, ** Universidade do Vale do Sapucaí

Agradecemos ao Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes – pelo subsídio disponibilizado para a execução desta pesquisa.

Autor de contacto: Bárbara Marianne Maduro, barbara.maduro@ifsuldeminas.edu.br.

Resumo

Os quatro pilares da UNESCO para a educação, descritos no relatório “Um tesouro a descobrir”, relata que o professor possui papel essencial na educação, trabalhando com valores, atitudes e competências. Corroborando com as considerações da UNESCO, Perrenoud defende 10 competências docente, àquelas que servem de orientação para o ofício do professor. Esta pesquisa teve por objetivo a análise das competências docentes utilizadas pelos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que lecionam na modalidade do ensino médio integrado (EMI). Participaram desta pesquisa 62 docentes, os quais responderam a um Questionário sobre a Percepção de Competências Docentes (QPCD), enviados via *Googleforms*, contendo 47 questões e possuindo respostas do tipo *Likert*. Os resultados revelaram que as competências mais executadas se referem aos eixos: professor reflexivo, estratégias de ensino, novas tecnologias, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação e relação professor-aluno. Os eixos descritos como interdisciplinaridade, envolvimento dos alunos e participação na administração escolar, também são praticados pela maioria dos docentes. Quanto às competências relacionadas à família do aluno, formação continuada, relação entre alunos e/ou seus familiares e participação em cursos de atualização científica, observou-se pouca participação dos pesquisados. A educação está em constante mudança, e que o ofício do professor percorre o mesmo caminho; assim, as competências docentes e os 4 pilares para a educação, devem servir como orientação àqueles que procuram compreender os caminhos da profissão docente e uma educação de qualidade e integral.

Palavras-chave: Habilidades de ensino, educação baseada em competencias, professor

Abstract

The four pillars of UNESCO for education, described in the report “A treasure to discover”, reports that the teacher has an essential role in education, working with values, attitudes and competences. Corroborating UNESCO's considerations, Perrenoud defends 10 teaching competences, those that serve as guidance for the teacher's profession. This research aimed to analyze the teaching skills used by teachers at the Federal Institute of Education, Science and Technology, who teach in the modality of integrated high school (EMI). Sixty-two teachers participated in this research, who answered a Questionnaire on the Perception of Teacher Competencies (QPCD), sent via Googleforms, containing 47 questions, and having Likert-type answers. The results revealed that the most performed competences refer to the axes: reflective teacher, teaching strategies, new technologies, designing and developing differentiation devices and the teacher-student relationship. The axes described as interdisciplinarity, student involvement and participation in school administration are also practiced by most teachers. As for skills related to the student's family, continuing education, relationship between students and/or their families and participation in scientific refresher courses, there was little participation of those surveyed. Education is constantly changing, and the teacher's job follows the same path; thus, teaching skills and the 4 pillars of education should serve as a guide for those who seek to understand the paths of the teaching profession and a quality and comprehensive education.

Keywords: Teaching Skills, Competency Based Education, teacher

Segundo Oliveira, Oliveira e Saberes (2017), a profissão docente vem ganhando um novo significado, sobretudo dos saberes que a constituem. Há de se destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência. De acordo com Souza, Caron e Souza (2016), o responsável por ensinar precisa ter uma abordagem teórico- metodológica que possibilite um ensino voltado para uma educação que se efetive. O profissional docente passa do ofício artesanal, em que se aplicavam técnicas e regras, para uma profissão em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais (ALTET, 2008).

Aprender a ensinar e a se tornar professor precisa ser compreendido não como um evento configurado e concebido dentro de um determinado tempo e espaço, mas como um longo, contínuo, complexo e multidimensional processo que se estende no decorrer de todo o percurso formativo do professor. Os professores estão em constante processo de aprendizagens profissionais e a docência se configura como uma profissão que vai se evoluindo diariamente (MONTEIRO; FONTOURA, 2017).

Para Perrenoud (2008), enquanto os docentes não se adaptarem às novas exigências da educação e ainda praticarem uma pedagogia magistral e pouco diferenciada, eles não dominarão verdadeiramente as situações de aprendizagem nas quais estão inseridos cada um de seus alunos. Como o mundo está em constante desenvolvimento e mudanças, a educação não está fora dessas transformações. Segundo Farias (2019), é de conhecimento geral a importância da necessidade de adaptação das metodologias de ensino e a conservação da boa relação dos educandos com os professores, devendo estes buscarem referenciais teóricos que expliquem as diversas perspectivas de desenvolvimento humano e da cognição.

O objetivo principal desta pesquisa foi verificar e analisar as competências docentes mais utilizadas pelos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Para tanto, foi utilizado o Questionário de Percepção de Competências Docentes (QPCD), o qual foi fundamentado nos quatro pilares da educação (DELORS et al., 1996), e as 10 competências docentes descritas por Perrenoud (PERRENOUD, 2014).

Os 4 pilares da UNESCO para a educação e competência docente

A convite da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Jacques Delors, em 1993, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, resultando na elaboração do documento intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”

(PACHECO; DAROS Jr., 2016). Conforme Tavares Corsetti (2019), esta comissão estabeleceu que a educação deveria se basear em quatro pilares, para que os projetos educacionais nos países se orientassem para alcançar os objetivos esperados para a educação. Os quatros pilares, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, se referem às quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, servirão como pilares do conhecimento.

O primeiro pilar, aprender a conhecer, segundo Delors et al. (1996), refere à condição do indivíduo de adquirir os instrumentos da compreensão, tornando-se necessário por ser a abertura a todos os demais pilares; o segundo, aprender a fazer, retrata o poder de agir sobre o meio envolvente; o terceiro, aprender a viver juntos, remete à participação e à cooperação com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente, o quarto pilar, aprender a ser, integra as três precedentes. Nessa perspectiva, Pessoa e Macedo (2018) concluem que é importante que os professores conheçam os quatro pilares da educação, para que a sua prática docente esteja ordenada à realidade do discente, sendo esta prática fundamentada de acordo com os saberes de cada aluno, norteando sua vivência pessoal e profissional.

Para atingir a educação de qualidade, e de encontro com os 4 pilares da educação, Perrenoud (2014), defende 10 grandes famílias de competências docentes, a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua. De acordo com o mesmo autor, a competência é a capacidade de promover diversos recursos cognitivos, no sentido de enfrentar diversas situações.

Aplicação do questionário QPCD.

Como método de coleta de dados, foi utilizado o Questionário de Percepção de Competências Docentes, o qual visa analisar quais as competências que são mais utilizadas pelos docentes. Esse questionário foi elaborado pelo grupo de pesquisas coordenado pelo professor Dr. Leandro Silva Almeida, Universidade do Minho. O questionário foi respondido por meio do *GoogleForms*. A decisão pelo questionário online, justifica-se pelo momento atual da pandemia do COVID-19. Esta pesquisa tem caráter qualitativo. Participaram deste estudo 62 professores que ministram aulas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.

Com relação ao sexo, constatou-se que 35 dos professores são do sexo masculino, e 27 do sexo feminino . Tratando-se da idade, a média é de 42,7 anos, consistindo em 25 anos a menor idade relatada e 65 anos a maior. Em relação ao tempo de trabalho, o professor com menor tempo possui 1 ano de exercício e o de maior tempo, possui 33 anos.

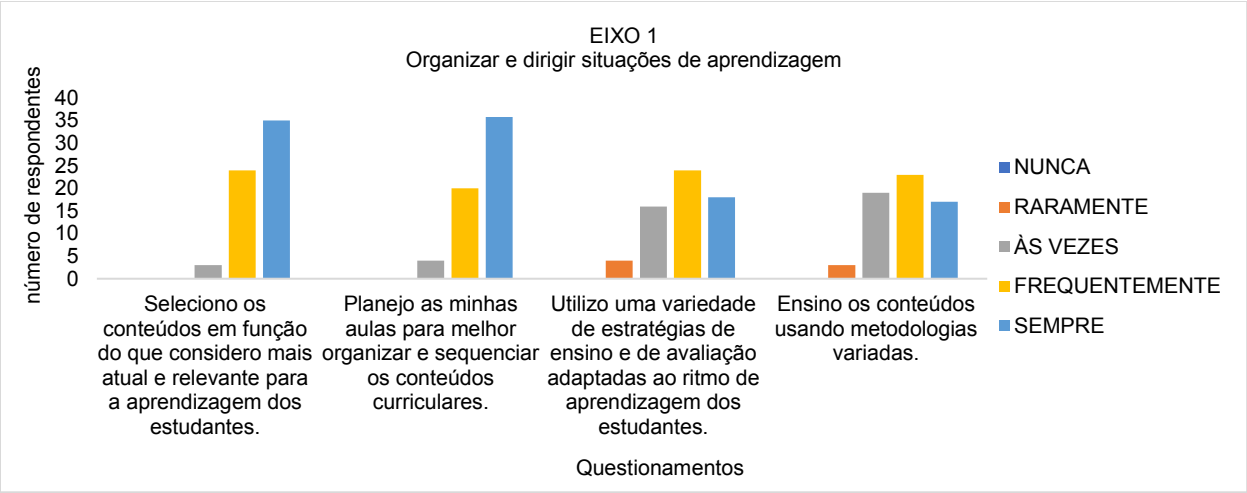
Para às áreas de atuação, a maioria dos docentes, 32 destes, lecionam as disciplinas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Para as áreas de Ciências humanas e suas Tecnologias e de Matemática e suas Tecnologias, são, respectivamente, 11 e 10 professores, restando 9 docentes que estão lecionando de acordo com à área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação.

Competências mais utilizadas pelos docentes. Para analisar as competências mais utilizadas pelos docentes, foram elaborados 10 eixos, contemplando os seguinte temas: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; professor reflexivo; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; interdisciplinaridade (trabalho em equipe); envolvimento dos alunos em suas aprendizagens; participação da administração escolar; envolvimento dos familiares dos alunos; utilização de novas tecnologias; relação professor-aluno (caráter ético da profissão); e formação contínua.

Quanto ao primeiro eixo, a figura 1 apresenta quatro perguntas que retrataram, as maiores e menores, práticas docentes, em relação ao eixo: Organizar e dirigir situações de aprendizagem.

Figura 1

Questionamentos relacionados ao eixo 1.



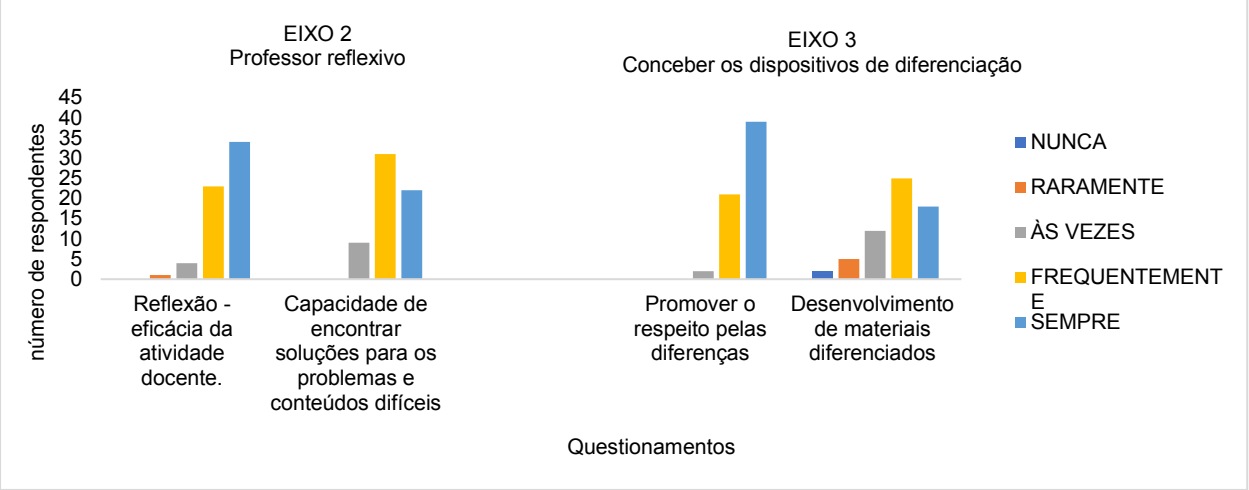
Fonte: Próprio autor

De acordo com a figura 1, as práticas mais executadas são, a seleção de conteúdos mais atuais e relevante para a aprendizagem dos alunos e o planejamento das aulas. O uso de estratégias e métodos diferenciados, foram as ações que tiveram o menor número de respostas em relação às proposições “frequentemente” e “sempre”, em comparação com as outras ações deste eixo. Jesus, Oliveira, Pedrosa, (2019) e Farias (2019), ressaltam que o professor deve priorizar metodologias que considerem o estudante como protagonista de seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional, possibilitando que o professor deixe de ser transmissor e se torne um mediador, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem com autonomia.

Para as competências, quanto aos eixos 2 e 3, professor reflexivo e conceber os dispositivos de diferenciação, está demonstrada, na figura 2, as práticas mais e menos utilizadas pelos docentes.

Figura 2

Questionamentos relacionados aos eixos 2 e 3.



Fonte: Próprio autor

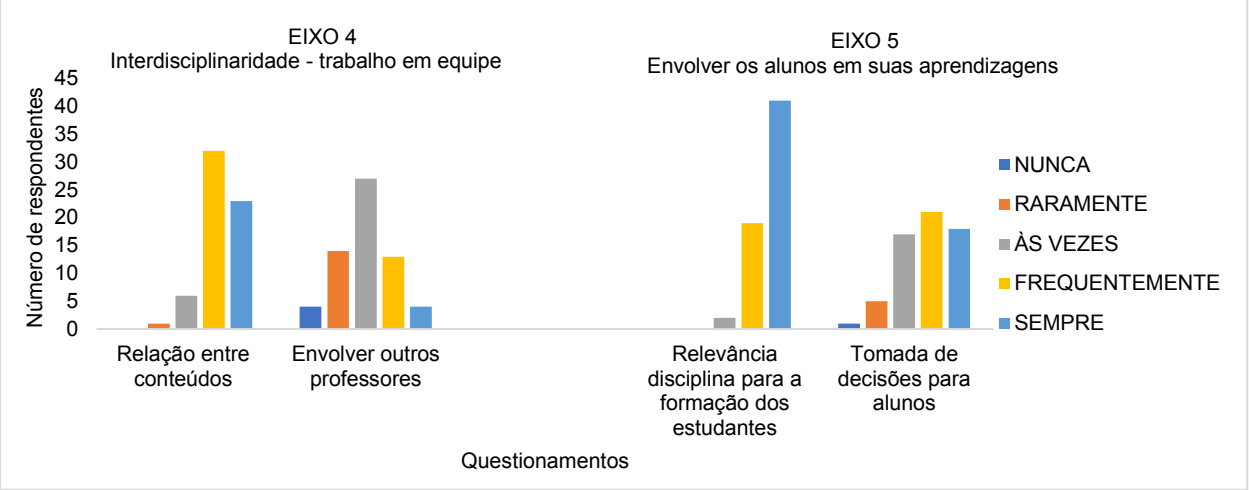
Quanto a competência referenciada no eixo 2, professor reflexivo, pode-se observar que, comparando os dois questionamentos referentes a esta competência, não houve diferença significativa ao analisar as respostas “frequentemente e sempre”. Este resultado mostra que os professores estão exercendo, em sua maioria, as práticas relacionadas a este eixo. Para o eixo 3, a maioria dos respondentes promovem o respeito pelas diferenças, porém é de se destacar que, quando o questionamento é sobre o desenvolvimento de materiais diferenciados, alguns participantes nunca realizaram esta ação, ou raramente a realizam.

De acordo com Pinto, Lima (2020), é determinante que o professor reflita sobre sua própria formação, seu processo de autoformação e de recomposição dos saberes, inicialmente adquiridos em confronto com sua prática exercida. Quanto a atuação do professor, é importantíssima o processo de inclusão e respeito à diversidade. É este profissional que media o conhecimento e as informações para o aluno, de maneira a fomentar a formação integral, ou seja, professor é o sujeito mediador o qual estimula seus alunos a construírem seus conceitos, atitudes e valores (JESUS, OLIVEIRA, PEDROSA, 2019).

As práticas docentes referentes à Interdisciplinaridade (trabalho em equipe), eixo 4, e Envolvimento dos alunos em suas aprendizagens, eixo 5, são expressas na figura 4.

Figura 4

Questionamentos relacionados aos eixos 4 e 5.



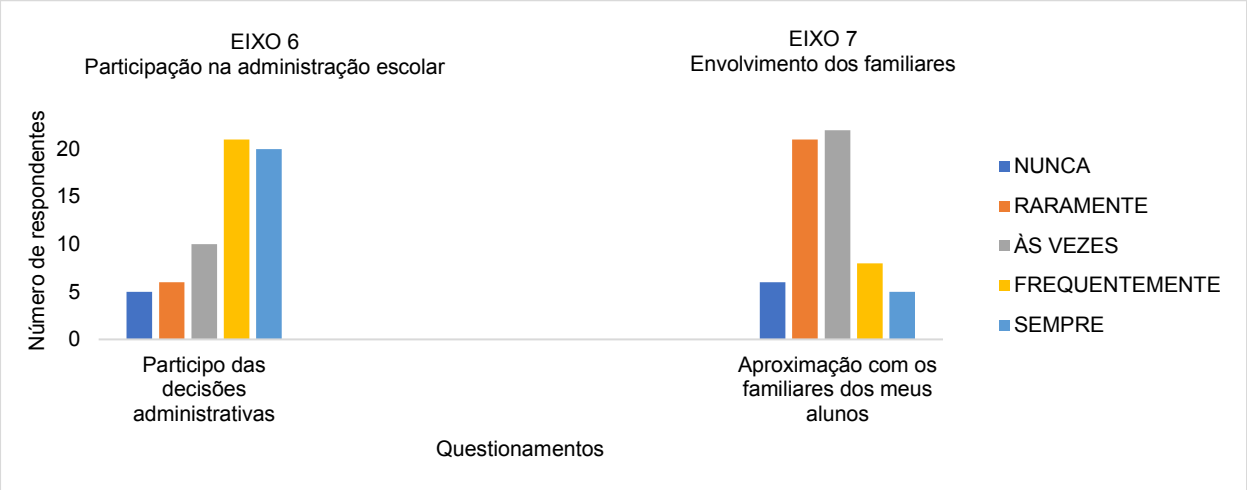
Fonte: Próprio autor

Em relação a interdisciplinaridade, o professor, frequentemente ou sempre, faz a relação de seus conteúdos ou de seus conteúdos com outras disciplinas. Em contrapartida, há pouca interação do professor com outros professores, de outras disciplinas, em projetos e/ou trabalhos desenvolvidos com os alunos. De acordo com Sant'ana, Silva e Lemos (2018), é importante que os professores entendam que a interdisciplinaridade pode promover a interação dos conhecimentos, possibilitando o entendimento e compreensão dos conceitos.

A participação na administração escolar e a promoção do envolvimento dos familiares dos alunos, também são competências dos professores. Na figura 5 é possível observar como estas ações são praticadas pelos docentes.

Figura 5

Questionamentos relacionados aos eixos 6 e 7.



Fonte: Próprio autor

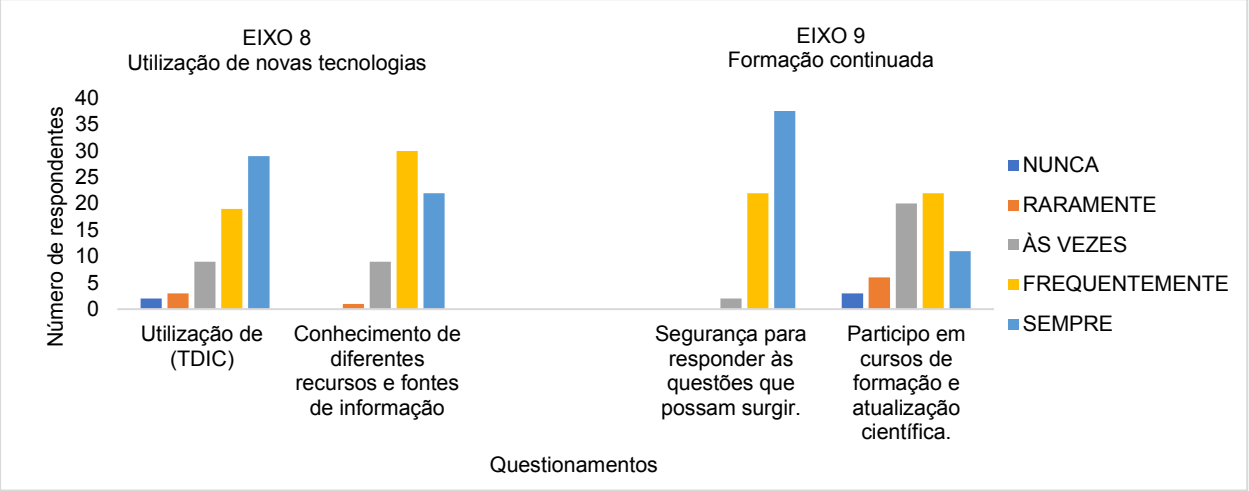
Pode-se constatar que a maioria dos professores participam das decisões administrativas do local em que trabalham. Apenas 8,1% dos participantes, nunca participam dessas questões, sendo 9,7% os que afirmam que raramente atuam neste quesito, e 16,1% às vezes cooperam nesta atividade. A gestão escolar participativa é considerada, segundo Alves e Zamboni (2020), como o método pelo qual todas as partes que compõem o processo educativo participam das decisões que determinam o sentido e as metas que se deve aplicar à educação. Portanto, esta ação faz parte das competências do ofício do professor.

Para o eixo 7, promover a participação dos familiares dos alunos, pode-se observar a pouca execução desta prática, tendo algumas respostas como “nunca” e “raramente”. Uma possibilidade para subsidiar esse resultado, configura-se na etapa do ensino básico, sendo a relação professor-família mais perceptível nos anos iniciais e menos presentes nos anos finais. Para Pires e Amaro (2020) e Miranda (2019), o professor deve trilhar seu caminho ao lado do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento crítico, transmitindo conhecimentos e proporcionado uma boa interação.

Os eixos 8 e 9, respectivamente, utilização de novas tecnologias e formação continuada, também são competências que estão relacionadas ao ofício do professor. Na figura 6, estão elencadas as práticas, mais e menos realizadas, em relação a cada eixo.

Figura 6

Questionamentos relacionados aos eixos 8 e 9.



Fonte: Próprio autor

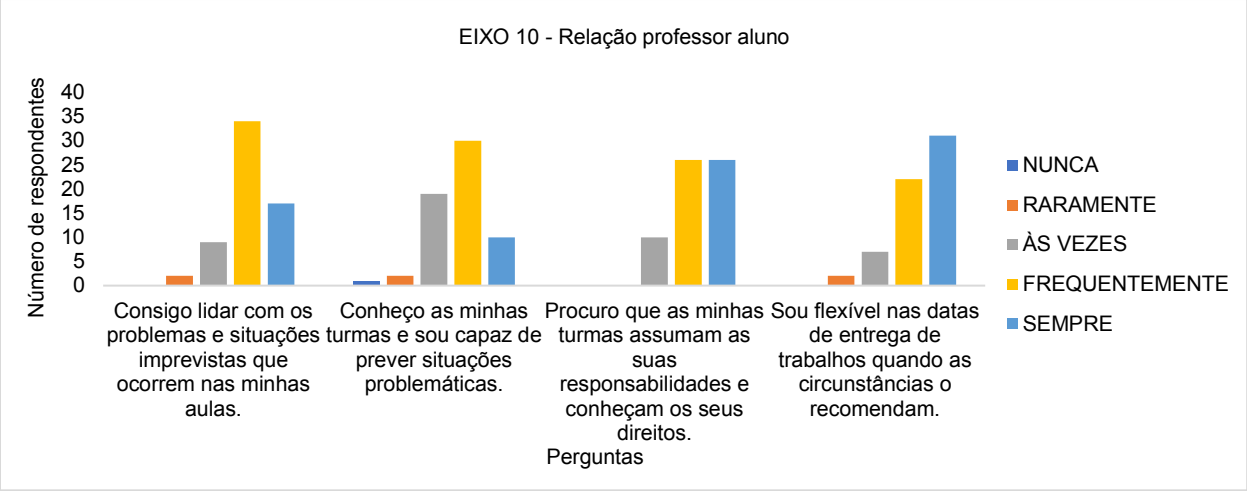
De acordo com Góis et al. (2018), é primordial que os professores possuam os saberes sobre as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), a fim de utilizá-los em suas práticas pedagógicas. Os dados coletados mostram que a maioria dos professores pesquisados utilizam as tecnologias digitais de informação e comunicação. Em contrapartida, ainda há professores que raramente ou nunca fazem este uso. Sobre o conhecimento de diferentes recursos de informação e comunicação, os professores afirmam que possuem o conhecimento acerca desta competência.

Quanto a questão da formação continuada de professores, é notório a pouca participação dos pesquisados. Diante desses dados, segundo Carreiro (2020), a atualização de conteúdo é indispensável para o ensino de qualidade, visto que a cada tempo que se passa, surgem novas informações e novas metodologias. Com novas informações, pode-se associar aos conteúdos novos aprendizados, a formação continuada estimula os professores com relação à sua atuação docente, possibilitando uma prática pedagógica que associe os conteúdos disciplinares à realidade do aluno.

O último eixo analisado, refere-se à relação professor e aluno. De acordo com as concepções de Ramalho, Rocha e Lopes (2020), é na educação que se deve encontrar a existência de uma relação construtiva, pedagógica e didaticamente estruturada entre o professor e os alunos, no qual o primeiro possui grande efeito e influência na vida do segundo. A relação professor-aluno necessita de interações construtivas e fundamentadas em relações humanas afetivas. A figura 7, demonstra alguns dados sobre o décimo eixo.

Figura 7

Questionamentos relacionados ao eixo 10.



Fonte: Próprio autor

As duas primeiras perguntas demonstradas na figura 7, são as que representam as respostas com menor atuação docente quanto as práticas deste eixo. A maioria dos docentes pesquisados, frequentemente, conseguem lidar com situações imprevistas e/ou são capazes de prever situações problemáticas em sala de aula. Alguns professores, raramente, conseguem lidar com estes imprevistos ou prevê-los. As questões que tiveram maior afirmação do "sempre" e/ou "frequentemente", são, comunicação com os alunos, de modo que eles tenham conhecimento sobre suas responsabilidades e direitos e sobre a flexibilização de entregas de trabalhos. De acordo com Santos (2018), a relação professor e aluno passa a valorizar a escuta, o diálogo e não a imposição. O diálogo promove adaptações e ajustes necessários ao trabalho em sala de aula, o que ocasiona um ambiente mais produtivo e motivador para o professor e para o aluno.

Considerações finais

Fica evidente, que a maioria dos professores pesquisados, não propõem uma relação mais próxima com os familiares dos alunos; que há pouca interação entre docentes de diferentes disciplinas e que poucos são os professores que participam de cursos de capacitação. Por meio dos referenciais teóricos utilizados neste trabalho, pode-se ressaltar que o envolvimento da família tende a colaborar para a formação integral do aluno, o trabalho coletivo auxilia na formação do aluno e o processo de formação continuada é de extrema importância para a profissão do professor.

Em contrapartida, fica visível uma boa atuação dos docentes quanto às competências que se referem à boa relação com o aluno, utilização de novas tecnologias, envolvimento dos alunos em suas aprendizagens, organização e utilização de estratégias de aprendizagem diferenciadas, respeito às diferenças e participação nas decisões junto a escola. Tais dados mostram que os professores, das competências analisadas, colocam em prática a maioria delas. Atualmente, a questão da pandemia ocasionada pelo COVID-19, pode ter interferido nas respostas apresentadas pelos participantes, principalmente na questão referente ao uso de novas tecnologias nas aulas, visto que os professores estão adotando-as em suas aulas remotas.

Após todas essas reflexões, é considerável a necessidade do conhecimento do professor para com os quatro pilares da educação e as competências descritas por Perrenoud, pois elas podem servir de auxílio para as práticas dos docentes. Dessa forma, uma pesquisa mais ampla, abordando estas competências, deve ser realizada para se investigar as causas, as possibilidades e as dificuldades de pouca ação a respeito de algumas delas.

Referencias

Altet, M. (2008). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *Formando professores profissionais: Quais estratégias*, 23-36.

Alves, L. L., y Zamboni, J. Importância da participação popular na gestão escolar democrática. *EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS: Reflexões entre desconfianças, a utilidade do inútil e a potência dos saberes*, 16. https://pedroejoaoeditores.com/wp-content/uploads/2020/08/ebookvol.1ciecc82ncias-humanas.pdf#page=16.

Carreiro, F. B. O professor reflexivo: caminhos para a melhoria contínua do aprendizado escolar. etrieved from https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65514.

Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ... e Nanzhao, Z. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação um tesouro a descobrir*, *6*. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod_resource/content/4/2012%20educ_tesouro_descobrir_Delors.pdf

Jesus, M. J. G., de Oliveira, K. F., y Pedrosa, R. Educação inclusiva: o papel do professor e a intervenção do psicólogo neste contexto. *Revista cefop/fapaz de educação, cultura, ciência Etecnologia*. du.br/wp-content/uploads/2020/09/REVISTA-CEFOP-FAPAZ-2019.1.pdf#page=10.

Lopes, M. W. V., (2019). Formação continuada e saberes para a docência no ensino médio integrado. *Research, Society And Development*. https://www.researchgate.net/publication/335393672

Monteiro, F. M. A. De ensinantes a aprendizes: investigação narrativa nos anos iniciais. *Pesquisa, formação e docência*, 15. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/11487/1/CuervoEdisson_2017_ProscripcionCurricularLibrosTexto.pdf#page=15

Pacheco, B. E. L. D., e Daros, A. (2016). A Concepção de Educação sob a Perspectiva da Unesco com Enfoque no Documento "Educação, um Tesouro a Descobrir". *Revista Pleiade*. https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/326

Pessoa, P. D. S., e Macedo, E. P. (2018). Prática docente e Políticas Educacionais no Ensino Superior e os quatro pilares da Educação. *Revista de Educação ANEC*. Retrieved from doi: 10.22560/reanec.v44i157.155

Pinto, J. M., e do Carmo Lima, D. V. (2020). Gestão democrática no contexto escolar. *Civicae*. doi: 10.6008/cbpc2674-6646.2020.001.0004.

Ramalho, H., Rocha, J., y Lopes, A. (2020). Interações aluno-professor: percepções sobre o feedback pedagógico. *Revista Psicologia em Pesquisa*, *14*(1), 76-95. doi: 10.34019/1982-1247.2020.v14.29010.

Sant'Ana, W. P., da Silva, H. B., e Lemos, G. C. (2018). Ensino médio integrado à educação profissional: algumas concepções. *Tecnia*, *3*(1), 66-87. http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/124.

Santos, N. A. (2018). Desafios da relação professor-aluno: contribuições da educação centrada no

aluno, educação do sensível e prática reflexiva. *Jornada brasileira de educação e linguagem/encontro do profeduc e profletras/jornada de educação de mato grosso do sul*, *1*(1). https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4907

Pires, G., y Amaro, S. (2020). A contribuição da família no contexto escolar Family contribution in school context. *Braz. J. of Develop*, *6*(7), 42478-42498. https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/12508.

Tavares, E. L. H., y Corsetti, B. (2019). Uma análise das concepções teóricas sobre qualidade da educação na américa latina a partir de publicações da UNESCO (1966-2008). *HOLOS*, *1*, 1-18. doi: 10.15628/holos.2019.4332.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La importancia de los resultados de aprendizaje de un máster universitario: análisis documental

The importance of the learning outcomes of a master´s degree: documentary analysis

Eva María Espiñeira Bellón (https://orcid.org/0000-0001-7522-9406), Jesús Miguel Muñoz Cantero (https://orcid.org/0000-0001-5502-1771), María Cristina Pérez Crego (https://orcid.org/0000-0001-5937-0047)
Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Entidad financiadora: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Proyecto FLOASS: Resultados y analíticas de aprendizaje en la Educación Superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible. Referencia: RTI2018-093630-B-I00.
Autora de correspondencia: Eva María Espiñeira Bellón, eva.espineira@udc.es

Resumen

Los resultados de aprendizaje son elementos del diseño curricular que ayudan a describir lo que se quiere conseguir con un programa formativo" (ANECA, 2013, p. 11); en España, se han expresado en un amplio número de competencias difíciles de cuantificar. A través de un análisis documental de la memoria de verificación del título de Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidade da Coruña, se analizan sistemáticamente los 195 resultados de aprendizaje establecidos en sus asignaturas, a través de cuatro escalas nominales en las cuales se analizan: el tipo de proceso cognitivo (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear), el tipo de conocimiento (factual, conceptual, procedimental, metacognitivo), la estructura del conocimiento (preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado) y la transversalidad de dicho conocimiento (componentes afectivo/motivacionales, tecnológicos y colaborativos) que se infieren de los resultados de aprendizaje, tomando como referencia la Taxonomía de Bloom (1956) y sus posteriores actualizaciones. Los resultados muestran que se trabajan todos los tipos de procesos cognitivos, así como los diferentes tipos de conocimiento analizados. En cuanto a la estructura del conocimiento, se centran mayoritariamente en un conocimiento abstracto ampliado y, finalmente, en escasa medida en los componentes tecnológicos, colaborativos y afectivos/actitudinales de los aprendizajes, teniendo en cuenta la transversalidad de dicho conocimiento. Resultaría interesante establecer comparaciones entre los títulos en función del año en el que se han diseñado e implantado y comprobar si realmente se producen cambios en la elaboración de los planes de estudios desde que se exige la definición de resultados de aprendizaje.

Palavras-chave: evaluación, procesos de aprendizaje, educación basada en resultados, educación superior, psicopedagogía.

Abstract

The learning outcomes are elements of the curricular design that help to describe what you want to achieve with a training program" (ANECA, n.d., p. 11); in Spain, they have been expressed in a large number of competencies that are difficult to quantify. Through a documentary analysis of the verification memory of the Master's Degree in Psychopedagogy at the University of Coruña, the 195 learning outcomes established in their subjects are systematically analyzed, through four nominal scales in which they are analyzed: type of cognitive process (remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating and creating), the type of knowledge (factual, conceptual, procedural, metacognitive), the structure of knowledge (prestructural, unistructural, multistructural, relational and extended abstract) and the transversality of said knowledge (affective / motivational, technological and collaborative components) that are inferred from the learning outcomes, taking as reference Bloom's Taxonomy (1956) and its subsequent updates. The results show that all types of cognitive processes are worked on, as well as the different types of knowledge analyzed. Regarding the structure of knowledge, they mainly focus on expanded abstract knowledge and, finally, to a limited extent on the technological, collaborative and affective / attitudinal components of learning, taking into account the transversality of said knowledge. It would be interesting to make comparisons between the degrees according to the year in which they were designed and implemented and to see if there really are changes in the preparation of the curricula since the definition of learning outcomes is required.

Keywords: assessment, learning processes, results-based education, higher education, psychopedagogy.

Los resultados de aprendizaje, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, son "elementos del diseño curricular que ayudan a describir lo que se quiere conseguir con un programa formativo" (ANECA, 2013, p. 11). Así, hoy en día las investigaciones sobre la educación universitaria se centran en la evaluación que realiza el profesorado sobre los resultados de aprendizaje establecidos en las memorias de verificación de los títulos y establecen que los resultados de aprendizajes hacen referencia a las "realizaciones o desempeños concretos y con determinados niveles de ejecución o de logro que evidencian lo que el estudiante es capaz de hacer y de demostrar" (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2015).

En España, el término de competencia (lo que el estudiantado debe saber y ser capaz de hacer al finalizar sus estudios) se ha extendido en mayor medida que el de resultados de aprendizaje, de tal manera que la metodología empleada por el profesorado se ha centrado en enfatizar el aprendizaje del alumnado priorizando el desarrollo de dichas competencias aunque también dando una mayor importancia a los resultados de aprendizaje.

La atención a dichas competencias y el cambio del enfoque basado en contenidos al basado en resultados de aprendizaje, ha dado lugar al empleo de diferentes instrumentos con el fin de evaluar el alcance de los resultados de aprendizaje por parte del alumnado ya que se entiende que este cambio en el modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva un cambio en "la concepción de la evaluación del aprendizaje, de sus finalidades y funciones" (Margalef, 2014, p. 36), y sólo de esta forma se fomenta el modelo de enseñanza-aprendizaje que reclama el Espacio Europeo de Educación Superior.

Para alcanzar los resultados de aprendizaje es necesario que se establezca una necesaria coordinación entre actividades formativas y sistemas de evaluación; no obstante, la mayoría de los títulos incluyen un amplio número de competencias difíciles de cuantificar por lo que también existen investigaciones que señalan las limitaciones que se producen en este sentido (Aramendi et al., 2020; Ibarra y Rodríguez, 2014; Yepes, 2017).

Como señalan Romero et al. (2014), "es fundamental que los resultados de aprendizaje estén bien definidos pues así se prodrá realizar el proceso educativo obteniendo el aprendizaje" (p. 392) y así, en este sentido, numerosas investigaciones se centran en la Taxonomía de Bloom (1956) con el fin de garantizar el adecuado diseño y desarrollo de los resultados de aprendizaje así como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en España. Dicha taxonomía es considerada como una herramienta básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Anderson et al. (2013) realizan una revisión de ésta y establecen seis categorías que dividen al pensamiento desde un orden inferior a un orden superior (recordar, comprender,

aplicar, analizar, evaluar y crear) y cuatro tipos de conocimientos (factual, conceptual, procedimental y metacognitivo).

El objetivo principal del Proyecto FLOASS (RTI2018-093630-B-100) se centra en analizar la situación de la evaluación de los resultados de aprendizaje en la Educación Superior y diseñar un marco de acción para su mejora, teniendo en cuenta además la estructura que presentan los resultados de aprendizaje (preestructural, estructural, multiestructural, relacional o abstracto ampliado), basándose en la taxonomía propuesta por Biggs y Collis (1982).

A continuación, se presenta el análisis efectuado sobre los resultados de aprendizaje establecidos en la memoria de verificación del Máster Universitario en Psicopedagogía que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña en el marco de lo establecido en el Proyecto FLOASS.

Método

A través de un análisis documental de las diferentes asignaturas, se analizan sistemáticamente los 195 resultados de aprendizaje establecidos en la memoria de verificación del título de Máster Universitario en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña.

Participantes

Se han seleccionado los títulos de máster de la rama de Ciencias Sociales de las seis universidades españolas participantes en el proyecto de investigación FLOASS establecidos en la tabla 1. Para el contenido de esta comunicación, se presentan los resultados del Máster Universitario en Psicopedagogía perteneciente a la Universidad de A Coruña debido a la relación con la temática del congreso al que se presenta.

Tabla 1

Relación de másteres por universidad y especialidad

Universidad	Educación	Económicas	Comunicación
Universidade da Coruña	7	4	1
Universidad de Cádiz	6	4	1
Universidad de Oviedo	4	5	-
Universidad de Valencia	5	16	1
Universidad del País Vasco	3	8	2
Universidad Rovira i Virgili	3	2	1

Nota: Elaboración propiá

Instrumento

Para la recogida de información se diseñó la aplicación informática CORAMEVAL (Balderas y Rodríguez-Gómez, 2020), un entorno tecnológico en el cual se han volcado todos los resultados de aprendizaje, competencias y medios de evaluación establecidos en las memorias de verificación seleccionadas.

Análisis de datos

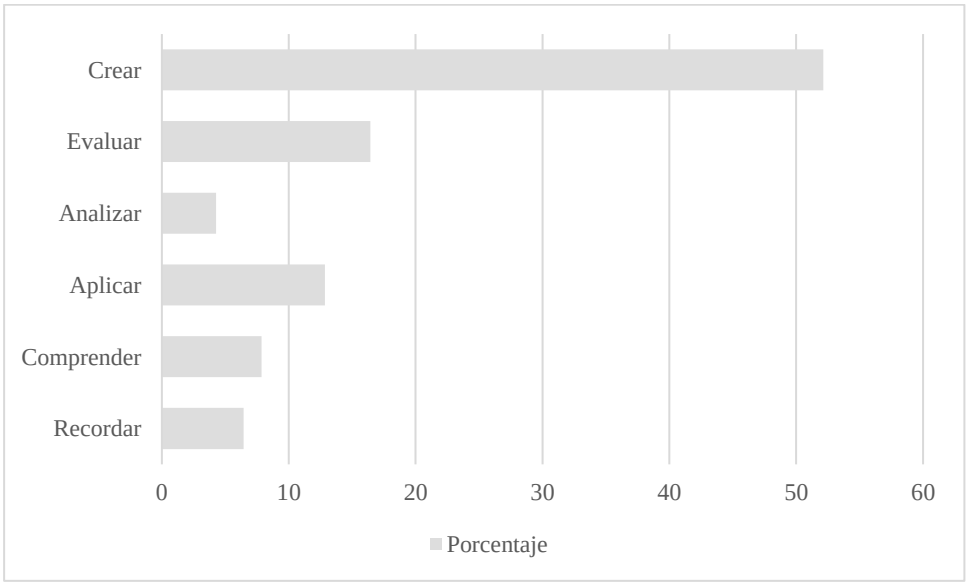
Para realizar el análisis, se emplean cuatro escalas nominales en las cuales se analizan: el tipo de proceso cognitivo (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear), el tipo de conocimiento (factual, conceptual, procedimental, metacognitivo), la estructura del conocimiento (preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado) y la transversalidad de dicho conocimiento (componentes afectivo/motivacionales, tecnológicos y colaborativos) que se infieren de los resutados de aprendizaje, tomando como referencia la Taxonomía de Bloom (1956) y sus posteriores actualizaciones de acuerdo al proyecto FLOASS_RTI2018_093630_B_I00.

Resultados

Los resultados muestran que en el título analizado se trabajan todos los tipos de procesos cognitivos, obteniendo el proceso cognitivo de creación el mayor porcentaje alcanzado, lo que significa que la mayoría de los resultados de aprendizaje de este título se centran en generar, planificar, producir.

Figura 1

Tipos de procesos cognitivos

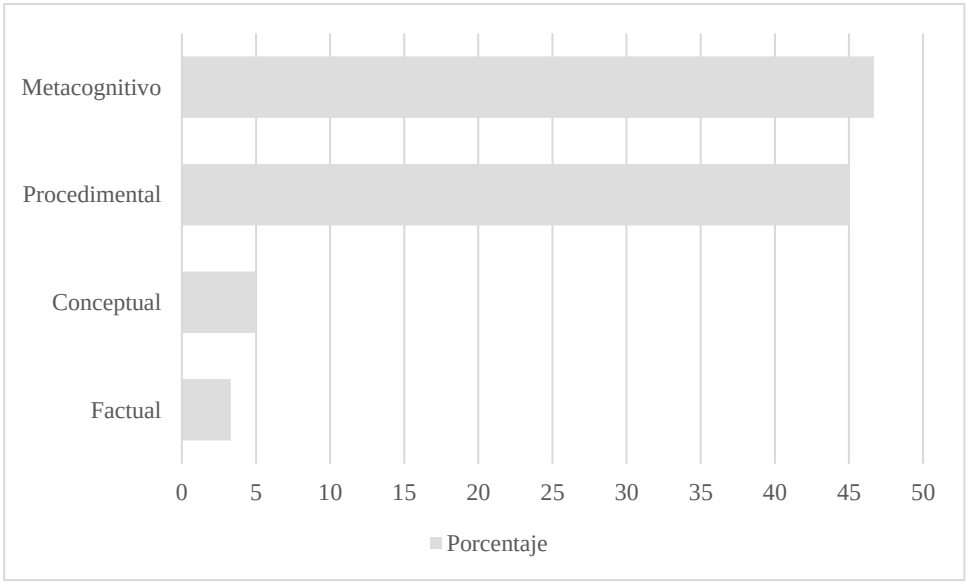


Nota. Elaboración propia.

En cuanto al conocimiento, los resultados de aprendizaje abordan los diferentes tipos de conocimiento analizados, obteniendo el mayor porcentaje el metacognitivo seguido por el procedimental, en contraposición con los conocimientos de tipo conceptual y factual. De esta forma, los resultados de aprendizaje de este título se centran en la parte correspondiente a saber cómo hacer algo y en fomentar la capacidad del alumnado en la adquisición de conciencia, control y conocimiento de la propia cognición.

Figura 2

Tipo de conocimiento

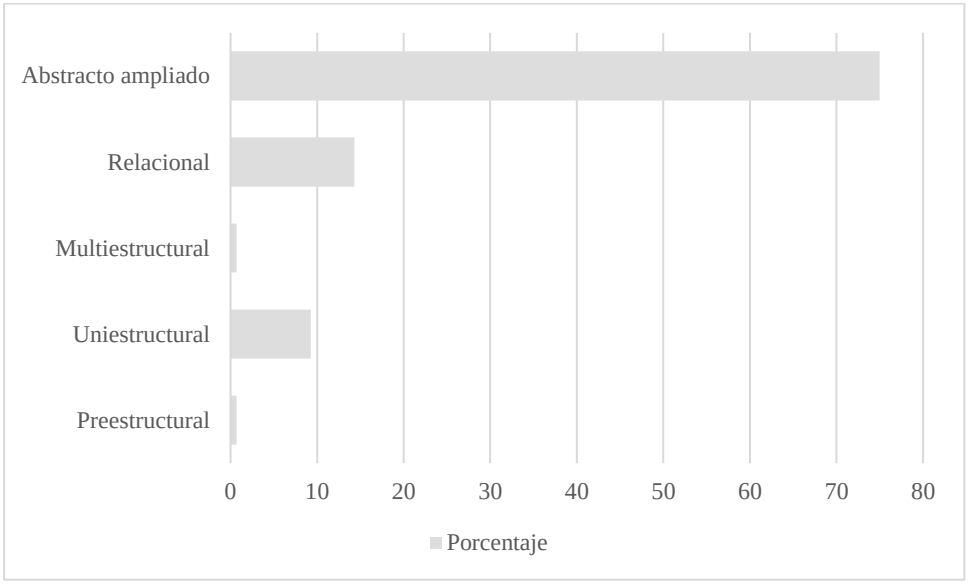


Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la estructura del conocimiento, los resultados de aprendizaje se centran mayoritariamente en un conocimiento abstracto ampliado, de tal forma que los resultados de aprendizaje del título se orientan hacia el empleo de la inducción y la deducción facilitando en el alumnado las capacidades de teorizar, generalizar, formular hipótesis y reflexionar.

Figura 3

Estructura del conocimiento

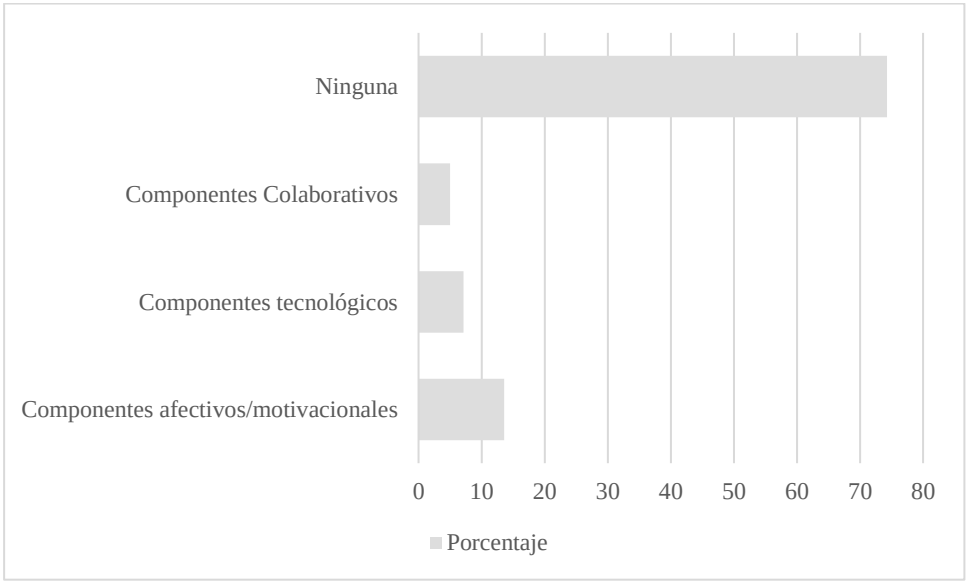


Nota. Elaboración propia.

Finalmente, los resultados de aprendizaje se centran en escasa medida en los componentes tecnológicos, colaborativos y afectivos/emocionales de los aprendizajes.

Figura 4

Transversalidad



Nota. Elaboración propia.

Discusión

Los resultados de aprendizaje propuestos en el máster universitario analizado, corresponden, en mayor medida a procesos cognitivos complejos (evaluar, crear) que a procesos cognitivos básicos (recordar, comprender) y se relacionan con una mayor frecuencia de conocimientos metacognitivos, en contraposición con lo esperado de manera preliminar en el proyecto de investigación (Arias, Pérez y Burguera, 2020).

Los resultados de este estudio refuerzan la necesidad de realizar una evaluación exhaustiva de los resultados de aprendizaje programados con el fin de conocer los títulos universitarios en su totalidad y validan el empleo de una herramienta tecnológica para ello (Balderas y Rodríguez-Gómez, 2020). Mediante este análisis se ha podido reflexionar sobre la labor del profesorado en el proceso de elaboración de los resultados de aprendizaje que ha de fomentar una información clara, útil, comprensible y medible. Se pone también de manifiesto la posible necesidad de facilitar este análisis a los agentes implicados de manera que se puedan establecer medidas de mejora, de ser necesario, en las diferentes asignaturas.

Asimismo, como implicaciones e investigaciones futuras resultaría interesante establecer comparaciones entre los títulos en función del año en el que se han diseñado e implantado y comprobar si realmente se producen cambios en la elaboración de los planes de estudio desde que se exige la definición de los resultados de aprendizaje.

Referencias

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2013). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom´s taxonomy or educational objectives.* Pearson.

ANECA (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje.* ANECA.

Aramendi, P., Arrieta, E., Lukas, J.F. (2020). Diseño y validación del cuestionario RAPEVA_P (Cuestionario de percepción del profesorado sobre la evaluación de los resultados de aprendizaje). In Grupo de Investigación EVALfor SEJ509 (Ed.), *Actas del Congreso Internacional EVALtrends2020. Evaluación como aprendizaje en educación superior: implicar a los estudiantes en las prácticas de evaluación* (pp. 64-65). Grupo de Investigación EVALfor SEJ509.

Arias, J.M., Pérez, M.H., & Burguera, J.L. (2020). Semejanzas y discrepancias en la valoración de los resultados de aprendizaje de másteres de ciencias sociales en la Universidad de Oviedo. In Grupo de Investigación EVALfor SEJ509 (Ed.), *Actas del Congreso Internacional EVALtrends2020. Evaluación como aprendizaje en educación superior:*

implicar a los estudiantes en las prácticas de evaluación (pp. 66-67). Grupo de Investigación EVALfor SEJ509.

Balderas, A., & Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendizaje automático para la descripción de las competencias, los resultados de aprendizaje y los instrumentos de evaluación en la enseñanza superior. In Grupo de Investigación EVALfor SEJ509 (Ed.), *Actas del Congreso Internacional EVALtrends2020. Evaluación como aprendizaje en educación superior: implicar a los estudiantes en las prácticas de evaluación* (pp. 70-71). Grupo de Investigación EVALfor SEJ509.

Biggs, J., & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy.* Academic Press.

Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E.D., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: handbook I, the cognitive domain.* David Mckay Company.

Ibarra, M.S., & Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, 32*(2), 339-361. https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172941

Ibarra-Sáiz, M.S., & Rodríguez-Gómez, G. (2015). Conceptos básicos en evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la educación superior. EVALfor - Grupo de Investigación SEJ509. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5070.5686

Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1, 17*(2), 35-55. https://doi.org/10.5944/educxx1.17.211478

Romero, P., Martín, M., & Acosia, F. (2014). Resultados de aprendizaje en prácticas cartográficas. In C.M. Travieso, J.M. Canino & J.B. Alonso (Eds.), *Innoeducatic 2014* (pp. 389-398). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. http://hdl.handle.net/10553/15864

Yepes, V. (2017). *Proyecto docente: concurso de acceso al cuerpo de catedráticos de universidad.* Universidad Politécnica de Valencia.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O impacto do choque com a realidade educativa na era da sociedade da máscara

The impact of the shock with the educational reality in the era of the mask society

Maria Cristina Faria (https://orcid.org/0000-0003-0839-8036)
Instituto Politécnico de Beja, Portugal

Autor de contacto: mcfaria@ipbeja.pt

Resumo

O mundo contemporâneo em que vivemos é caracterizado por uma constante mudança e imprevisibilidade política, social, profissional, ambiental e de saúde pública. É exigido a todos os cidadãos uma atualização e adaptação contínua a vários níveis, sob pena de pôr em risco a sua segurança, saúde e bem-estar, o seu trabalho, carreira e realização pessoal. Em educação o "choque com a realidade" já não é mais um assunto dos professores estagiários de qualquer nível de ensino, mas, de todos os que abarcam a tarefa de contribuir para a formação das novas gerações e dos profissionais no terreno ao longo da vida. É previsível que nem todos os indivíduos consigam acompanhar esta nova era em que os acontecimentos e as tarefas requeridas se sucedem em ritmo vertiginoso. Com a chegada da pandemia COVID-19 os professores tiveram que se reinventar com celeridade. Do pré-escolar ao ensino superior foi necessário organizar o tempo e o espaço, que de físico passou a virtual e com recurso constante a tecnologias e normas de segurança de saúde. Os professores estavam preparados ou preparam-se rapidamente. Por outro lado, os alunos manifestaram um interesse particular pelas aulas e mostraram uma necessidade vital de proximidade com o professor. Neste trabalho realizamos uma revisão sistemática da literatura sobre o impacto do choque com a realidade educativa na era da sociedade da máscara em docentes e alunos do ensino superior. Procuramos a partir das evidencias fundamentar novas formas de organização, atuação intervenção educativa no ensino superior abonatórias da realização pessoal de professores(as) e alunos(a)s.

Palavras-chave: Ensino Superior, Competências, Motivação, Intervenção Educativa, Sociedade da máscara.

Abstract

The contemporary world we live in is characterized by constant political, social, professional, environmental, and public health, change and unpredictability. All citizens are required to continuously update and adapt at various levels, under penalty of jeopardizing their safety, health and well-being, their work, career and personal fulfilment. In education, the "clash with reality" is no longer a matter for trainee teachers of any level of education, but for all those who embrace the task of contributing to the training of new generations and professionals in the field throughout their lives. It is predictable that not all individuals will be able to keep up with this new era in which events and required tasks follow one another at a dizzying pace. With the arrival of the COVID-19 pandemic, teachers had to reinvent themselves quickly. From pre-school to higher education, it was necessary to organize time and space, which went from being physical to virtual and with constant use of technologies and health safety standards. Teachers were prepared or are preparing quickly. On the other hand, students showed a particular interest in the classes and showed a vital need for proximity to the teacher. In this work, we carry out a systematic literature review on the impact of the shock with the educational reality in the era of the mask society on higher education teachers and students. Based on the evidence, we seek to substantiate new forms of organization, educational intervention in higher education. personal achievement of teachers and students.

Keywords: Higher Education, Skills, Motivation, Educational Intervention, Society of the mask.

Em 2020 fomos surpreendidos pelo Coronavírus -SARS- -CoV-2 que pôs à prova as competências da humanidade, a comunicação, o sentido de responsabilidade comunitária, a organização social, o direito à saúde e à educação, e a qualidade dos serviços a nível local e global. Dos mais velhos aos mais novos todos ficaram expostos a um perigo invisível e o ritmo do mundo em que vivíamos desapareceu num instante. O autoisolamento passou a ser uma ação de sobrevivência.

A pandemia COVID-19 começou por ser apresentada como uma doença relacionada com a pneumonia e de causa desconhecida. Uma doença infeciosa causada por um coronavírus altamente contagioso e propagado na situação de proximidade entre humanos, familiares ou desconhecidos, e através do contacto com objetos contaminados em espaços físicos. O mundo global foi informado pelos decisores de saúde que o vírus responsável pela COVID-19 se transmitia através das gotículas geradas quando uma pessoa infetada tosse, espirra ou expira. As gotículas como são demasiado pesadas para ficarem suspensas no ar e depositam-se rapidamente em pavimentos ou superfícies, apresentando longevidade diferenciada em função dos materiais onde se depositam. Tivemos conhecimento da sua existência a 31 de dezembro de 2019, a partir de casos que iam surgindo na cidade de Wuhan, na China, e que rapidamente se estenderam à Europa e ao mundo. O surto foi declarado como emergência sanitária global a 30 de janeiro de 2020. A Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2 (SARS-CoV-2) foi oficialmente estabelecida como o nome do vírus a 11 de fevereiro de 2020, pelo Comitê Internacional de Taxonomia dos Vírus (ICTV). No mesmo dia a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou oficialmente COVID-19 como o nome desta nova doença (WHO, 2020).

Disseminou-se o vírus, que se expandiu a nível local, nacional e global, e instalou-se a pandemia de COVID-19. O uso da máscara (nos espaços públicos fechados e abertos), o distanciamento físico, a etiqueta respiratória, a higienização das mãos, das coisas e dos espaços passou a ser uma tarefa quotidiana de rigor e exigência. O tempo foi contado de forma diferente. A esperança das vacinas e da imunidade de grupo surgiu logo no início como uma das soluções principais para voltar a um mundo parecido com o que conhecíamos. O distanciamento físico tornou-se distanciamento familiar e social. E já não se dispensou mais o uso de máscara, dos mais novos aos mais velhos da sociedade, quando esta ficou acessível e foi disponibilizada democraticamente. A sociedade mudou. Os abraços, os beijos e o aperto de mão foram proibidos. As faces deixaram de poder mostrar as expressões especificas da personalidade de cada pessoa. O

movimento, os olhos e o tom de voz abafado pela máscara, foram as ferramentas utilizadas para comunicar, manifestar e nos fazermos entender. A máscara escondeu os sorrisos, a tranquilidade, a tristeza, os aborrecimentos, a irritação e a fadiga pandémica. Por isso, ficámos diante de uma sociedade da máscara, com novos comportamentos, atitudes e significados. Por vezes, corre-se até o risco que esta mascarada possa colocar em perigo a liberdade dos direitos humanos.

As máscaras tornaram-se o símbolo da luta global contra o coronavírus. A Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2020) considerou que a utilização de máscaras pelas crianças devia ser explicada como sendo um comportamento pró-saúde e pró-social que permite às crianças cuidar não só delas próprias, mas também dos outros. Contudo, temos de admitir que mesmo em nome da saúde de todos, ter a boca tapada não é o cenário ideal para realizar uma comunicação eficaz. O ser humano depende do comportamento não-verbal para se expressar e interagir com os outros desde que existe e, a comunicação não-verbal possibilita complementar a comunicação verbal, e ainda explica a maior parte da informação que compreendemos numa troca social. No caso das crianças, cujo nível de linguagem verbal pode ainda não permitir a expressão de emoções ainda é mais notório. De acordo com a OPP (OPP, 2020) nas circunstâncias normais da vida quotidiana e nas problemáticas, as expressões faciais fazem parte de um conjunto de "pistas visuais" que os humanos utilizam desde sempre para "ler" e compreender o outro e que incluem, os gestos, a linguagem corporal, as palavras, o movimento ou a prosódia. Os elementos articulam-se para transmitir uma mensagem e uma intenção. As expressões faciais (incluindo a boca, que ocupa um lugar de destaque na expressão facial) são fundamentais no processo de comunicação, mas, também, os outros sinais devem ser considerados para comunicar e interagir com os outros (Kret, 2015; Cowen, Sauter, Tracy & Keltner, 2019). Por conseguinte, a utilização de máscaras pode interferir com a comunicação e a "leitura emocional" do outro, mas não nos impede de comunicar, interagir e compreender (OPP, 2020). Digamos que a máscara é um obstáculo ao exercício da literacia emocional e à comunicação plena.

Os estudos mostraram que apesar das máscaras faciais restringirem a disseminação do COVID-19, elas apresentavam consequências colaterais, nomeadamente, ao nível das inferências emocionais e julgamentos sociais (confiabilidade percebida, simpatia e proximidade) (Grundmann, Epstude & Scheibe, 2021). As evidencias referidas mostraram que as máscaras faciais, em particular: 1) prejudicam a capacidade das pessoas de classificar com precisão as expressões emocionais, que tendem a ser exacerbadas para adultos mais velhos; 2) reduzem a perceção de

proximidade; e 3) aumentam as perceções de proximidade, confiabilidade e probabilidade de alvos, que expressam emoções negativas. Os resultados destacaram a relevância de fatores psicológicos no contexto do coronavírus e ao mostrar os efeitos (colaterais) das máscaras faciais no funcionamento social, constituem uma informação privilegiada a considerar pelos decisores e governança na formulação de políticas (Grundmann, Epstude, & Scheibe, 2021).

Na educação, o choque com a realidade foi sentido oficialmente em março de 2020 através do primeiro confinamento. As instituições educativas mandarem as crianças, os jovens e os jovens adultos para fora da Escola, é o oposto dos princípios da educação. Esta ação governamental foi apresentada de forma inesperada e como necessária, para bem de todos. Era preciso ficar em casa e não se sabia por quanto tempo. A notícia apanhou desprevenidas as instituições educativas de todos os graus de ensino, que não estavam preparados para catástrofes. O ensino ministrado que se conhecia era maioritariamente presencial. E agora, o que fazer e como o fazer para continuar a ensinar? Era preciso que fosse dada continuidade ao desenvolvimento global dos alunos e à realização das suas aprendizagens teóricas, técnicas, práticas e transversais. As instituições, os decisores educativos, os professores, os alunos e as suas famílias tiveram de se adaptar a uma situação totalmente fora da sua zona de conforto e completamente desconhecida. As instituições educativas recorreram às ferramentas tecnológicas para dar continuidade ao ensino, que de presencial passou abruptamente a distância, através de plataformas virtuais, de forma síncrona ou assíncrona (plataforma Moodle, Zoom, Google teams, Google forms, …). Os professores, obrigados a trabalhar em casa, desenvolveram as suas competências tecnológicas de modo autodidata ou investiram em formação rápida disponibilizada no momento e trabalharam de forma colaborativa. Mas, o que realmente se verificou foi que durante a pandemia, nos primeiros dois anos, os professores foram colocados numa situação e posição de educar as crianças, jovens e jovens adultos, inteiramente nas telas. E ainda, de andar dois anos letivos a saltitar de ensino presencial e à distância. Na tela, tinham a oportunidade de dar a conhecer o seu rosto expressivo e conhecer o rosto dos seus alunos, mas, nem todos tinham acesso ao mundo digital, ao computador, à internet e à literacia digital. Por outro lado, a qualidade de interação estabelecida professora-aluno-turma dependia das competências comunicacionais a distância do professor. Presencialmente, a proximidade era uma mais valia, mas, todos tinham máscara, ficando sem rosto, e a aprendizagem de proximidade nem sempre era em segurança, o que resultava em ambientes educativos instáveis, de medo e ansiedade. Lembremos que o ensino é uma profissão relacional com os pares, os alunos

e a comunidade. A literatura reconhece que os relacionamentos de apoio com os colegas ajudam a manter a resiliência e o comprometimento dos professores durante períodos difíceis. Por isso, os professores recorreram aos telemóveis e internet para se manterem em constante comunicação com os colegas e alunos (Facebook, Whatsapp, Facetime, Twitter …).

No estudo de Spicksley, Kington e Watkins (2020) foi explorado o impacto dos requisitos para ensinar remotamente na identidade dos professores e nas suas relações com os seus pares. Para o efeito, foi realizada uma análise do discurso para explorar a associação entre construções de apoio de pares e respostas à pandemia de COVID-19. Os resultados indicaram que os professores que apresentaram uma identidade profissional como coletiva, em vez de pessoal, pareciam ter uma perspetiva mais positiva sobre as dificuldades causadas pela pandemia de COVID-19. Estas evidências ajudam os formuladores de políticas e líderes escolares a definir políticas e ações educativas, e contribuem para o crescente campo de investigação sobre o impacto da pandemia de Covid-19 na educação.

De acordo com Ryan (2021) a pandemia de COVID-19 exigiu que os professores passassem para o teletrabalho e redesenhassem rapidamente o seu trabalho para o ambiente online. Ao lidar com essa situação de emergência, concentraram as suas energias principalmente na transição de atividades de aprendizagem e avaliação para o contexto online, em vez de trabalhar para apoiar os aspectos socioemocionais da aprendizagem, como envolvimento e motivação dos seus alunos. Como resultado, o autor considera que as aulas online foram muitas delas desenvolvidas sem presença social, fazendo com que os alunos se sentissem desvalorizados e desmotivados. Privados de interação privilegiada de proximidade com o professor e obrigados a muitas horas sentados no mesmo espaço, era difícil manter o interesse no conhecimento, o que tinha impacto na aprendizagem. Era importante que os professores motivassem os seus alunos com análises positivas nas aulas síncronas e assíncronas. Os resultados da pesquisa de Borup, West e Thomas (2015) já tinham indicado que os professores podem ser capazes de apoiar resultados socioemocionais positivos para alunos em situação online por meio do fornecimento de comentários de feedback de vídeo. Os alunos da geração digital, foram recetivos às tecnologias, mas, não se conseguiam conformar com a impossibilidade dum ensino presencial em contexto de sala de aula com os colegas e da falta proximidade presencial com o professor. Quem em tempos passados previu que no futuro os professores seriam substituídos por “máquinas” ficou a saber que os alunos da era digital requerem a presença do professor para melhor aprenderem, tirarem dúvidas e

desenvolverem competências transversais. Parece que passámos a apreciarmo-nos mais uns aos outros (Spicksley, Kington & Watkins , 2020). Depois do confinamento a construção de identidades coletivas e pessoais passou a ter mais sentido.

Na revisão realizada por um grupo de investigadores no seu artigo com o tema ”The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence” (Brooks et al., 2020) é explicado o surto da doença coronavírus em dezembro de 2019 e o seu efeito da aplicação do confinamento para a população em geral. Os autores realizaram uma revisão do impacto psicológico da quarentena usando três bases de dados. Dos 3166 Artigos científicos encontrados, 24 foram incluídos na revisão. A maioria dos estudos revisados relataram efeitos psicológicos negativos, incluindo sintomas de transtorno de stresse pós-traumático, confusão e raiva. Os fatores de stresse incluíam um período mais longo de quarentena, de medo de infeção, frustração, tédio, adições inadequadas, informações inadequadas, perdas financeiras e estigma. Alguns investigadores sugeriram a relevância dos efeitos de longa duração. “Languishing” foi um conceito apresentado pelo psicólogo organizacional americano Adam Grant, no “The New York Times” em abril de 2021, “There’s a Name for the Blah You’re Feeling: It’s Called Languishing”. Basicamente, é uma situação em que estamos bem de saúde, mas, corremos o risco de uma perda progressiva de vitalidade, esmorecimento gradual e depois, de seguida entrar num estado de apatia, em que podemos chegar à situação de “ficar indiferentes à indiferença”. Viver e não florescer. Vão procrastinando, vivem a adiar tarefas e colecionam um sentimento de culpa resultante dessas escolhas. Há, pois, um nome para o “Blá” que a pessoa sente e que é chamado de “Languishing”, uma ausência de bem-estar. O livro de Adam Grant, (2021) com o tema “Think Again: The Power of Knowing What You Don't Know “pode ajudar a construir o músculo intelectual e emocional que precisamos para ficar curioso o suficiente sobre o mundo para realmente mudá-lo. O autor considera que é preciso que o Eu se sinta esperançoso sobre o que Eu não sabe. E assim, criar uma cultura da aprendizagem e da exploração. Face aos estudos apresentados e às reflexões consideradas centremos a nossa atenção nas preocupações dos investigadores sobre o impacto do “choque com a realidade” em contexto educativo na era da sociedade da máscara.

Método

No âmbito do presente estudo procurou-se responder à seguinte questão: Qual o impacto do “choque com a realidade” em contexto educativo de ensino superior na era da sociedade da máscara? Indagou-se a atenção que os investigadores deram a esta problemática. Neste seguimento,

demos início a uma revisão sistemática da literatura. Os constructos foram escolhidos a partir das referências e destaques apresentados pelos investigadores da educação, psicologia e pandemia COVID-19 durante o período de 2019-21, consultados durante o processo de revisão bibliográfica. Foram identificadas dez palavras chave-constructos em dez bases de dados. Para uma maior abrangência a busca foi realizada em inglês. Esta análise é uma primeira tentativa de abordagem à problemática considerada. Num outro estudo, será realizada uma seriação dos artigos por critérios previamente definidos e a sua categorização.

Resultados

O registo numeroso do levantamento dos estudos realizados nos últimos três anos mostram o interesse dos investigadores pela problemática em questão, em particular, com a avaliação académica, insucesso escolar e relações académicas (Tabela 1).

Tabela 1

Pesquisa bibliográfica em base de dados sobre o impacto da Pandemia de COVID-19 no ensino superior (pesquisa realizada a 28 de julho de 2021).

	Base de dados /resultado da pesquisa (2019-2021)									
Termo/ Palavra-chave	Base de Dados EBSCO Psychology and Behavioral Sciences Collection	APA PsycNET	PsycInfo	PsycARTICLES	PsyBooks	PsyExtra	Google Scholar	MEDLINE	Redalyc.org.	LILACS
Higher education and pandemic	68	338	312	24	0	2	28 600	2 126	1	69
Pandemic impact on education	10	386	330	49	0	7	58 900	4 106	0	66
Pedagogical Relations in the Pandemic	228	1	0	1	0	0	10 400	38	0	0
Mask society	6	1 072	896	57	13	106	41 800	415	0	19
School failure in the pandemic	6	29	28	1	0	0	30 500	1 194	0	2
Languishing in Higher Education	1	13	13	0	0	0	5 170	2	0	0
Anxiety and depression in higher education students	4 277	850	781	47	0	22	491	214	0	41
Anxiety and depression in higher education teachers	2 647	143	136	5	0	2	104	24	0	5
Learning during the pandemic	1	438	408	23	0	7	14 500	6 234	7	65
Academic assessment	42	41 441	38 201	1 895	190	1 146	11 400	21 471	0	4 193

Na base de dados do Google Scholar verificamos a incidência mais elevada de estudos relacionados com o impacto da pandemia de COVID 19 na educação e de questões relacionadas com a máscara utlizada em contextos de saúde e na sociedade. Já na base de dados Psychology and Behavioral Sciences Collection incidência da investigação realizada vai para as questões da saúde mental durante a situação pandémica. Os registos sobre as evidências empíricas da atualidade foi só o início de um estudo para melhor conhecer a realidade da investigação realizada no momento para depois poder aprofundar os principais estudos e delinear intervenção mais adequada às necessidades identificadas.

Discussão

A pandemia COVID-19, do período 2020-21, foi caraterizada por sucessivos confinamentos, estatísticas de mortos, internados, cuidados intensivos, recuperados, contaminados, e vacinados, e previsões a nível local e global, que são constantemente alteradas pelo aparecimento de novas estirpes ou que não são respeitadas por motivos políticos. Durante este tempo foi apresentada uma comunicação de saúde confusa e contraditória entre os decisores políticos e a Direção Geral de Saúde e, ainda, a Organização Mundial de Saúde, o que foi prejudicial para todos. Muitos interesses em jogo e uma dicotomia entre a saúde e a economia estava na mesa. Sabemos que o ritmo de vacinação dita os próximos passos e que é preciso clarificação das medidas a adotar, em particular, as de saúde, as sociais e as do comportamento. O cumprimento das regras não pode depender exclusivamente do bom senso e das responsabilidades das pessoas e do que indica a comunidade científica, muitas vezes polarizada. O certificado digital e os testes são importantes, mas, não basta. É preciso identificar os contextos, as atividades e as situações de risco e apresentar medidas e orientações para o comportamento em função do plano vacinal de cada pessoa. Apostar em estratégias de vacinação para todas as idades e controle de fronteiras. Os peritos afirmam que a pandemia de COVID-19 só estará resolvida quando a população mundial estiver vacinada, até lá, viveremos na sociedade da máscara. Na educação, e no contexto educativo, perceciona-se esta inconstância entre as certezas do que conhecemos e a incerteza face ao futuro a curto, médio e longo prazo. As crianças, os jovens e os adultos e seus professores têm de aprender a viver com esta instabilidade.

Observou-se desde o início da pandemia COVID-19 que os alunos do pré-escolar ao ensino superior e formação ao longo da vida sentiram emocionalmente e fisicamente estes acontecimentos e a instabilidade social e de saúde. Ficar em casa, afastado das atividades de vida diária, das rotinas

académicas, do contacto e do convívio humano de que se estava habituado, foi um sofrimento que teve consequências. As interações ficaram comprometidas e com ela os afetos e as relações interpessoais gratificantes. Foram muitos os professores que entraram na fadiga pandémica. Foram muitos os alunos que esmoreceram as suas aprendizagens e atrasaram o seu desenvolvimento geral e académico, que se encontra evidenciado pelo insucesso e abandono escolar nos vários graus de ensino. Os decisores pedagógicos falam de recuperação das aprendizagens. A máscara, o teletrabalho e o distanciamento continuam a ser ferramentas a utilizar enquanto a pandemia de COVID-19 durar. Por isso, os estudos levantados mostram a preocupação com a saúde mental.

Ao nível da literatura estudada e do registo sistemático dos estudos observou-se que os investigadores estiveram atentos ao contexto pandémico e que muitos direcionaram os seus estudos para o impacto do "choque com a realidade" em contexto educativo na era da sociedade da máscara. Os estudos são uma mais valia para os decisores educativos realizarem uma mudança positiva na educação e na sociedade.

Nesta época é preciso aprender a viver de modo resiliente e empreendedor, com confiança e esperança em dias melhores, de proximidade com os outros e com os lugares conhecidos e desconhecidos. É preciso desenvolver competências transversais para fazer face à adversidade e preservar a saúde mental na era da sociedade da máscara. As tecnologias são um apoio, mas, temos que criar condições de segurança para o convívio presencial. Torna-se necessário agarrar novos desafios e experienciar novas viagens de liberdade, tranquilidade e conhecimento. É neste clima que é preciso cultivar a educação e construir um mundo de ambientes de bem-estar e segurança com respeito pelos direitos, liberdades e garantias de todas as gerações.

Referências

Borup, J., West, R. E., & Thomas, R. (2015). The impact of text versus video communication on instructor feedback in blended courses. *Educational Technology Research and Development*, 63(2), (pp.161–184). https://doi.org/10.1007/s11423-015-9367-8.

Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395 (10227), (pp.912–920). doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8.

Cowen, A., Sauter, D., Tracy, J., Keltner, D. (2019). Mapping the Passions: Toward a High-Dimensional Taxonomy of Emotional Experience and Expression. *Psychol Sci Public Interest*, 20 (1), 69-90.

Grant, A. (2021). *Think Again: The Power of Knowing What You Don't Know*. (319p). Random House. ISBN13:9781984878106.

Grundmann, F., Epstude, K., & Scheibe, S. (2021). Face masks reduce emotion-recognition accuracy and perceived closeness. *PLoS ONE*, 16(4), (pp.1-18), [e0249792]. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249792.

Kret, M. (2015). Emotional expressions beyond facial muscle actions. A call for studying autonomic signals and their impact on social percepcion. *Front Psychol*, 6, 711.

Ordem dos Psicológos Portugueses (OPP). (2020). *Parecer OPP – O Impacto da Utilização de Máscaras nas Crianças*. Lisboa.

Ryan, T. (2021). Designing video feedback to support the socioemotional aspects of online learning. Education *Tech Research Dev*. 69, (pp.137–140). https://doi.org/10.1007/s11423-020-09918-7.

Spicksley, K., Kington, A. & Watkins, M. (2020). 'We will appreciate each other more after this': Teachers' construction of collective and personal identities during. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2021.703404.

World Health Organization (WHO).(2020). *Rollingupdates on coronavirus disease (COVID-19)*. https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: A História que Mudou o Percurso da Educação Pública e Gratuita no Brasil

The Federal Network for Professional, Scientific and Technological Education: The History that Changed the Path of Public and Free Education in Brazil

Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida (https://orcid.org/0000-0002-1938-0627)

Instituto de Educação - Universidade do Minho.

Resumo

Este trabalho integra a nossa pesquisa de doutoramento, a qual analisa aspetos institucionais envolvidos no processo de Acesso, Permanência e Sucesso dos Estudantes Ingressantes no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – Ifap. Apresentamos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Rede EPCT, traçando um percurso histórico onde delimitamos dois momentos específicos; "o início de tudo" com as crenças e bases sociais, culturais e econômicas do sentido dado à Educação (sobremaneira à Profissional) e a "grande revolução" que se estabeleceu a partir da década de 2000. Nessa perspetiva, analisamos uma questão que se constitui um percalço desse processo: *o acesso, a permanência e o sucesso do estudante no percurso de sua trajetória estudantil*, pautando nossa temática, também, neste percurso do estudante, da sua entrada até a sua saída com (in)sucesso. Observamos, ao final do nosso estudo, que uma das principais propostas educacionais da Rede se aporta em vencer barreiras entre o ensino técnico e o científico, por meio de uma articulação entre trabalho, ciência e cultura, mas também em conhecimentos científicos que abarquem o "mundo do trabalho". E mais, que essa educação tem a competência de formar profissionais capazes de "reinventar-se no e para o mundo" (incluindo-se, as áreas das engenharias e licenciaturas). Permanecem, porém, inquietantes questões: em que medida essa proposta é efetiva? Em que medida a propalada expansão e democratização do ensino têm sido capazes de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, especialmente aqueles que são socioeconomicamente menos favorecidos?

Palavras-chave: Rede Federal, História da Educação Profissional, Permanência e Sucesso Acadêmico, Ensino Técnico e Tecnológico.

Abstract

This work is part of our doctoral research, which analyzes institutional aspects involved in the process of Access, Permanence and Success of students Entering Higher Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amapá – Ifap. We present the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, EPCT Network, tracing a historical path where we delimit two specific moments; "the beginning of everything" with the beliefs and social, cultural and economic bases of the meaning given to Education (especially Professional) and the "great revolution" that took place in the 2000s. constitutes a hindrance of this process: the access, permanence and success of the student in the course of his/her student trajectory, basing our theme, also, in this student's trajectory, from his/her entry to his/her exit with (failure) success. We observed, at the end of our study, that one of the main educational proposals of the Network contributes to overcoming barriers between technical and scientific education, through an articulation between work, science and culture, but also in scientific knowledge that encompasses the " world of work". And more, that this education has the competence to train professionals capable of "reinventing themselves in and for the world" (including the areas of engineering and teaching). However, troubling questions remain: to what extent is this proposal effective? To what extent has the reported expansion and democratization of education been able to guarantee access, permanence and success for students, especially those who are socioeconomically less favored?

Keywords: Federal Network, History of Professional Education, Permanence and Academic Success, Technical and Technological Education.

O presente artigo objetiva apresentar e comentar o papel social e histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Rede EPCT. Desta forma, traçamos um percurso histórico onde delimitamos dois momentos específicos; "o início de tudo" com as crenças e bases sociais, culturais e econômicas do sentido dado à Educação (sobremaneira à Educação Profissional) e a "grande revolução" que se estabeleceu a partir da década de 2000, a qual instaurou uma nova conceção de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, com reflexos e consequências que se reverberam no presente momento histórico.

Para discutir a temática, nos apoiamos em alguns referenciais teóricos que não se limitam a apresentar a construção histórica da Educação Profissional no Brasil. Trazemos à luz as ideias de alguns autores, dentre os quais destacamos Rosemary Dore, Gaudêncio Frigotto, Celso Suckow da Fonseca, Luiz Antônio Cunha, Sandra Garcia, dentre outros (entrelaçando-os, em especial aos documentos regulatórios que institucionalizaram o processo educacional do Ensino Profissional) porque acreditamos que todo *Projeto de Educação* encontra acolhimento em uma visão de vida, em uma proposição político-ideológica capaz de organizar uma sociedade imprimindo-lhe (ou não) a marca *de que todos têm direito à educação* e, por meio desta, devem usufruir dos bens socialmente construídos.

Organizamos o presente artigo em três partes. Na primeira, tratamos da *história que mudou o percurso da educação pública no Brasil*, compreendendo-a nos seguintes períodos: o que precede e, na sequência, o que se inicia com a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices até o surgimento oficial das Escolas Industriais e Técnicas; depois o período em que se circunscreve a história das denominadas Escolas Industriais Técnicas que, no percurso de sua existência, são transformadas em autarquias denominadas Escolas Técnicas Federais; na sequência, perpassamos pelo período onde estas escolas são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), chegando, posteriormente, à implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Na segunda parte, trazemos o enfoque para o *Ensino na Rede Federal,* discutindo em que medida essa política pública pode ser (e/ou tem sido) importante para o percurso do *acesso, permanência e sucesso do estudante.* E, dentro desse enfoque, nos reportamos ao Contributo *do Instituto Federal do Amapá*.

Das Escolas de Aprendizes Artífices às Escolas Industriais Técnicas

Importa que pensemos esse histórico sob o prisma do desenvolvimento econômico do Brasil. Sobre isso, Ramos (2014) evidencia que qualquer projeto educacional deve ser analisado como "projeto societário em disputa", posto que define as decisões a serem tomadas em consonância com os caminhos políticos que se pretendem seguir. E é no bojo de uma

conceção política que visava profissionalizar a população, preparando-a para desenvolverem suas habilidades laborais no mercado de trabalho vigente na época, que nasce o ensino técnico profissional, o qual se direcionava à "prática de um ofício", cujo objetivo era formar a massa produtiva do capitalismo. Biagini (2001) diz que o desenvolvimento do ensino profissional no Brasil está imbricado com a implantação e a reprodução do capitalismo. Em Kuenzer (1992), vemos que esse ensino, no momento em que articula educação ao trabalho, já fez a "escolha" do público ao qual se destina, na medida em que visa a capacitar a população mais pobre, incluindo nesta, a parcela marginalizada da população, a qual era preparada para atuar em espaços de trabalho considerados de baixo e médio escalão. Isso era tão forte que o trabalho manual se constituiu num "estigma". Cunha (2000, p. 90) afirma: "a rejeição era menos diante do trabalho manual do que à condição social daqueles que o exerciam – os escravos e seus descendentes – que não tinham o mesmo sinal étnico da liberdade e da dignidade – a cor da pele." Por séculos, a preocupação da educação profissional se centrou na formação do trabalhador, no sentido de "ensinar um ofício aos elementos das mais baixas categorias sociais" (FONSECA, 1961, p. 68). Essa conceção se instaura ainda nos tempos em que o Brasil foi colonizado por Portugal e se materializa na *formação dos primeiros aprendizes.* (*Op. Cit*, 1961) .

Foi em meio a esse contexto histórico que aconteceram as primeiras experiências com a finalidade de "ensinar algum ofício" através do Colégio de Fábricas, em 1809, no Rio de Janeiro, o qual foi criado com o propósito de abrigar órfãos trazidos de Portugal (estes integravam a comitiva da Família Real que veio para o Brasil). Pode-se dizer que essa experiência de ensino profissional no Brasil deu origem (algumas décadas depois) às "Casas de Educandos Artífices" (entre 1840 e 1856), criadas pelos Estados Provincianos com a finalidade da "produção de manufaturas" e, no curso disso, se instauram no Brasil os primeiros Liceus de Artes e Ofícios, os quais eram financiados por sócios, cotistas, benfeitores e alguns investimentos governamentais, que ofertavam cursos abertos (proibidos apenas para os escravos). É neste contexto que o então "presidente" do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, dá início ao ensino técnico no Brasil, através do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, implantando quatro escolas profissionais: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, as três primeiras destinadas ao *ensino de ofícios* e a última ao *ensino agrícola*. O fim deste ciclo histórico da educação profissional e o início do próximo, é marcado pelo falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, tendo Nilo Peçanha como seu sucessor na Presidência da República, o qual assina o Decreto nº 7.566, em 23 de setembro de 1909, criando as "Escolas de Aprendizes Artífices", as EAAs, subordinadas ao Ministério dos

Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Referidas escolas destinavam-se a ofertar ensino profissional, primário e gratuito e foram implantadas em 19 estados brasileiros. Nasce, assim, uma educação profissional pautada na formação da força de trabalho, a qual se mantinha com fortes contornos assistencialistas, cuja essência era o atendimento aos menos favorecidos socioeconomicamente, habilitando-os para o trabalho mediante processo de capacitação e adestramento. (SOARES, 1982; CUNHA, 2000). De acordo com Cunha (2000), existem poucos dados institucionalmente registrados sobre os reais efeitos da política educacional implantada nessa época. Possível é, entretanto, constatar que, ao longo dos anos de sua existência, há "um pequeno número de concluintes", realidade essa que se soma a outras, a saber: uma produtividade muito baixa, bem como altos índices de evasão. É este modelo das Escolas de Aprendizes Artífices, que se estabeleceu ao longo de sua existência, a origem da atual Rede Federal EPCT.

Das Escolas Industriais e Técnicas às Escolas Técnicas Federais

As Escolas de Aprendizes Artífices, imersas no crescente processo de industrialização brasileira, terminam sendo transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, por força do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Começaram sob a denominação de Liceus Profissionais, cujo objetivo era o ensino profissional, em todas as áreas e graus (Lei 378, de 13 de janeiro de 1937), passando a ser denominadas, na sequência, Escolas Industriais e Técnicas, cuja competência era a oferta de formação profissional. (BRASIL, 1937 e BRASIL, 1942). O período de 1930 a 1945 foi vital tanto para o estabelecimento da Educação Profissional quanto para a concretização do caráter *dual* do ensino. É nele que se insere a "Era Vargas", a qual compreende dois momentos: o do governo provisório, de 1930 a 1937 e o denominado Estado Novo, instaurado durante os anos de 1937 a 1946. Este percurso é marcado por grandes decisões que impactam na Educação Profissional do país. Uma delas é a reforma educacional implementada pelo ministro Francisco Campos, que teve o apoio e o impulsionamento do movimento de renovação da educação (cuja liderança era dos "Pioneiros da Escola Nova"), e a aprovação das "Leis Orgânicas do Ensino". Nesse contexto, o momento mais crucial para a Educação Profissional é o fortalecimento das "forças sociais e econômicas" sob o bojo do crescimento industrial no país, fato esse que vai impactar na denominada "hegemonia da burguesia agrária", ou seja, há um movimento que altera o eixo fundamental da economia até então, a qual se sustentava no setor agroexportador, deixando este de ser o centro e passando a força motriz da economia a crescer nas bases urbano-industriais. Nesse cenário, o presidente Vargas passa a implementar, maciçamente, políticas de modernização do país. (DORE, 1990)

É assim que, sob as diretrizes da denominada Lei Orgânica do Ensino Industrial, instituída pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, (BRASIL, 1942) surge um conjunto de leis, conhecidas como Reforma Capanema, as quais passaram a ser o novo ditame da Educação Profissional. Assim, a Educação Profissional delineia suas bases de organização colocando o ensino industrial como "ensino de segundo grau" cujo público-alvo eram trabalhadores para desenvolver suas atividades laborais nas indústrias, ou nas atividades artesanais, ou nas atividades de comunicação ou nas de pesca. Esse processo foi se consolidando durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek – de 1956 a 1961 – estreitando a relação entre Estado e Economia, devido especialmente à indústria automobilística que ensejou a consolidação da indústria no Brasil. E é em meio a esse "novo progresso econômico" que, em 1959, as recentes criadas Escolas Técnicas Federais passam a ter um papel decisivo no "progresso econômico" do Brasil porque têm a competência de alavancar a formação de técnicos, os quais passam a se constituir em "mão de obra" indispensável em meio a este contexto histórico nomeadamente marcado pela aceleração do processo de industrialização no país. (FONSECA, 1961; GARCIA, 2000).

Nas décadas seguintes (as de 1970 e 1980) a educação foi se adaptando, se amoldando a essa nova realidade. E no bojo desse momento histórico, instaura-se a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971; NEVES; PRONKO, 2008), tornando obrigatório que a educação primária passasse a ter 8 anos (o que comprendia o ensino de 1º grau), bem como estabeleceu como objetivo precípuo que o *ensino de 1º e 2º graus deveriam trabalhar no desenvolvimento de potencialidades, com fulcro na autorrealização e, também nas aptidões próprias para o trabalho e para o exercício da cidadania*. Vê-se, assim, que a Educação Profissional passa a estabelecer um novo paradigma. Cury; Tambini; Salgado, 1982 afirmam ser este assentado na relação "escola e trabalho". O resultado disso: o Ensino Profissional abriga as classes menos privilegiadas socioeconomicamente e o Ensino Secundário (propedêutico) conduz ao Ensino Superior estudantes da classe média e classe alta.

Das Escolas Técnicas Federais aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

As Escolas Técnicas Federais iniciam a sua caminhada na oferta de cursos profissionais superiores através do Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969 (BRASIL, 1969). Assim, o ensino tecnológico passa a integrar a realidade da Educação Profissional das Escolas Técnicas Federais e, na sequência, três escolas técnicas – de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná – foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, através da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e o Decreto n.º 87.310, de 21 de junho de

1982, possibilitou que referidas instituições pudessem oferecer cursos não apenas de graduação, mas também, de ensino médio integrado e pós-graduação, bem como desenvolver pesquisas na área da indústria. (BRASIL, 1982). O perfil da Educação Profissional vigente, entre as décadas de 1980 e 1990 e, ainda no limiar da década de 2000, se insere no projeto neoliberal, o qual foi se instaurando até ganhar força no Governo de Fernando Henrique Cardoso - de 1995 a 2002. O discurso ao ideal do "Estado mínimo" é a tônica, bem como se acentua o *mito* da meritocracia ("se te esforçares, conseguirás vencer e ter condições dignas de vida – fazendo referência aqui ao aspeto socioeconômico). De acordo com Frigotto (2018), foram instaurados dois projetos educacionais no que concerne à educação tecnológica; um voltado à consolidação de uma educação politécnica, omnilateral, com contornos que se abrigavam na formação integral do estudante e na sua formação para o trabalho; e outro que se centrava em uma pretensa formação polivalente, tecnicista, com foco no desenvolvimento de competências individuais capazes de atender aos interesses do mercado. Segundo Frigotto (2018) quem vence a disputa é o projeto que se apresenta com características conservadores e tecnicistas, trazendo como consequência a hegemonia do neoliberalismo. Em meio a esse momento, foi promulgada a Lei nº 8.948, de 1994, transformando todas as escolas Técnicas Federais em Centro Federais de Educação Tecnológica. (BRASIL, 1994).

É na década seguinte, a de 2000, que a *grande transformação* da Educação ocorre em meio a algumas vitais forças propulsoras: uma voltada para a recuperação do ensino tecnológico de nível médio e, no bojo desta, a luta para que sejam integrados, legalmente, o nível médio ao Ensino Superior (inicia aqui a caminhada da verticalização). Nasce, em meio a essa preocupação com a dualidade da Ensino Técnico e Tecnológico, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), ainda timidamente, quando, em 2005, é publicada a Lei nº 11.195. (BRASIL, 2005). Em continuidade a esse processo, em 2007 por meio da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, são criadas 5 escolas técnicas nas seguintes cidades: Rio Branco, capital do Estado do Acre; Macapá, capital do Estado do Amapá; Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul; Brasília, no Distrito Federal e Canoas no Rio Grande do Sul. Foram criadas ainda 3 escolas agrotécnicas: em Marabá, Estado do Pará; Nova Andradina, Estado do Mato Grosso do Sul e São Raimundo das Mangabeiras, Estado do Maranhão. (BRASIL, 2007). Esse processo de criação, expansão e interiorização resultou, em 2019, em 661 *campi* distribuídos entre as 27 unidades federadas do Brasil (26 estados e o Distrito Federal). A Rede Federal EPCT cujas instituições possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, é assim formada: 38 Institutos

Federais; a Universidade Tecnológica do Paraná; 2 Centros Federais de Educação Tecnológica – o Cefet Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro e o Cefet de Minas Gerais; o Colégio Pedro II e 22 Escolas vinculadas a Universidades Federais. (BRASIL, MEC, 2019). Silva *et al* (2009, p. 10 e 11), afirmam que o perfil dessas novas instituições possibilita e fortalece condições estruturais capazes de promover o desenvolvimento social e econômico do Brasil por meio de um projeto educacional que une o conhecimento geral ao conhecimento técnico, na medida em que se constituem "espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular".

Ainda segundo Silva *et al* (2009), a nova forma de se desenvolver uma formação geral alinhada a uma formação técnica na qual o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica, abre caminhos para que o futuro profissional tenha uma sólida qualificação técnica aliada a conhecimentos científicos que lhes permitem "pensar sobre o mundo", "agir sobre o mundo". Nesse modelo de ensino, a rede EPCT oferta os diferentes tipos de cursos técnicos de nível médio, cursos de tecnologia, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. E, no desenvolvimento desses cursos, conforme previsto na sua Lei de criação (a 11.892/2008) essa Rede EPCT tem como obrigatoriedade legal, garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada. Devem, ainda, garantir o mínimo de 20% de suas vagas para atender a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Além disso, devem também ter sua formação voltada ao desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas por meio de pesquisas aplicadas e as ações de extensão junto à comunidade com vistas ao avanço econômico e social local e regional.

Ressaltamos, ainda, a notória expansão de matrículas considerando-se o interstício entre o ano de 2003 (início do Governo do presidente Lula) e o ano de 2019 (16 anos depois): nos cursos técnicos, as matrículas saltaram de 82.943 para 380.298; e nos cursos superiores, de 22.828 para 237.412. Chama a atenção, ainda e sobremaneira, o aumento substancial de matrículas no Ensino Superior (ES), considerando o intervalo de tempo de 2004 a 2019: o acesso ao ES sai de 33.100, em 2004, para 237.412, em 2019, (PLATAFORMA NILO PEÇANHA - PNP, Ano Base 2019) com uma exigência legal quanto ao público ao qual se destinam as vagas ofertadas: no mínimo 50% dessas vagas devem se destinar a estudantes que cursaram integralmente o Ensino Básico em escolas públicas, conforme determina a Lei 12.711, de 2012. É importante frisar o enorme avanço da inclusão de *novos públicos* que a

Rede Federal propiciou, isto porque além da obrigatoriedade legal prevista em lei, cada instituição também pode aumentar esses percentuais, dentro das ações afirmativas. Além disso, esses estudantes estão inseridos em uma Política Pública – a da Assistência Estudantil – que lhes permite ter acesso a uma formação geral e profissional de qualidade, além de ser gratuita e socialmente referenciada. que é uma característica *sine qua non* da Rede Federal. Referida Política se enquadra no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) instituído e regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010).

Seguindo essa linha, o Instituto Federal do Amapá, Ifap, implantou a sua Política de Assistência Estudantil (PAE), por meio da Resolução nº 104/2017/CONSUP/IFAP, de 27 de novembro de 2017, a qual foi reformulada pela Resolução nº 31/2019/CONSUP/IFAP, de 22 de março de 2019, (IFAP, 2016, 2017 e 2019) com a finalidade de democratizar e tornar mais efetivo todo o percurso que se inicia no acesso do estudante à Instituição, bem como à continuidade desse percurso – a sua permanência e, posteriormente, a sua saída com sucesso. Essa política é trabalhada, a partir de um eixo Universal, o qual se destina a todo estudante regularmente matriculado e outro eixo que se sustenta na Assistência e Apoio ao Estudante que se encontra em situação de vulnerabilidade social. A partir desse contexto de Política Institucional que visa contribuir no combate à evasão, na medida em que incentiva o *Acesso,* a *Permanência* e o *Sucesso* dos Estudantes, o Instituto Federal do Amapá, Ifap, implantou e implementou, por meio da Resolução nº 036, de 15 de julho de 2016 o Programa Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes, (IFAP, 2016, 2017 e 2019) cujo princípio basilar se assenta em *diagnosticar as causas da evasão e retenção escolar* e a partir disso, *trabalhar na promoção de ações administrativas e pedagógicas* com vistas a combater a evasão e retenção, promovendo a permanência e o sucesso dos estudantes sob o foco dos eixos socioeconômico, psicossocial, saúde e formação humana e profissional. Desde a sua implantação até hoje, o Ifap cresceu e se estabeleceu como exemplo de uma instituição que oferta Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, gratuita e socialmente referenciada. O Instituto atua em cursos de Formação Inicial e Continuada para trabalhadores, cursos Técnicos de Nível Médio, Cursos Superiores (de Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura), cursos de Pós-graduação *lato sensu* e, há dois anos, passou a ofertar o seu primeiro curso *stricto sensu,* o curso de Mestrado em Educação Profissional, o qual integra um Programa de Qualificação da Rede Federal e está presente em todo o território nacional. Além de estar presente com sede própria em 6 municípios, o Instituto alcança outros municípios por meio da oferta de cursos a distância, bem como por meio de atividades de extensão e pesquisa.

Por tudo o que se trouxe neste artigo, podemos afirmar que a Educação Profissional trilhou uma caminhada de mais de um século para se firmar como uma das mais *acertadas* Políticas de Estado, mesmo em meio a desafios diversos como a questão da *dualidade* advinda da formação propedêutica e formação técnica. E, acreditamos que o maior exemplo desse aspeto positivo reside no processo de inclusão que essa Rede Federal EPCT vem promovendo, na medida em que os estudantes que a integram são bem heterogêneos em suas singularidades, mas decerto que mais de 50% deles são cidadãos *que fazem parte de um extrato da sociedade que carrega em si o signo da exclusão.* Sim, a Rede Federal EPCT tem sido decisiva para mudança do perfil dos estudantes que passaram a ascender ao Ensino Profissional de nível Técnico e ao Ensino Superior, seja em cursos de Tecnologia, de Bacharelado ou de Licenciatura porque, decerto, estes se enquadram nos *novos públicos.* O desafio que continua (agora) é garantir um acesso maior ainda, mas principalmente a permanência e o sucesso destes estudantes e, também, o de todos que da Rede Federal EPCT fazem parte ou venham a fazer.

Referências

BIAGINI, Jussara. Revisitando momentos da história do ensino técnico. (2001). Disponível em: http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/EDU/edu1713.htm. Acesso em 27 de maio de 2021.

BRASIL. Constituição de 1937, de 10 de novembro de 1937. (1937). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. (2010). Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 31 de maio de 2021.

BRASIL. Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982. (1982). Regulamenta a Lei n° 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87310-21-junho-1982-436668-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 24 de maio de 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. (1942). Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: https://w.w.w.planalto.gov.br/c.civil/_decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em 20 de maio de 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. (1969) Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 8.948/94, de 08 de dezembro de 1994. (1994). Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF8948_94.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2021.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. (2005) Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 31 de maio de 2021.

BRASIL. Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. (2007). Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11534.htm. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 27 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Apresentação da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica. (2019). Disponível em: Rede Federal - Ministério da Educação (mec.gov.br) . |Acesso em 20 de maio de 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. (2000). O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso.

CURY, Carlos Roberto Jamil; TAMBINI, Maria Ignez Saad Bedran e SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. (1982) A profissionalização do ensino na Lei no 5692/71. Brasília: Inep.

DORE, Rosemary. (1990). Lutas pela Escola Pública no Brasil. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 21 p. Digitado.

FONSECA, Celso Suckow. (1961). História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de janeiro: Escola Técnica.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Organizador). (2018). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. (2000). “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ - Ifap (2016, 2017, 2019) - Documentos Institucionais - Disponível em <https://ifap.edu.br/> Acesso em: 26 março. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida (1992). Ensino de 2 grau: o trabalho como princípio educativo. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez..

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra.(2008). O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA – PNP 2020 (Ano Base 2019). Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/> . Acesso em: 26 mar. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira (2014). História e política da educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M. ; VIDOR, A. M.; PEREIRA. L. A. C.(Organizadores). (2009). Institutos Federais Lei 11.892 de 29/12/2008: Comentários e Reflexões. Natal IFRN.

SOARES, Manoel de Jesus.(1982). As Escolas de Aprendizes Artífices – estrutura e evolução. Revista Fórum Educacional. Rio de Janeiro, v.6, n.3, p 28 – 92.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Las nuevas generaciones, los Millenials, a debate: El futuro social y económico

The new generations in debate. The social and economic future.

Juan José Maldonado Briegas (https://orcid.org/0000-0002-3063-4595)*; Florencio Vicente Castro (https://orcid.org/0000-0002-8162-6261)**; Amara García Belloso (https://orcid.org/0000-0001-9828-4272)**; Mª Dolores Macías Leal (https://orcid.org/0000-0001-9366-6837)**; Sergio González Bllester (https://orcid.org/0000-0003-3714-0712)**; Ana Isabel Sánchez Iglesias (https://orcid.org/0000-0002-5947-1136)***

** Univ. de Extremadura; ** INFAD; *** Universidad de Burgos

Autor de contacto: fvicentec@gmail.com

Resumo

Las opiniones críticas de unas generaciones a otras nos ponen de manifiesto la distinta visión de la realidad ante la vida y la preparación ante el futuro. Por esta razón se pretende analizar los grupos generacionales que han surgido en la sociedad como la Generación de la Postguerra, (1939- 1944); la Generación Baby Boomers (1945- 1964); la Generación X (1965- 1981); la Generación Y (1982-1996), la Generación Z (1995- 2010) y la más joven, la Generación T (2010-2020). Se miden comportamientos y respuestas ante la nueva sociedad en los conceptos de empleabilidad y trabajo, tecnologías, relaciones sociales, educación, valores, etc. El presente trabajo, se centra especialmente en la Generación Y, también denominada Millenial a la que pertenecen los jóvenes profesionales de la actualidad. Esta generación, nacida entre 1982 y 1996, es la más preparada hasta ahora y se encuentra actualmente en una época de crisis que hace mas difícil su acceso al mercado laboral. Actualmente los jóvenes que pertenecen a esta generación tienen edades comprendida entre los 24 y los 35 años, suponen parte de la fuerza de trabajo que en unos años supondrá el 70 % y presentan grandes diferencias con el resto de las generaciones. Son diferentes en el ámbito laboral, social, de la educación y de las comunicaciones; además tienen aspiraciones, motivaciones y comportamientos que les hacen especiales en las relaciones. Han crecido en la era digital y están dispuestos a cambiar el mundo poco a poco.

Palavras-chave: generación, millenials, era digital.

Abstract

Critical opinions from one generation to another show us the different vision of reality before life and preparation for the future. For this reason it is intended to analyze the generational groups that have emerged in society such as the Postwar Generation, (1939-1944); the Baby Boomers Generation (1945-1964); Generation X (1965-1981); Generation Y (1982-1996), Generation Z (1995-2010) and the youngest, Generation T (2010-2020). Behaviors and responses to the new society are measured in the concepts of employability and work, technologies, social relations, education, values, etc. This work focuses especially on Generation Y, also called Millennial, to which young people belong. Professionals today. This generation, born between 1982 and 1996, is the most prepared so far and is currently in a time of crisis that makes access to the labor market more difficult. Currently the young people who belong to this generation are between 24 and 35 years old, they represent part of the workforce that in a few years will be 70% and they present great differences with the rest of the generations. They are different in the labor, social, educational and communication spheres; they also have aspirations, motivations and behaviors that make them special in relationships. They have grown up in the digital age and are willing to change the world little by little.

Keywords: generation, millennials, digital age

De acuerdo con la definición de la RAE (Real Academia de la Lengua Española) se entiende por generación al "conjunto de personas que, habiendo nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, adoptan una actitud en cierto modo común en el ámbito del pensamiento o de la creación". De esta forma Huber y Schubert (2019), definen la generación como "una cohorte de edad que ha experimentado una socialización de época comparable" (p.1342). Este concepto de generación ha ido adquiriendo distintos matices dependiendo de la visión de quien lo aborda. Así pues, según el enfoque de generación histórico-social de Kertzer la palabra generación se asocia con parentesco, personas que tienen la misma edad y comparten momentos históricos en las etapas de la vida (niñez, juventud, madurez o vejez); en cambio Mnnheim y de la Yncera (1993) describen dos vertientes: una positivista que "busca captar cuantitativamente los datos del ser-hombre" y otra vertiente histórico- romántica que valora más los elementos cualitativos. Dilthey (Martin 2015) define la generación como un grupo de personas que viven en un tiempo común, en el que se comparten conductas y costumbres que los identifica. Para Dilthey la conexión que existe entre los individuos y la generación se da a través de los hechos, circunstancias y acontecimientos de la época, que hacen que los individuos de la misma generación puedan responder a las situaciones de la misma forma.

De ello podemos deducir que la generación es utilizada como un intrumento para la medición del progreso de las sociedades. Como plantea Zúñiga et al. (2019) , se han sucedido generaciones que componen actualmente nuestra sociedad, la Generación de la Postguerra, Tradicionalista, Silenciosa o Swingers (1939- 1944); la Generación Baby Boomers (1945- 1964); la Generación X (1965- 1981); la Generación Y o millenials (1982-1996), la Generación Z o centenial (1997- 2010) y la más joven, la Generación T o Alpha (2010- 2020).

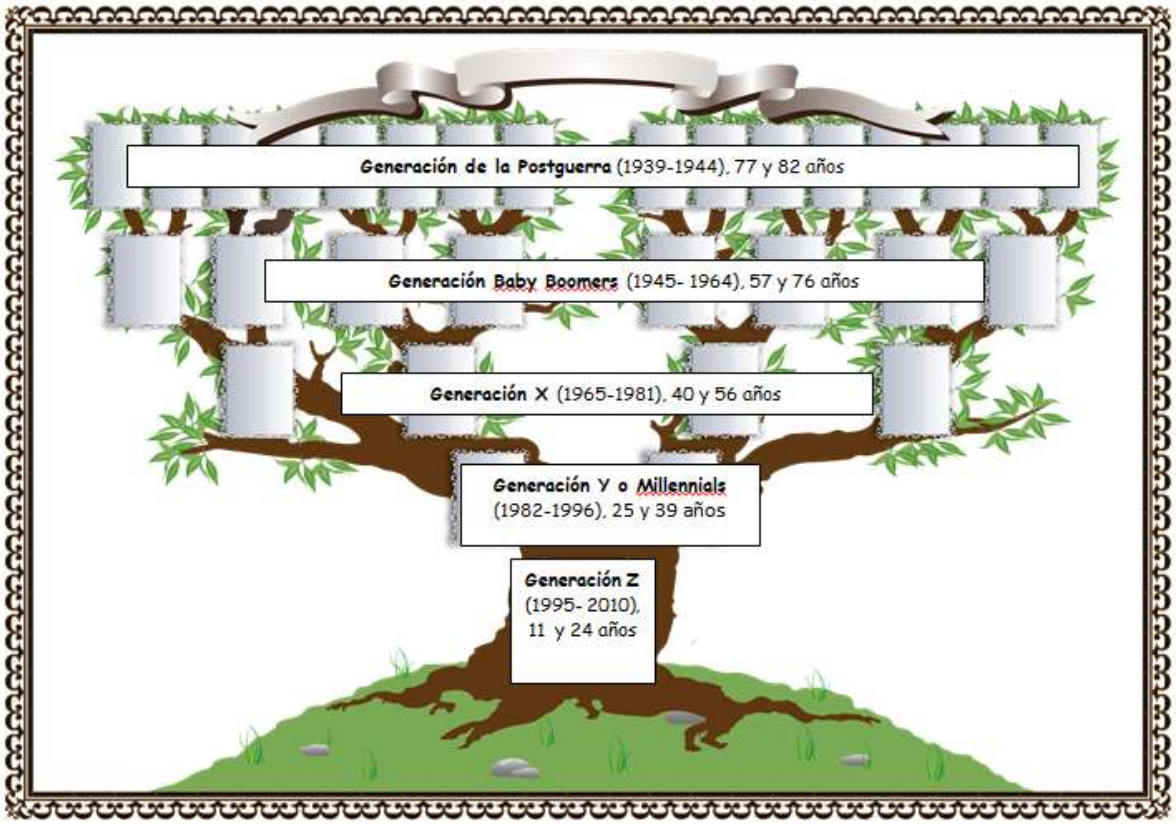
Los millennials son tataranietos de la generación de la Postguerra (1939-1944), actualmente con una edad comprendida entre 77 y 82 años. Es caracterizada por el conservadurismo y la inseguridad. Esta generación ha buscado siempre la estabilidad, su sueño era tener un empleo, comprar una casa, casarse y tener hijos. Desempeñaban el mismo trabajo durante toda la vida, aunque fuese algo en lo que no creyeran, y nunca lo mezclaban con el ocio; pertenecían a estructuras jerárquicas y las respetaban. Son nietos de Generación Baby Boomers (1945- 1964), con edades comprendidas entre 57 y 76 años a día de hoy. Es una generación que compone el 18% de la población mundial debido al regreso de los veteranos de la Segunda Guerra Mundial. Vivió el inicio del movimiento feminista que incorporó a las mujeres a la fuerza

laboral. Se caracteriza por la búsqueda de estatus, la lealtad y la calidad de vida, enseñados a ser independientes; y que actualmente se encuentran próximos al retiro del mercado laboral. Son hijos de la generación X (1965-1981), con edades comprendidas entre 40 y 56 años actualmente. Son los protagonistas del consumismo de los 80, influenciados por el surgimiento de los ordenadores personales y la expansión de internet, forman la generación mas numerosa de España. También, son impulsores de la tecnología ya que, vivieron la llegada de del CD, el móvil, internet y las redes sociales. Fueron criados cada vez más por padres solteros o familias mixtas, con madres trabajadoras y vivieron las crecientes tasas de criminalidad y divorcio. Se caracterizan por ser ingeniosos e independientes, proporcionando mayor equilibrio entre trabajo y vida personal. En consecuencia, los Millennials, pertenecientes a la generación Y (1982-1996) y con edades comprendidas entre 25 y 39 años actualmente, es la última generación que compone la fuerza laboral del asesor genético, habiendo estado más protegida por los padres y las escuelas que las generaciones anteriores y criándose en pequeñas unidades familiares con mayor atención de los padres. Los millenials han crecido amoldándose a los avances de la era digital y se caracteriza por ser critica, exigente y sociales. Asimismo, estos son padres de la generación Z (1995- 2010), una generación con edades comprendidas entre 11 y 24 años actuales y se diferencia de la generación anterior porque nacieron en un mundo que ya estaba hiperconectado a través de internet y entienden los nuevos avances como algo natural. Estos jóvenes, aprenden de forma intuitiva, es una generación eminentemente móvil ya que solo han conocido los “smartphones”, es decir han nacido en un mundo ya globalizado. Se dice que tienen el futuro en sus manos y lo contemplan con pesimismo, ya que las expectativas de tener el trabajo deseado no son muy esperanzadoras (Reiser, Van y Petty, 2019).

Actualmente, los más jóvenes dependen de la Generación Y (los millennials), este concepto fue popularizado por Howe y Strauss (2000) en su libro *Millennials Rising: The Next Great Generation*, en el que se argumentaba que el primer año de esta generación era 1982. A pesar de la diferencia de generaciones, el término Millennial no queda del todo claro, ya que muchos autores extienden la etapa millennial hasta más delante de 1994, también se debe a que es más complicado trazar una línea divisoria entre generaciones hasta que la propia generación no se haya terminado de desarrollar por completo.

Ilustração 1

Las generaciones. Elaboración propia.



"*Los jóvenes de ahora son el futuro de mañana*" son palabras usadas por los ya mayores que, refiriéndose a esta generación, tratan de educar a los jóvenes para encaminarlos a un futuro que sea prometedor. Desde los años 90 hasta hoy día la sociedad ha atendido a los más jóvenes, una atención que ha ido incrementándose a lo largo de los años. Las generaciones se han ido sucediendo desde la primera que surgió durante la postguerra hasta la generación T con grandes diferencias, anteriormente descritas, entre ellas asociadas a la percepción de la vida y a la búsqueda de diferentes valores, motivaciones y comportamientos.

Método

Este artículo es un pequeño estudio descriptivo fundamentado en la revisión de textos especializados, artículos y trabajos de investigación sobre las generaciones que se han desarrollado a lo largo de la historia del termino generación. En este trabajo se conceptualiza el término de generación, se clasifican los grupos generacionales y se explora la generación con más protagonismo actualmente, la Generación Y o Millennial.

Resultados

La generación Y ha crecido en un entorno en el que hubo estrategias fallidas de crianza. Les hicieron ver que eran especiales, que podían tenerlo todo en la vida solo con quererlo y una de las causas es que siempre han obtenido recompensas, por ejemplo, dar una medalla por participar o por llegar el último, lo que devalúa el valor de una medalla y devalúa la recompensa de los que se esforzaron para ganarla, así el que llega el ultimo se siente avergonzado porque no merecía la medalla. Pero cuando llegan a la vida adulta se dan cuenta que no son especiales, que no pueden tenerlo todo solo por quererlo, que no van a conseguir un ascenso por la ayuda de los padres y que no consiguen nada si llegan los últimos, así su autoestima se viene abajo. (Simon Sinek, 2017). Es decir, que han crecido engañados, les han vendido algo que no llega a ser real con respecto al futuro, con respecto a los estudios, al trabajo, etc. Así pues, su gran motivación en el trabajo es la búsqueda de recompensas, desafíos y transparencia (Zúñiga, 2019). No ostante, estas recompensas de las que hablábamos son, en la mayor parte, recompensas inmediatas, siempre lo obtienen todo de forma instantánea. Un ejemplo actual de ello es el uso de internet para realizar compras, ver películas o series in streaming, realizar cualquier búsqueda inmediata e incluso acelerar los audios de WhatsApp, lo que provoca la ausencia de paciencia de esta generación. A excepción de todo ello podemos hablar de la satisfacción y el éxito laboral, las relaciones sociales, el amor y la autoestima, entre otros, que requieren un procedimiento lento y constante y que requieren mas tiempo, para lo que ellos no tienen paciencia, por ello es normal que existan déficit en estas áreas.

En cuanto a los rasgos y características generales hay un consenso en la definición. Alsop (2008) define a los millennials como personas más tolerantes, optimistas, inquietas, cívicas y orientadas al trabajo en equipo. Syrett y Lammimman (2003) afirman que presentan un perfil individualista, tecnológico, sofisticado, maduro y con un gran sentido de la identidad. Burstein (2013) destaca el entorno de crisis económica en el que ha vivido y define un perfil propenso a la protesta, con capacidad para el emprendimiento, retrasando la emancipación, el matrimonio o la compra de una casa. Han crecido en una cultura de consumo, materialista, donde sus vidas han transcurrido en un entorno de prosperidad. Finalmente, Zúñiga (2019), caracteriza a los millenials como personas idealistas, responsables, respetuosos con los demás, creativos, que buscan la felicidad, que necesitan estar conectados las 24h del día, que presentan una constante formación

académica y desafiante y, coincidiendo con las afirmaciones de Alsop (2008), prefieren trabajar en equipo.

Empleabilidad

Los Millennials presentan una mayor dificultad para encontrar empleo, debido a la precariedad de éstos y a la crisis que ha azotado al empleo en España, de esta forma estos jóvenes se ven casi obligados a emigrar a otros países en la búsqueda de mejores condiciones salariales para lograr un futuro mejor. En su búsqueda privilegian horarios que les dejen mas flexibilidad y tiempo libre para dedicar a la vida personal, para viajar, no les interesa tanto tener una vivienda o comprar un coche; buscan el camino más rápido hacia el éxito y la gratificación inmediata, a pesar de ello también desean aportar conocimiento a la empresa. En cierta medida se podría decir que trabajan para vivir, no viven para trabajar (Barton, Koslow y Beauchamp, 2014).

En muchos casos estos jóvenes querrían dar una oportunidad al emprendimiento, pero son pocos los que arriesgan para crear su propio negocio. Es cierto que actualmente el camino hacia el emprendimiento es duro, de hecho, según datos de la octava edición del Estudio Global de Emprendimiento Amway, realizado en colaboración con la Escuela de Negocios de la Universidad Técnica de Múnich y la empresa de estudios de mercado GfK (2018), una encuesta realizada a más de 1.000 españoles; el 94% considera que la situación económica en nuestro país no es favorable para iniciar un negocio propio. Según este mismo estudio el 62% de los Millennials españoles desea ser emprendedor y el 52% está convencido de que no tendrá impedimentos para crear su propio proyecto de autoempleo.

Según el informe Millenials en el mercado laboral realizado por la Organización Internacional del Trabajo (2018), el 73 % de estos jóvenes cree que necesita una mayor formación, es decir una formación adicional para desarrollar con éxito una carrera profesional. Además de estos datos este informe muestra como los jóvenes menores de 25 años cuentan con menos probabilidades de trabajar que los adultos, situándose la tasa mundial de desempleo juvenil en un 13 %, superada por España que alcanza el 33%.

Si hablamos de salario los Millenials son peor pagados que otra generación. Como se puede observar en la tabla rescatada del Instituto Nacional de Estadística, los grupos de edad de 25 a 29 y de 30 a 34 años obtienen 15.876,26 euros y 19.339,25 euros respectivamente, un salario medio menor que generaciones pasadas y además se observa una diferencia entre la media

nacional del hombre y de la mujer de mas de 2.000 euros en el primer grupo y de 4.000 euros en el segundo caso, cifrando la tasa de las mujeres por debajo de la media anual nacional.

Tabla 1

Ganancia media anual por grupos de edad. 2016.

	Ambos sexos		Mujeres		Hombres		
	Euros	Tasa de variación anual	Euros	Tasa de variación anual	Euros	Tasa de variación anual	Ratio Mujer/Hombre
TOTAL	23.156,34	0,2	20.131,41	0,4	25.924,43	-0,3	77,7
Menos de 20 años	*7.182,53	-4,6	*5.733,6	-1,4	*8.369,57	-2,5	--
De 20 a 24 años	11.316,30	0,8	9.746,34	0,6	12.641,01	-0,5	77,1
De 25 a 29 años	15.876,26	-1,1	14.793,84	-0,4	16.906,88	-2,1	87,5
De 30 a 34 años	19.339,25	-1,3	17.398,35	-1,6	21.175,45	-1,4	82,2
De 35 a 39 años	22.216,15	-0,8	19.667,87	-1,3	24.568,19	-0,8	80,1
De 40 a 44 años	24.305,16	0,3	21.421,72	0,8	26.957,70	-0,3	79,5
De 45 a 49 años	25.127,54	0,3	21.614,93	0,8	28.286,16	-0,4	76,4
De 50 a 54 años	25.917,68	0,0	22.067,03	-0,2	29.435,74	-0,6	75,0
De 55 a 59 años	27.282,41	-0,6	22.821,99	0,0	31.225,13	-1,2	73,1
De 60 a 64 años	24.624,48	-0,4	21.246,54	0,1	27.685,28	-0,2	76,7
65 y más años	22.661,04	1,7	*15.097,24	-0,7	30.412,35	3,0	--

TAMAÑO MUESTRAL DE LAS CELDAS: Cuando la casilla esta marcada con un asterisco (*) indica que el número de observaciones muestrales está comprendido entre 100 y 500 por lo que la cifra está sujeta a gran variabilidad.

Nota: Recuperado de INE, 2016.

Tecnologías

Los Millennials han nacido con el auge y evolución de la tecnología y mas actualmente de las redes sociales, lo que ha repercutido en la vida de los jóvenes de esta generación que han adquirido una gran adicción al móvil. Esta adicción es provocada por la dopamina, un químico liberado en el cerebro debido a la interacción con los celulares y redes sociales que nos hace sentir bien y que nos crea adicción, al igual que el tabaco, el alcohol o las apuestas (Simon Sinek, 2017). De esta adicción se deriva la denominación de "*generación smartphone*". Presentan una gran exposición a la tecnología y a la información, esta generación usa las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de forma natural durante las 24 horas del día (Parment,2011). Se encuentran conectados a Internet continuamente para mantenerse informado de lo que ocurre en el mundo.

Esta generación cuenta con acceso en tiempo real de gran cantidad de recursos que les permite comprar como quieran y cuando quieran mediante paginas webs o aplicaciones de las distintas tiendas; reservar viajes mediante páginas como por ejemplo Booking, Kayak o Trivago,

ver series o películas donde y cuando quieran a través de aplicaciones como Netflix, HBO, Amazom Prime...; a parte de las otras muchas opciones que ofrecen estos servicios. Esta capacidad que tiene la tecnología les otorga un empoderamiento a los Millennials. Este poder no solo se manifiesta a la hora de comprar productos, también buscan el empoderamiento en el trabajo y en su vida; aspiran a un trabajo mas creativo y estar menos condicionados por estructuras sociales y laborales (Barton, Koslow & Beauchamp, 2014).

Además de las tecnologías de la información, se encuentran conectados al mundo mediante las redes sociales como Whatsapp, Facebook o Twitter, entre otras, utilizadas sobre todo por los jóvenes para expresar opiniones y generar contenido buscando en muchos casos aprobación social, como contrapartida a todo esto adquieren menos habilidades para la comunicación cara a cara. Como punto negativo hay que decir que debido al uso excesivo de las redes sociales e internet en muchos casos los jóvenes no han sido capaces de fomentar relaciones profundas y significativas considerando las relaciones sociales y amistades como algo superficial y no como algo vital para el desarrollo de habilidades y mecanismos sociales, por ello en casos en los que una situación de estrés le sobrepasa no tienen los elementos esenciales para lidiar con ello y en vez de acudir a las personas de confianza y de apoyo, acuden al móvil y a las redes sociales como alivio temporal e inmediato. Las redes sociales son la principal obsesión de algunos de ellos, muestran en ellas una vida que no tienen, para ellos incluso si están deprimidos muestran una vida que no tienen. Lo cierto es que son los propios Millennials los que definen el uso de esta tecnología como elemento que diferencia a la generación Y de otras (Ruiz, 2017).

Relaciones sociales

Actualmente la tecnología ha transformado las formas en las que las personas nos comunicamos, se ha producido una revolución tecnológica y de la sociedad de la información.

Las relaciones sociales, sobre todo entre los jóvenes Millennials, se basan en la comunicación mediante las redes sociales, móviles y ordenadores. Se produce a través de ellos una comunicación en tiempo real que genera una sensación de cercanía lo que hace que muchos pasen más tiempo conectados de forma on-line. Este tipo de comunicación hace que las relaciones sociales en el plano físico sean cada vez más difíciles y que las relaciones virtuales sea más habitual. Es muy común que en un grupo de jóvenes que estén reunidos la mayoría esté mirando el móvil sin que exista comunicación verbal cara a cara entre ellos (Ruiz, 2017).

Por lo tanto, podemos decir que la comunicación on-line tiene sus ventajas y desventajas. Como principal ventaja diremos que, mediante las tecnologías podemos mantener conversaciones por texto, audio o video con personas que pueden estar al otro lado del mundo, es decir hay una comunicación mas fácil y en tiempo real; pero como consecuencia de ello se produce una adicción a estas tecnologías, aislamiento social, individualismo y timidez para enfrentarse a las relaciones personales cara a cara.

Esta obsesión por lo social lleva a muchas parejas a desconfiar en sus relaciones, llevan al control continuo de la pareja, saber en todo momento donde está, lo que hace y con quién; lo que supone otra desventaja de la comunicación on-line. Además, tienen la obsesión de mostrar su vida en las redes sociales, buscar seguidores, likes y consideran a éstas como “amigos”, aunque verdaderamente ninguno de esos “amigos” pueden denominarse como tal, ya que el tipo de relación que existe entre ellos es superficial, no se conocen realmente (Kertzer, 1983). Lo cierto es que ya se está haciendo real la frase citada por Albert Einsten, "Temo el día en que la tecnología sobrepase nuestra humanidad. El mundo solo tendrá una generación de idiotas."

Y de esta forma, poco a poco, la tecnología y la falta de relaciones sociales van creciendo de la mano, haciendo que las nuevas generaciones que han nacido en el auge de la tecnología e internet no conozcan otras formas de vivir y relacionarse.

Educación

El concepto de educación para los Millennials cada vez es más importante, no se conforman con acabar el bachillerato, sino que implementan estos conocimientos estudiando carreras universitarias o estudios superiores, lo que hace que se conviertan en una de las generaciones más preparadas de la historia. La manera en la que desean aprender no es la habitual ya que la educación formal no va con ellos, les interesa más la practica que la teoría para poder mostrar su creatividad. La educación sobre todo en España está ganando cada vez más calidad y desde el avance de las nuevas tecnologías se está basando en el empleo de diferentes recursos tecnológicos. Además de las tecnologías, los centros educativos están implementando medidas para implementar la igualdad entre personas, la inclusión social, programas contra el acoso escolar o programas para adolescentes para la formación afectivo-sexual (Leccardi, Feixa, 2011).

Conclusiones

A pesar de todo, no debemos culpar a los jóvenes de la realidad que viven, pues ha sido la etapa que les ha venido casi impuesta por la sociedad, por la evolución de las tecnologías y por

los ambientes en los que importa más el número que los propios jóvenes, la ganancia a corto plazo importa más que la vida a largo plazo, son ambientes que no les ayudan a tener confianza, a aprender habilidades cooperativas, no aprenden a esperar. (Simon Sinek. 2017)

A diferencia de las generaciones pasadas (sobre todo generación X y la generación Baby Boomers) los Millenials tienen prioridades distintas en la vida, les gusta vivir experiencias en las que encuentran una gran riqueza, sus inquietudes, su forma de ver el mundo, la compresión de éste se basa en la adquisición de experiencias; recibir una buena educación y tener seguridad económica y por ello alargan cada vez mas la edad para tener una casa, casarse o tener hijos.

Además, las generaciones son cada vez más críticas, exigentes y volátiles, sobre todo la generación Y que ha crecido en una sociedad de consumo. De ahí que la nueva generación posmillennials surgida a partir de 1995 denominada Generación Z sea mas exquisita que las anteriores, ésta ha nacido con el móvil debajo del brazo, usan las redes sociales muchas más horas al día que los Millennials y han pasado su adolescencia en medio de la crisis española por lo que han asumido que deben trabajar duro para el futuro y además valoran más la educación y el trabajo. La generación Y ha revolucionado la forma de vivir, de trabajar y de consumir.

Referencias

Alsop, R. (2008). The Trophy Kids Grow Up:How the Milenial Generation is Shaping Up the Workplace. San Francisco: Jossey Bass.

Barton,C., Koslow, L., & Beauchamp,C., (2014). How milenials are changuing the fase of marketing forever. BCG Perspectives.

Burstein, D. (2013). Fast Future: the Milenial generation is shaping our world. Boston: Beacon Press.

Howe, H. y Strauss, W. (2000). Generations, the History of American's Future, 1584-2069. New York: HarpeCollins, 1991; Neil Howe and William Strauss, Millennials Rising.

Huber, P., & Schubert, H. J. (2019). Attitudes about work engagement of different generations—A cross-sectional study with nurses and supervisors. Journal of nursing management, 27(7), 1341-1350.

Informe Millennials en el mercado laboral 2018.Elaborado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Kertzer,D.I. (1983). Generation as a sociological problema. Annual review of sociology,9(1), 125-149.

Leccardi,C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. Última década, 19(34), 11-32.

Martin, M (2015). La teoría de las generaciones de Ortega y Gaset: una lectura del siglo XXI. Tiempo y espacio, (20), 98-110.

Ruiz, J. J. (2017): Millennials y redes sociales: estrategias para una comunicación de marca efectiva. *Miguel Hernández Communication* Journal, 8, pp. 347-368. http://dspace.umh.es/bitstream/11000/5191/1/196-867-1-PB.pdf

Parment, A. (2011). Generation Y in Consumer and Labour Markets. New York; Routledge.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de https://dle.rae.es/?id=J3hJP2w

Reiser, C., Van Vreede, V., & Petty, E. M. (2019). Genetic counselor workforce generational diversity: Millennials to Baby Boomers. Journal of genetic counseling, 28(4), 730-737.

Simon Sinek. 2017 Video: La pregunta millennial.

TicPymes (2016). *6 de cada 10 millennials desearía ser emprendedor*. https://www.ticpymes.es/emprendedores/noticias/1107277049104/6-de-cada-10-millennials-desearia-ser-emprendedor.1.html

Zúñiga, D. C., Aguado García, D., Rodríguez Barroso, J., & de Miguel Calvo, J. M. (2019). Work Ethic in Ecuador: An Analysis of the Differences in Four Generational Cohorts.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 14

Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Pedagogía en eSports. Una profesión de futuro en la sociedad virtual

Pedagogy in eSports. A profession of the future in the virtual society

Millán Brea Castro (https://orcid.org/0000-0002-9546-7548)
Universidade de Vigo

Autor de contacto: millan@uvigo.es

Resumo

El impacto de eSports (deportes electrónicos) hoy en día es innegable. Después de la pandemia de la COVID, durante el año 2020, las cifras de jugadores en todo el mundo aumentaron considerablemente y se pudo observar como había millones de jugadores conectados, concursos internacionales con suculentos premios económicos, diversidad de plataformas en las que participar o seguir los concursos.
Aparecen y se constituyen diversidad de equipos de deportes electrónicos (profesionales, semiprofesionales y amateur) compuestos de diferentes figuras en las que echamos en falta especialistas en pedagogía. ¿A qué es debido la ausencia de esta especialización? ¿Se tienen en cuenta los procesos didácticos en cada uno de sus entrenamientos?
Observando otras disciplinas deportivas, es incuestionable, que la figura de entrenador es fundamental para cualquier deporte de equipo e individual. Una persona de referencia que motive y mejore el rendimiento de sus jugadores o atletas. Por tanto, en esta experiencia, consultamos a la Comunidad QLASH España, a través de un cuestionario online y su posterior análisis cuantitativo, que importancia atribuyen los jugadores a esta figura y si sería necesaria incluírla dentro de los equipos profesionales.

Palabras clave: pedagogía, videojuegos, didáctica

Abstract

The impact of eSports today is undeniable. After the COVID pandemic, during the year 2020, the number of players around the world increased considerably and we could observe how there were millions of connected players, international competitions with succulent economic prizes, diversity of platforms in which to participate or follow the competitions.A variety of e-sports teams (professional, semi-professional and amateur) are appearing and being formed, made up of different figures in which there is a lack of pedagogical specialists. What is the reason for the absence of this specialisation? Are the didactic processes taken into account in each of their training sessions?Observing other sports disciplines, it is unquestionable that the figure of the coach is fundamental for any team or individual sport. A person of reference who motivates and improves the performance of their players or athletes. Therefore, in this experience, we consulted the QLASH Spain Community, through an online questionnaire and subsequent quantitative analysis, what importance players attribute to this figure and whether it would be necessary to include it in professional teams.

Keywords: pedagogy, video games, didactics

Hoy en día el sector de los videojuegos es uno de los más grandes en el mundo, existiendo la posibilidad de jugar a ellos en dispositivos como el teléfono móvil, se han convertido en un entretenimiento en el que la mayoría de la sociedad participa diariamente. Las nuevas generaciones viven con tecnología y videojuegos desde prácticamente su nacimiento lo que ha normalizado una situación que para el ser humano es bastante reciente y nueva. En este caso, los eSports son la parte competitiva del propio videojuego, al igual que los deportes tradicionales (como el fútbol) tienen sus propias competiciones, en este caso también existen clubes los cuales participan con equipos de jugadores y cuerpo técnico, en los cuales la imagen es muy importante ya que hay muchos espectadores siguiendo y animando a sus jugadores favoritos. La mayoría de jugadores que compiten en eSports y son parte de estos clubes, comunidades y organizaciones destacan por ser muy jóvenes, puesto que suelen retirarse antes de los 30 años.

Otra de las claves en este sector es la "Comunidad". En casi todos los clubes grandes hay proyectos enfocados en crear una comunidad alrededor de los equipos, compuesta sobre todo por aficionados a los equipos, y trabajarla. En el caso que trataremos es el del QLASH, con una comunidad privada llamada QLASH Prime Community con ya 300 miembros que participan en grupos de WhatsApp, y que tienen un calendario mensual con diferentes actividades semanales, charlas de miembros del club creadas solo para ellos, apoyos al club en redes sociales y asistencia presencialmente a los eventos organizados.

El nacimiento de los videojuegos. Un nuevo movimiento cultural.

Pong es considerado por muchos el primer videojuego de la historia, y Atari como la empresa creadora de las *arcade*. (Aguilar, 2008) Como bien sabemos, la primera generación de videojuegos fueron los arcade, luego los basados en la percepción y reflexión del usuario. (Sedeño, 2010)

Sus orígenes se remontan a los años 1950-1960, en paralelo al desarrollo de los sistemas informáticos. En esta época aparecen los primeros prototipos como el *Nought and crosses* (también llamado OXO), versión computerizada del tres en raya desarrollado por Alexander Douglas en 1952 . En 1958 William Higginbotham creó el simulador de tenis de mesa, *Tennis for Two*. Estos dos juegos nacen en el contexto universitario (Eguía Gómez *et al*., 2012). Ya en 1962 aparece *Spacewar!* de la mano de Steve Russell, en el cual dos jugadores luchaban entre si controlando sus naves espaciales.

La ascensión de los videojuegos llegó con la máquina recreativa *Pong*, esta especie de tenis de mesa cibernético fue el "papá" de todos los videojuegos; distribuida por Atari en 1972 (Aguilar, 2008). La mayor parte de los videojuegos de éxito en esta década se comercializaban en las arcade ubicadas en las salas recreativas, aunque posteriormente comenzaron a aparecer las primeras consolas a color con cartuchos intercambiables y juegos para PC domésticos.

Durante los años siguientes se implantaron numerosos avances técnicos en los videojuegos (destacando los microprocesadores y los chips de memoria), apareciendo en los salones recreativos juegos como *Space Invaders* (Taito) o *Asteroids* (Atari) y sistemas domésticos como el Atari 2600.

Los años 80 son la década del boom de los videojuegos, mejoran notablemente la calidad gráfica y sonora y además aparecen las primeras consolas portátiles. Los géneros son más complejos (ya es posible jugar a juegos de plataformas y aventuras). Destacando sobre todo videojuegos como *PacMan*, *Mario* y *Tetris*, y consolas como Commodore 64, Oddyssey 2, y la NES (Gil Juarez & Vida Mombiela, 2007). En las máquinas recreativas triunfaron juegos como *Pacman* (Namco), *Battle Zone* (Atari), *Pole Position* (Namco), *Tron* (Midway) o *Zaxxon* (Sega). (Belli & Raventós, 2008).

A principios de los 90, las consolas dan un giro técnico gracias a la entrada de los "16 bits" de la SNES y la MegaDrive, a los videojuegos tridimensionales para PC, y a las consolas portátiles (las cuales comienzan su auge) (Eguia Gomez *et al*., 2012). A lo largo de los 90, época dorada de las consolas domésticas tan populares como PlayStation y Nintendo 64. En estos momentos las videoconsolas experimentan otra gran evolución aumentando sus prestaciones gracias al uso del CD-Rom y el 3D (se crearon las aceleradoras 3D que permitían un gran salto en la capacidad gráfica de los juegos). (Gil Juarez & Vida Mombiela, 2007 y Eguia Gomez *et al*., 2012) Nacen sagas famosas como la de *Sonic* y máquinas tan famosas como la Game Gear (Sega) y la Game Boy (Nintendo); Nintendo ha sido la verdadera dominadora del mercado de las portátiles desde su primera consola portátil, y posteriormente con la Game Boy Advance.

En 1995 y hasta la llegada de Windows, los juegos luchan por la incompatibilidad de las maquinas. En PC se volvieron populares los *First Person shooters* y *los Real Time Strategy*, las conexiones entre ordenadores e internet empezaron a facilitar el juego multi jugador. (Eguia Gomez *et al*., 2012). En PC eran muy populares los FPS (First Person Shooters), como *Quake* (id Software), *Unreal* (Epic Megagames) o *HalfLife* (Valve) y los RTS como *Command & Conquer* (Westwood) o *Starcraft* (Blizzard). Además, las conexiones entre ordenadores mediante internet facilitaron el

juego multijugador, convirtiéndolo en la opción predilecta de muchos jugadores, y fueron las responsables del nacimiento de los MMORPG (*Massive Multiplayer Online RolePlaying Games*) como *Ultima Online* (Origin). Finalmente, en 1998 apareció en Japón la Dreamcast (Sega), la cual llegaría a occidente en 1999 y daría comienzo a la "generación de los 128 bits".

Con el cambio de siglo, se monopoliza PlayStation (Sony) que cara a finales del siglo ya era la consola más popular. La generación de 32 bits va abriendo camino a la de 64 propia de consolas como la Nintendo 64, la Atari jaguar, Xbox (Microsoft) y GameCube (Nintendo). En esta etapa nacen nuevos soportes o dispositivos portátiles de modo que sea más sencillo ampliar el perfil de jugadores. Los arcade comenzaron un lento pero imparable declive según aumentaba el acceso a consolas y ordenadores más potentes. Para intentar compensar la huida de clientes, los fabricantes de máquinas arcade apostaron por potenciar hardware específicos que difícilmente podían copiarse en un sistema doméstico (Belli & Raventós, 2008). Se inicia una guerra de precios y de lanzamientos mundiales, en 2004 salieron a la venta las famosas consolas portátiles Nintendo DS y PlayStation Portable (PSP). Y tras ellas, en 2005 vio la luz el lanzamiento de la Xbox 360, la cual destacaba por su sistema novedoso para jugar sin mandos (Kinect), este dispositivo cuenta con una cámara, sensor de profundidad, un micrófono y un procesador personalizado que ejecuta un software y proporciona captura de movimientos en 3D, reconocimiento facial y de voz; que también fue usado por PlayStation (PlayStation Move). Después de ellas llega el tiempo de consolas que las sustituyen como Wii, PlayStation 3 y 4. (Eguia Gomez *et al*., 2012).

Actualmente, la evolución y futuro de los videojuegos está marcada por factores externos como las redes sociales y no por la propia industria. La tendencia son los juegos en línea y compartidos, mientras que los smartphones por su parte están revolucionando el mercado. (Eguia Gomez et al., 2012).

Los eSports. La llegada de un nuevo deporte

Se entiende por eSports o deportes electrónicos a las prácticas de videojuegos con fines competitivos. Se trata de un término general que significa la perfecta compenetración entre contenido multimedia, deporte, información en red y tecnologías de comunicaciones (Hutchins, 2006) y que describe a su vez el juego de videojuegos de manera competitiva que se juegan a través de la pantalla del ordenador y/o consola, mediante varios dispositivos o multipantalla. Este es un fenómeno relativamente nuevo que está aumentando en popularidad cada año; a pesar de esto, se ha realizado poca investigación y hay mucho por hacer en el área, lo que lo convierte en un tema

interesante para investigar. (Bonemark, 2013) Como ya habíamos descrito anteriormente, videojuego, es un término genérico para todo tipo de juegos digitales, jugados y utilizados en algún tipo de pantalla; esto incluye a las máquinas recreativas, dispositivos portátiles, consolas de juegos y juegos de computadora. En este caso son juegos multijugador, que como su nombre indica, son juegos diseñados para ser jugados por varias personas al mismo tiempo. En 1972, el clásico juego de Atari, Pong, hizo que los juegos multijugador fueran aún más populares (Bonemark, 2013).A medida que los videojuegos multijugador se hicieron cada vez más populares, las personas comenzaron a competir entre sí de una manera más seria. La difusión del PC hizo que más personas pudieran jugar y el rápido desarrollo de Internet permitió una menor latencia en el juego entre los jugadores. La industria que antes se basaba en la venta física y la utilización de dispositivos como la PlayStation (anterior "reina" de los dispositivos para videojuegos) ahora ha cambiado y que el "nuevo rey»" es Internet, con el ordenador como dispositivo estrella. La era digital se ha consolidado a pesar de que se sigan usando consolas, pero con conexión a Internet (Pérez-Latorre, 2012 y Fanjul-Peyró et al., 2019). La unión de los ordenadores con la venta digital y la competición, dan lugar a los denominados deportes electrónicos (Fanjul-Peyró et al., 2019).El deporte electrónico se centra principalmente en la competición y, aunque en general cualquier juego de computadora que permita jugar contra otro podría ser una disciplina posible en el deporte electrónico, existen ciertos juegos principales, que son más populares incluso desde una perspectiva mundial. Algunos juegos están diseñados prácticamente como eSports. (Bonemark, 2013)

La proliferación de videojuegos de la modalidad multijugador online ha generado comunidades de videojugadores de cada uno de los ellos, entre los que se comparten las experiencias de juego, se solicita ayuda para la instalación del mismo y para la solución de problemas técnicos que se presenten o para invitar a partidas entre equipos y mantenerse informados de las noticias importantes en el ámbito. (Marcano Larez, 2012). Se trata de un fenómeno de carácter social (Brea, 2020), que es visible en acciones como la pertenencia a clanes de juego. De esta manera es necesario crear juegos más interactivos y atractivos para involucrar a toda la familia (aumentando así los usuarios de la tercera edad y los femeninos), usándolos como vía de socialización y transmisión de valores generando un cambio en las alternativas de recreación en la práctica de la población en general (Marcano Larez, 2012). España es el cuarto país europeo en eGames y el "gaming" uno de los pasatiempos favoritos de los milenials (Fanjul-Peyró et al., 2019) Al encontrarse en un momento de auge, la exigencia de cara al entrenamiento es mayor, así

como el trabajo en equipo y la ejecución precisa de maniobras tácticas planificadas las cuales son signos de competencia deportiva de alto nivel, de este modo surge una mayor demanda de habilidades de los jugadores.

El objetivo principal, por tanto, es conocer la opinión respecto a la figura de entrenador, y su vinculación a la pedagogía, dentro de la Comunidad QLASH en España.

Metodología

Este estudio se basa en un diseño no experimental de carácter exploratorio descriptivo que pretende indagar como perciben los propios usuarios de videojuegos la realidad en cuanto a los eSports en el ámbito de la pedagogía.

Se empleó como metodología de investigación, la e-investigación (e-research). Se entiende por e-investigación cualquier tipo de estudio que se realice por medio de la red. En concordancia con esto, se indagó, a través de la aplicación de una encuesta online, a los videojugadores sobre sus características sociológicas y sus hábitos de juego. (Marcano Larez, 2012).

Participantes

Se ha llevado a cabo una investigación descriptiva y correlacional, que se ha aplicado a una muestra de 94 individuos, de carácter anónimo, que pertenecen a nuestra Comunidad (*QLASH Prime Community*) la cual corresponde al territorio español. Elegimos este muestreo ya que representa a nuestra población de estudio a la perfección.

Instrumentos

El instrumento empleado ha sido un cuestionario que hemos elaborado gracias a la aplicación *Formularios de Google*, por ello hemos confeccionado un total 15 sencillas preguntas, algunas de ellas con respuesta abierta, creadas de forma que resultara más ameno y para que una mayor cantidad de personas decidieran responderlo voluntariamente.

Se ha acudido a la teoría clásica de los test (TCT) para su elaboración y validación. Su diseño ha sido atendiendo a las características y objetivos de nuestro trabajo, en particular al tipo y cantidad de información que deseábamos recopilar. El número de sujetos se acerca a casi $^{1}/_{3}$ de los participantes de la Comunidad (fue contestado por un total de 94 jugadores españoles). Decidimos la metodología de encuesta frente a otras técnicas también válidas (observación, entrevistas individuales o grupales, etc.) ya que nos parece la manera más acertada para constatar empíricamente los datos.

Procedimiento

El análisis de datos ha sido fundamentalmente cuantitativo aunque hemos podido constatar algunos datos cualitativos que serán analizados en profundidad en el próximo apartado relativo a los resultados.

Organizamos el cuestionario tratando tres categorías distintas: en primer lugar, intentamos buscar datos que nos definieran que tipo de consumidor se trata; les preguntamos su opinión sobre los eSports y finalmente si conocían las labores desempeñadas por Pedagogo o Educador y si su figura en los eSports sería beneficiosa.

Resultados

A continuación comentaremos los resultados adquiridos mediante las respuestas recopiladas en nuestro cuestionario.

Son en esta comunidad, mayoritarios los varones (92,6%) de 17-21 años (47,9%) y de 11-16 años (39,4%). Es decir, se trata de un usuario sobretodo masculino, de edades comprendidas entre los 11-21 años, propiamente adolescentes, sumando un total de un 87,3 %. En cuanto a las mujeres correspondería a un 6,4% únicamente.

Otro dato que decidimos tratar fue el del nivel de estudios, puesto que el uso de videojuegos está muy ligado a la educación. Por lo general se trata de individuos que se encuentran estudiando en el instituto, ya que como pudimos comprobar anteriormente corresponden a ese rango de edad. Podemos ver que se trata de un sector de la sociedad en el cual un muy bajo porcentaje no tiene estudios (1,1%), lo que denota que el uso de videojuegos no implica que sus consumidores dejen de lado su educación.

En lo relativo a los dispositivos que más les gustan para jugar destacan los dispositivos móviles (55,3%) que son también los más utilizados casi por los $^{2}/_{3}$ de los encuestados.

Resulta llamativo, que siendo amateurs, el número de horas diarias que dedican a jugar, los usuarios le destinan más de 4 horas. Es importante destacar que el club, trata a estas personas como deportistas, los cuales deben entrenar a diario para mejorar y poder llegar a formar parte de selecciones y equipos de competición nacional e internacional.

Otra pregunta relativa a su metodología de juego radica en el lugar donde lo realizan, por el cual la grandísima mayoría (94,7%) lo practica en sus casas. Hemos de recordar que se trata de un público español, lo que cuadra perfectamente con el tipo de sociedad al que estamos acostumbrados.

En cuanto a la concepción que tienen de si los jugadores de eSports se podrían considerar deportistas como los jugadores de deportes propiamente tradicionales, el 69,1 % lo tiene claro y apuesta por que sí y el 16% lo cuestionan, pero se acercan a esa postura. Aproximadamente el 98% de los encuestados están de acuerdo con la creación de centros de alto rendimiento para estos jugadores de élite. Y en cuanto a estos centros de alto rendimiento (*Gaming House*), el 48,9% creen que lo más importante es el buen ambiente y cerca de ¼ opinan que todas las respuestas formuladas son necesarias (buen ambiente, tener espacios individuales, actividades distintas y una persona tras ellos).

Pasando al tema de la Pedagogía, la mayoría de ellos no conoce la profesión, de esta manera no saben si su figura sería correcta como apoyo para los jugadores de eSports. En cuanto a los que si conocen, apoyan la necesidad de esta profesión.

Finalmente, la última pregunta con respuestas a seleccionar se trata de si les gustaría que existiera una figura que ejerciera de tutor/a en una *Gaming House* por lo que aproximadamente un 90% está de acuerdo con que sería necesario para una mayor organización y ayuda de los jugadores.

Discusión

Es obvio que los videojuegos en el año 2020 no son una cultura solamente, si no que se han convertido en un negocio y en una actividad con alto índice de participación. Y como muestra, la rectificación pública por parte de la OMS respecto a su impacto y su buen uso durante la pandemia del COVID.

Por otro lado, es inquietante como en la actualidad, las Administraciones públicas en los países occidentales, están negando una realidad que mueve millones de jóvenes (y no tan jóvenes), delante de las pantallas de ordenadores, móviles o consolas, y que en un escaso margen de años, serán la mayor parte de la población.

Estamos hablando de la necesidad de creación de federaciones y regulamentos estatales laborales que impidan prácticas de trabajo como las actuales. Se está considerando a un jugador de eSports como una persona que practica videojuegos como ocio y no como empleo, no teniendo en cuenta las horas invertidas, el entrenamiento realizado, y los premios económicos existentes en cada Torneo.

El aporte inédito y novedoso de este estudio, se basa en la relación entre los eSports y la Pedagogía. Mediante la encuesta vimos que un tercio de los encuestados no conocen la profesión

y de este modo no pueden saber si sería interesante incluir esta figura como apoyo para los e-jugadores. De los encuestados que sí que la conocen, declaran que lo ven plausible.

Nos preocupa, desde la Educación, como este deporte puede ser absorvido por profesiones que buscarán sólo rendimiento y resultados, y no el crecimiento personal e integral de los jugadores. Tenemos la necesidad de invertir en procesos didácticos óptimos y que nuestra figura profesional se abra un hueco en el universo de los Videojuegos.

En conclusión, creemos que ante la incertidumbre, la incongruencia y la desinformación sobre eSports de la sociedad actual, los Educadores y Pedagogos tienen la necesidad de fijar su atención en los aspectos éticos de su profesión. Por una parte para distinguir entre comportamientos subjetivos aceptables o intolerables, por otra parte y, sobre todo, para construir y desarrollar una dimensión política del trabajo socio-educativo, todo esto refleja que si sería de gran ayuda la figura de un educador en este ámbito.

Quizá pensemos que es el futuro, pero está delante de nuestros ojos y no hay quien lo pare.

Referências

Aguilar, J. A. (2008). Videojuegos. *Consumidor*, 34-43.

Belli, S., & Raventós, C. L. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (14), 159-179.

Brea Castro, M. (2020). Didactic methodology in professional e-sport training. An international experience in Brawl Stars (Metodología didáctica en entrenamiento profesional de e-sport. Una experiencia internacional en Brawl Stars). *Retos, 41,* 247–255. https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.83225

Bornemark, O. (2013). Success factors for e-sport games. *Umeå's 16th Student Conference in Computing Science*, 1-12.

Eguía Gómez, J. L., Contreras Espinosa, R. S., & Solano Albajés, L. (2013). Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación, *3C TIC*, 1-14.

Fanjul-Peyró, C., González-Oñate, C., & Peña-Hernández, P. J. (2019). eGamers' influence in brand advertising strategies. A comparative study between Spain and Korea. *Comunicar*, *27*(58), 105–114. https://doi.org/10.3916/c58-2019-10.

Gil Juarez, A., Vida Mombiela, T. (2007). *Videojuegos*. Editorial UOC.

Hutchins, B. (2006). Computer gaming, media and e-Sport. *TASA 2006 Conference Proceedings, University of Western Australia & Murdoch University*, 1-9.

Marcano Lárez, B. (2012). Características sociológicas de videojugadores online y el e-sport. El caso de Call of duty. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, *19*, 113. https://doi.org/10.7179/psri_2012.19.07

Pérez-Latorre, L. (2012). From Chess to StarCraft. A Comparative Analysis of Traditional Games and Videogames. *Comunicar*, *19*(38), 121–129. https://doi.org/10.3916/c38-2012-03-03

Sedeño, A. (2010). Videogames as cultural devices: development of spatial skills and application in learning. *Comunicar*, *17*(34), 183–189. https://doi.org/10.3916/c34-2010-03-18

Agradecimentos: A Cristian G. G. por su excelente trabajo

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Aprendizagem Maker nos anos finais do Ensino Fundamental: possibilidades e desafios vivenciados por estudantes de escolas municipais do Recife durante a pandemia da Covid-19

Maker Learning in the last years of Elementary Instruction: possibilities and challenges experienced by public school students in Recife during the Covid-19 pandemic

Adriana Alves Aleixo (https://orcid.org/0000-0002-2263-8991)*, Bento Duarte da Silva (https://orcid.org/0000-0001-5394-5620)**, Maria Altina Silva Ramos (https://orcid.org/0000-0002-5668-4304)***
Instituto de Educação da Universidade do Minho

Autora de contato: Adriana Alves Aleixo, aleixo.adri@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em duas escolas da rede municipal do Recife (Brasil) com estudantes do 5º ano do ensino fundamental, no contexto de isolamento social imposto como medida protetiva no Combate à Covid-19. Um dos focos desta pesquisa é analisar os impactos da cultura maker no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes das escolas municipais do Recife. Neste sentido, o artigo enfatiza as atividades vivenciadas durante um projeto intitulado "Jovens Makers", que incorpora as concepções da cultura "mão na massa" no referido período da pandemia. Considerada uma extensão da filosofia "Do It Yourself!" ("Faça Você Mesmo"), o movimento da cultura maker apresenta a ideia de que qualquer pessoa consegue consertar ou criar seus próprios objetos a partir de artefatos tecnológicos simples como o alicate, martelo, tesoura e também sofisticados como a impressora 3D, fresadora, cortadora a laser e outros recursos digitais, preferencialmente de forma colaborativa. A partir de uma abordagem qualitativa, com base num estudo de caso, com recolha de dados por meio de questionários e entrevistas e, ainda, da observação participante do trabalho dos sujeitos, buscou-se entender como professores e alunos, das escolas pesquisadas, conduziram e desenvolveram atividades maker de forma não presencial. O tratamento dos dados foi feito com recurso à análise temática cujas fases passaram pela familiarização com os dados, geração de códigos, busca de temas, seguida da revisão, definição e nomeação dos temas terminando na produção do relatório. A análise dos resultados indica que a proposta maker, mesmo com todos problemas de acessibilidade enfrentados pelos estudantes, oportuniza o protagonismo, a resolução de problemas, a ampliação de interações e conhecimentos que vão além dos espaços físicos que separam os alunos, podendo ser uma significativa estratégia para potencializar a aprendizagem criativa, além de dirimir as possíveis consequências acarretadas pelo fechamento das escolas nesta fase de pandemia com o processo de ensino e aprendizagem a decorrer na modalidade não presencial.

Palavras-chave: Pandemia; Cultura maker; Ensino remoto; Aprendizagem criativa.

Abstract

This article presents the results of a research project carried out in two schools in the Recife (Brazil) school district with 5th grade elementary school students, in the context of social isolation brought about by the imposition of protective measures to combat Covid-19. One focus of this research is to analyze the impact Covid-19 made on Recife's cultural life. In this sense the article emphasizes life experience activities during a project titled "Young Makers," which incorporates "hand on the matter" cultural concepts in reference to the pandemic. Considered as an extension of the "do-it-yourself" philosophy, the cultural maker movement presents the concept that anyone can repair or create their own objects out of simple technological artifacts, like pliers, hammers, scissors, and also out of sophisticated means, like 3D printers, milling machines, cutters, lasers and other digital tools, preferably in a collaborative resource setting. Besides a qualitative analysis, based on case studies with a collection of facts obtained through means of questionnaires and interviews and even through participant observations of the subjects' work, searching for understanding how teachers and students in the two schools studied, orchestrated and developed maker activities. The facts were treated in regards to a thematic analysis whose phases passed through familiarization with the facts, creation of codes, a search for themes, second revision, definition and naming of themes and finishing production of the report. The analysis of the results indicates that the maker proposal, along with all the accessibility issues the students confronted, led to increases in leadership skills

and problem solving, more interactions and knowledge which will, despite the physical distance that separated the students, be a significant strategy to take advantage of creative learning and reducing the possible consequences brought about by the closure of schools during this phase of the pandemic, when remote learning replaced in-person learning

Keywords: Pandemic; Culture maker; Remote instruction; Creative learning

Vivemos em uma sociedade complexa, com transformações cada vez mais aceleradas e imprevisíveis, fruto do desenvolvimento das tecnologias que crescem em ritmos frenéticos, favorecendo mudanças significativas em todos os segmentos da sociedade (B. Silva, 2011; Kenski, 2012). O mercado de trabalho na atualidade é uma referência que comprova as transformações provocadas pela inserção das tecnologias digitais, alterando as relações de trabalho, à proporção que as modernas máquinas estão assumindo o comando de tarefas rotineiras (Resnick, 2020).

Acresce que o recente momento pandêmico, provocado pelo novo coronavírus (Covid-19), vem transformando de forma súbita, comportamentos e hábitos, em que as tecnologias assumem um papel de relevância em todos os segmentos da sociedade (Ribeirinha & Silva, 2020). O isolamento social, imposto como medida protetiva no combate a Covid-19, impulsionou mudanças repentinas que poderiam demorar muito tempo a serem implementadas. Mesmo distantes fisicamente, modernas ferramentas tecnológicas possibilitaram a comunicação virtual entre médicos e pacientes, empresas e funcionários, amigos, professores e alunos com a transposição das aulas presenciais para o ensino remoto, modificando tempos e espaços pedagógicos (Souza, 2020).

Segundo pesquisas realizadas em 2020 pelo Fórum econômico mundial (https://news.un.org/pt), 65% das crianças e jovens de hoje exercerão profissões que ainda não existem. Desta forma, a pesquisa mostra dados que vão em concordância com a opinião de diversos pesquisadores na área que sugerem a urgente mudança no papel da escola, incorporando ao currículo e às metodologias, inovações que estimulem a formação de jovens protagonistas, para que estejam prontos para os desafios em contextos atuais e futuros (Costin & Parente, 2020). As inovações tecnológicas são claramente vistas e defendidas como um caminho válido para renovar a educação escolar (Ribeirinha & Silva, 2020)

Assim, o papel da escola, em consonância com as mudanças desta “sociedade em rede”, é formar cidadãos conscientes, dotados da capacidade de resolver problemas e desafios propostos por essa realidade, que pensem de forma crítica, que sejam flexíveis para se adaptarem às transformações sociais (Kenski, 2012). É importante oportunizar aos estudantes, propostas pedagógicas dinâmicas que possam explorar os aspectos “cognitivos, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético” (Kenski, 2012, p. 67), ou seja, explorar em plenitude a formação das pessoas “para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade”. Compactuando com as ideias da autora Vani Kenski, Moran (2018) reforça que a escola deve possibilitar espaços de cocriação, de soluções empreendedoras, possibilitando a estudantes e professores condições de

aprendizagem em contextos de autonomia, resolução de problemas, leitura crítica de mundo, convivência com a diversidade e meio ambiente, colaboração, participação ativa nas atividades em rede e fora dela, compartilhamento de atividades, usando as tecnologias digitais como linguagem e instrumento da cultura, do currículo, das metodologias e relações pedagógicas.

Nessa perspectiva, a cultura *maker* pode dar um contributo decisivo na linha do que uma aprendizagem mais profunda propõe em espaços e práticas "do fazer" e de ambientes significativos em oportunidades e criação (Moran, 2018).

De acordo com o pensamento da cultura *maker,* a melhor forma de aprender é "estar ativamente envolvido em fazer algo, por meio de atividades "mão na massa", em um processo caracterizado como aprendizagem criativa (Resnick, 2020), posicionamento que está de acordo com teorias construcionistas da aprendizagem de Papert (2008) e também nos conceitos de importantes educadores como: Montessori, Froebel, Piaget, Paulo Freire, dentre outros.

A aprendizagem *maker,* resgata a ambiência dos "Jardins da Infância para toda vida", ideal proposto por Resnick (2020), em que os estudantes são livres para criar, experimentar, imaginar, sentir, aprendendo por toda vida, pesquisando, movimentando-se, deixando de lado as atividades estanques.

No âmbito educacional, as atividades "mão na massa" estão relacionadas à aprendizagem prática, na qual o aluno é protagonista do processo de construção do conhecimento, resolvendo problemas, aprendendo a partir dos seus próprios erros e acertos, interrogando, colaborando, cooperando, com satisfação em compreender assuntos e temas do seu interesse, relacionados com seu contexto de vida (Soster et al., 2020).

Para entendermos a abordagem da aprendizagem como um jardim da infância, Resnick (2020), apresenta a espiral de aprendizagem criativa, processo no qual a criança inicia a sua imaginação, como exemplo, a construção de um castelo, inspirada nas histórias de conto de fadas lida pela professora. Ela parte para a criação desse objeto de forma física ou digital. Enquanto cria, ela explora, brinca, experimenta, conserta, compartilha suas criações físicas ou imaginárias, como a história. A figura 1, mostra as etapas do processo criativo em função da espiral da aprendizagem criativa.

Figura 1

Espiral da aprendizagem criativa

Fonte: Resnick (p. 11, 2020)

Em diversas partes do mundo, durante a pandemia do novo Coronavírus, universidades, escolas, garagens das casas, em diversos locais, *makers* se organizaram voluntariamente para prototipar, testar, fabricar, respiradores de baixo custo e distribuir Equipamento de Proteção Individual (EPI) aos profissionais e equipes de saúde e limpeza pública, em um gesto de solidariedade e cuidado coletivo, tendo nas mãos, ferramentas adequadas, mentes criativas e dispostas a colaborar. Assim, o contexto pandêmico nos impulsionou ao desafio de repensar a escola, transformando tempos, formas e espaços pedagógicos, trazendo inevitavelmente ao centro do debate educacional, a utilização das tecnologias nas atividades escolares não presenciais (Pretto et al., 2020).

Nesse sentido, entendendo a cultura "mão na massa" como uma estratégia de ensino que pode viabilizar práticas voltadas a aprendizagem criativa, em que são transformados os ambientes escolares e a forma de ensinar e aprender, fundamentamos e justificamos o presente artigo que nos apresenta uma experiência *maker* vivenciadas por estudantes da rede municipal do Recife, Brasil, durante o período da pandemia da Covid-19, no formato de aulas remotas.

Devido às medidas de distanciamento social sugeridas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que foram adotadas pelos estados brasileiros e municípios, acarretando no fechamento das

escolas com suspensão das aulas presenciais da rede pública e privada, a presente investigação aborda as experiências de atividades "mão na massa" realizadas no ambiente do modelo remoto.

Método

A presente pesquisa está fundamentada nos caminhos da abordagem qualitativa, incorporando como método o estudo de caso (Yin, 2015). Para este autor, o estudo de caso é utilizado como etapas exploratórias da investigação de fenômenos ainda pouco investigados, contexto que se encaixa perfeitamente na perspectiva desta pesquisa que aborda o ensino *maker* em escolas municipais da cidade do Recife.

Nesta pesquisa as entidades pesquisadas foram constituídas por duas escolas municipais e as interações dos estudantes com seus professores nas atividades de cariz "mão na massa". Os sujeitos são constituídos por 14 estudantes do último ano do ensino fundamental de escolas municipais da cidade do Recife (Brasil), com faixa etária de 10 a 14 anos, participantes de um estudo de caso, durante o período de confinamento ocasionado pela pandemia da Covid-19.

Instrumentos de Coleta de Dados

O estudo de caso oportuniza ao pesquisador a utilização de diferentes técnicas e uma ampla variedade de evidências como inquérito por entrevistas, observações, dentre outros (Yin, 2015).

Nesta investigação aplicou-se como instrumentos: a observação em campo (realizada no formato virtual), mais precisamente a técnica da observação participante, inquérito por entrevistas, questionários e os registros audiovisuais e fotográficos.

Procedimentos

Foram recolhidos e selecionados dezoito vídeos de aulas com atividades "mão na massa", produzidos na plataforma *Google Meet,* durante o período da pandemia, entre os meses de julho a dezembro de 2020, totalizando doze horas e trinta e um minutos de gravações.

As atividades *maker* iniciaram a partir de um projeto Intitulado "Jovem *Maker*", fundamentado nos pressupostos da metodologia de projetos, envolvendo os educandos em desafios e resolução de problemas que podem tornar-se mais significativos se partirem de contextos reais, da vida fora da sala de aula (Moran, 2018).

O projeto "Jovem *Maker*" seguiu um roteiro de planejamento em função da espiral da aprendizagem criativa (Resnick, 2020) sendo também considerados, o tempo de exposição dos alunos à tela (Bacich, 2020). De acordo com a autora, o tempos propostos de aulas síncronas, podem ser disparadores de atividades que também suportam formas assíncronas, desconectado da

tela e voltada para produção de experiências mais concretas, diferentes para cada faixa etária. Segundo a proposta, o tempo máximo de exposição para estudantes do 5º ano do ensino fundamental deve ter um mínimo diário de 60 minutos e máximo de 120 minutos. Deste modo, na pesquisa no formato remoto, as aulas *maker* tiveram em média a duração de 40 minutos. Outro fator de igual importância considerava os aspectos da ausência e precariedade de dispositivos móveis e acesso à internet nas aulas remotas, visto que não foi implementado no município da cidade do Recife, nenhuma política pública de inclusão digital para professores e alunos (Leite et al., 2020).

As atividades do projeto "Jovens *Maker*" compreendiam a construção dos seguintes protótipos:

1. Criação de um robô de sucata com materiais recicláveis (garrafas pets, tampinhas de garrafas, cola instantânea, tesouras, lápis colorido, dentre outros);
2. Criação de um boneco com base nas formas geométricas (triângulo, quadrado, círculo e retângulo);
3. Criação de um teatro de sombras usando materiais recicláveis com contação de histórias, a partir de personagens do folclore Pernambucano;
4. Confecção de carrinho movido a bexiga com aplicação dos conhecimentos a 3º lei de Newton;
5. Confecção de uma mão mecânica;
6. Confecção de um vaso autoirrigável com materiais recicláveis.

Ao término de cada atividade, os alunos compartilhavam suas produções nos grupos do *Whatsapp* das escolas e, posteriormente, os inventos eram compartilhados em uma plataforma da web, chamada de *Padlets.* Os *Padlets* são murais virtuais colaborativos que podem ser acessados nos computadores ou dispositivos móveis (Contin, 2020). No projeto "Jovens *Maker"* este espaço foi construído com objetivo de ser um local de sistematização e divulgação das atividades "mão na massa". Foram construídos oito *Padlets* com a exposição dos inventos dos alunos das Esc1 e Esc2. Estes espaços também serviram como locais de troca de conhecimentos e experiências entre estudantes e professores de ambas as escolas e para a valorização do trabalho autoral que faz emergir o protagonismo dos alunos, competência importante na aprendizagem *maker* (Silva, 2017).

Aplicamos também um inquérito, com recurso à técnica do questionário via Formulário no *Google Forms*, divulgado com os alunos nos grupos do *Whatsapp* das escolas*,* com a adesão de 17 alunos. O instrumento foi constituido por três blocos de perguntas: o primeiro bloco com questões de caracterização sóciodemográficas (nome, idade, sexo e escola que frequentam); o segundo bloco com questões pertinentes ao conhecimento informático e acesso remoto dos estudantes as aulas (como acesso à Internet, dispositivo móvel usado e horário de acesso aos conteúdos das aulas); e, por fim, o último bloco com questões sobre a participação dos estudantes no projeto "Jovens *Maker*" (como dificuldades em realizar as atividades, que prótotipo gostaram de criar, entre outras questões).

No início do ano letivo de 2021, a investigadora realizou entrevistas, via telefone, tendo a participação de 14 estudantes. Buscou-se saber nas entrevistas, como os alunos se adaptaram à pandemia, como mantiveram contato com as escolas e, se após a finalização do projeto "Jovem *Maker*", usaram os conhecimentos *maker* na resolução de problemas do cotidiano, em seus espaços de convivência ou no fazer de outras atividades.

Tratamento dos dados

Os dados foram inicialmente analisados com base na análise temática (Braun & Clarke 2006), um método valorizado nas pesquisas de natureza qualitativa. Seguindo as premissas das fases a seguir neste método, iniciou-se a transcrição seletiva dos vídeos, a partir das primeiras aulas *maker* no formato remoto. Foram selecionados e transcritos 18 vídeos, 24 páginas de transcrições, compilados em um arquivo com extensão doc. Nas transcrições dos dados foram consideradas as normas de escrita brasileira, bem como o perfeito cuidado com as expressões verbais e não verbais, como exemplos, os gestos faciais de satisfação e descontentamento dos sujeitos participantes.

Garantindo o anonimato dos estudantes participantes, identificamos os mesmos a partir de códigos, recebendo o código "Est", somado a um número de 1 a 10; a investigadora foi identificada com o código "Inv" e as professoras *maker* com o código "Prof "e as escolas com "Esc 1" e "Esc2".

De forma exaustiva, foi realizada a *leitura e releitura dos dados,* de forma a encontrar significados e padrões, anotando pontos importantes para o *início do processo da codificação.*

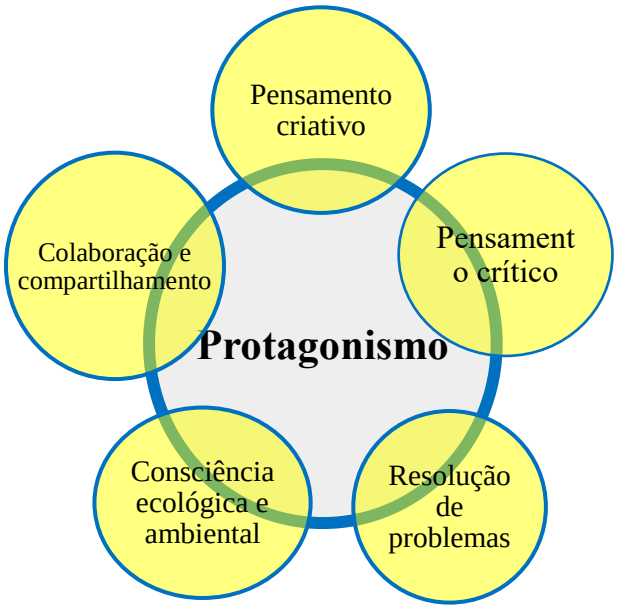
Avançou-se para analisar a presença dos princípios do manifesto *maker* indicados por Hatch (2014), na tentativa de compreender como os mesmos estavam presentes no projeto e seus possíveis impactos no processo de aprendizagem dos estudantes. Muitos códigos foram gerados, e após uma releitura, foram excluídos e alguns redefinidos na tentativa de identificar os temas com prevalência

e que emergiram da transcrição das aulas remotas e análise dos dados. Utilizamos como tecnologia de apoio a construção de um mapa mental, com apoio da ferramenta Mindomo[1] de modo a sistematizar as transcrições dos vídeos, questionários, entrevistas, constituindo-se em um "espaço" de sistematização e diálogo da investigadora em relação aos códigos e/ou ideias.

Para Braun e Clarke (2006), um tema compreende algo importante que está relacionado às questões de pesquisa. Para indicar o que pode ser um tema, um dos caminhos é decidir pela sua prevalência. Para as autoras, o tema é entendido como uma ideia que capta algo importante dos dados em relação à questão de pesquisa que representa um padrão nas respostas. Desta forma, da análise e tratamento dos dados foram referenciados o tema (principal) e subtemas que se apresentam a seguir, os quais também foram aferidos pelos aportes teóricos que embasam a educação *maker:*

Figura 2

Tema e subtemas explorados a partir do protagonismo do estudante.



Fonte: elaboração da investigadora

[1] Mindomo é uma ferramenta colaborativa de construção de mapas mentais, https://www.mindomo.com/pt.

Resultados

Um dos temas com mais predominância, que gerou um maior número de referências codificadas foi o *protagonismo do estudante*. Conforme Silva (2017, p. 35) destaca o protagonismo dos estudantes é uma das grandes identidades dos *makers, pois o estudante maker "*vai à busca do seu próprio conhecimento, construindo, modificando, fabricando".

Esse tema principal subdividiu-se em cinco subtemas: pensamento criativo, pensamento crítico, resolução de problemas, consciência ecológica e ambiental, e colaboração e compartilhamento. Os extratos transcritos a seguir expressam as evidências destes subtemas.

Pensamento criativo

Criatividade é a chave do motor no processo de aprendizagem. "Ela é parte fundamental daquilo que faz a vida valer a pena" (Resnick, p. 6, 2020). Ser criativo é imprescindível no ensino *maker*, pois descaracteriza a posição do aluno como um mero receptor de informações, contribuindo este processo para a formação de um ser questionador de ideias e inventor de artefatos, um ser construtor de conhecimentos (Moura, 2020). Evidenciamos trechos do subtema nas atividades robô de sucata e boneco geométrico:

> *Est 1 : Eu gostei de fazer o robô. No início achei difícil, mas depois pensei... fui ajeitando e saiu. Minha robô é linda, não é?*

> *Prof 2: Estou adorando essas atividades, porque é importante que os alunos tenham esse tipo de exercícios. Eles são muito cobrados, porque são 5º ano, então, precisam de atividades mais lúdicas, algo para extravasar e usar a criatividade.*

> *Est 2: Eu estou gostando. Estou fazendo coisas, é divertido!*

Pensamento crítico

O indivíduo que desenvolve o *pensamento crítico,* ganha mais autonomia (Freire, 1996). As atividades "mão na massa" estimulam o desenvolvimento dessa habilidade. Trazemos abaixo algumas evidências sobre o subtema na atividade vaso autoirrigável:

> *Est 3: As pessoas não estão preocupadas com o planeta, elas só pensam em ganhar dinheiro.*

Ao ser exibido um vídeo para os alunos que retratava sobre a queima de uma fogueira:

Prof 2*: O que lembra esse fogo queimando?*

Est 3: As florestas queimando por causa do homem que tocou fogo nela.

Resolução de problemas

Alguns trechos recolhidos evidenciam o subtema Resolução de problemas *n*as atividades *maker teatro de sombras e mão mecânica.* De acordo com Silva (2017, p.131) "pôr a mão na massa" incentiva uma abordagem criativa, interativa e proativa de aprendizagem em jovens e crianças, gerando um modelo mental de resolução de problemas do cotidiano.

Ao construir a caixa do teatro de sombras, o aluno revela:

Est 4: Eu gostei da atividade, mas achei difícil na hora de arrumar uma coisa clara para iluminar. Eu resolvi o problema,usando a lanterna do celular.

Inv: Ao concluir a atividade, todos devem participar do desafio que consiste em fazer a mão pegar um objeto ou uma bola. Todos estão vendo a minha mão mecânica?

Inv: A minha mão não consegue pegar a bola do cachorro que parece pesada. O que podemos fazer para resolver esse problema?

Est 3: Faça uma bola de papel professora. Fica mais fácil.

Consciência ecológica e ambiental

A Prof 1 aborda sobre um projeto vivenciado pela turma da Esc 1, no formato presencial, em que os estudantes construíram uma horta escolar, a partir de materiais coletados do lixo urbano, como pneus, garrafas pets, sacos plásticos, tampas de garrafas, dentre outros. Encontramos indícios do subtema na atividade carrinho movido a bexiga.

Prof 1: Quem se lembra da nossa horta? Quem ajudou a fazer? Como era a calçada na frente da escola antes da horta ser construída ? Como podemos usar o lixo que as pessoas jogam na frente da escola? Nós construímos uma horta, nós criamos, nós já éramos maker e nem sabíamos. Então, para essa atividade também vamos precisar usar materiais recicláveis. Igual ao que fizemos com a horta.

A Prof 2 falou dos brinquedos confeccionados com materiais recicláveis e pergunta:

Prof 2 : Os materiais que estão sendo usados para fazer o carrinho, quanto tempo levam para entrarem em decomposição? Quem lembra?Eu já trabalhei com vocês esse assunto.

Os assuntos pertinentes às questões de reaproveitamento e soluções criativas para atender às demandas do mundo moderno contemporâneo, em que o descarte e o consumo são elementos priorizados, na linha das diretrizes internacionais da agenda 2030 das Nações Unidas (ONU) referentes aos dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (http://www.agenda2030.org.br), é uma das áreas com grande potencial que urge que faça parte da cultura *maker e*scolar.

Cooperação e Colaboração

Encontramos também o fomento ao trabalho cooperativo e colaborativo em muitos trechos. Cruz Júnior (2018) entende que este princípio é uma estratégia para uma mudança na cultura educacional, preparando os estudantes para a complexidade do mundo contemporâneo. Apresentemos apenas um recorte do subtema nas atividades carro movido a bexiga, caixa de sombras e boneco geométrico:

Atividade carro movido a bexiga:

A Prof 2 compartilha a tela e mostra como construiu a atividade.

Prof 2: Olha meu carro gente!. No início eu não sabia como fazer. Maker erra, acerta e assim vai. Ser maker é assim, não podemos desistir. Estou mostrando a vocês para que entendam que também tenho dúvidas na hora de fazer e também erro.

Atividade caixa do teatro de sombras

Est 6: Eu gostei da atividade, mas achei difícil fazer a caixa. Pedi ajuda a minha mãe.

Atividade boneco geométrico

Inv: O que vocês estão achando dessas atividades?

Est 1: Estou gostando.

Est 7: Parece legal, principalmente quando a gente termina e envia para o grupo e a senhora coloca naquele lugar.

Est 5: É...eu acho legal quando a senhora bota lá (refere-se ao Padlet)

Discussão

Ao analisar os dados desta pesquisa, foi possível perceber que apesar de muitas dificuldades, ocasionadas pela pandemia da Covid-19, que suspendeu as aulas presenciais, adotando o modelo de ensino remoto, a educação "mão na massa" , foi oportunizada e explorada de forma significativa por uma pequena parcela de estudantes e professores que durante os primeiros pronunciamentos das medidas restritivas e distanciamento social, sentiram-se desolados, desmotivados, tristes, palavras pronunciadas por 90% dos alunos entrevistados no período pós-projeto "Jovens *Maker*", ao serem questionados sobre seus sentimentos durante o período de confinamento. ¨63% dos estudantes também revelaram que as atividades maker minimizaram sentimentos ruins, pois *"tinham aulas, o que fazer e matava a saudade dos amigos e das professoras",* o que reforça o papel social da escola.

A coleta dos dados foi iniciada no segundo semestre de 2020 , no quarto mês de isolamento social no estado de Pernambuco. Os resultados das atividades *maker,* apesar de exitosos, enfrentam barreiras para sua efetiva viabilização, como: dificuldades de acesso à Internet por parte de alunos e professores, falta de infraestrutura para realização das atividades nos espaços de convivência dos estudantes e a fragilidade na formação docente para uso das tecnologias digitais.

Essa conjuntura problemática justifica os motivos da baixa adesão dos estudantes à pesquisa. Dos cinquenta e seis alunos matriculados nos 5º anos, das Esc 1 e 2, participaram efetivamente das aulas remotas nos espaços *Google Meet* e grupos no *Whatsapp,* um percentual de 17,86% dos estudantes. Os demais, alunos que representam um percentual de 8,93%, recebiam as orientações das atividades, via mensagem de texto e/ou chamada de voz, de forma individualizada pelas professoras no aplicativo *Whatsapp.* 73,21% dos alunos matriculados ficaram de fora do projeto "Jovens *Maker*", pelos motivos mencionados anteriormente.

A falta de equipamentos, acesso à internet, formação docente e estruturas, são pontos cruciais que colocam em debate, a ausência de políticas públicas que priorizem a inclusão digital, em uma sociedade desigual, que leve em consideração as questões socioeconômicas, culturais, diferentes níveis de apropriação tecnológica, dentre outros problemas, aspectos não privilegiado pelas políticas públicas governamentais e *municipais* (Leite et al., 2020).

Diante desse cenário, independente dos questionamentos sobre a qualidade ou quantidade de estudantes com acesso aos recursos digitais, é importante destacarmos que a presente investigação conduziu e trouxe dados significativos que responde aos objetivos da pesquisa que

foram conhecer os impactos da educação “mão na massa” no processo de aprendizagem dos estudantes em contexto de pandemia.

Considerações finais

Assim, consideramos que as experiências pedagógicas, desenvolvidas nos espaços virtuais, baseadas na cultura *maker,* durante o período da pandemia da Covid-19, foram vivências que promoveram o protagonismo dos alunos, o compartilhamento, a resolução de problemas, o pensamento crítico e o desenvolvimento da criatividade, rompendo com modelos tradicionais de ensino. Empoderando os estudantes, dando-lhes vez e voz para serem construtores e transformadores de suas realidades, na perspectiva de uma ecologia da aprendizagem à altura dos desafios da Sociedade da Informação em que vivemos.

Referências

Anderson, C. (2012). *A nova revolução industrial: Makers*. Elsevier.

Bacich, L. (2020). *Recomendações para exposição às telas*. Inovação Na Educação. https://lilianbacich.com/2020/04/23/recomendacoes-para-exposicao-as-telas/

Blikstein, P. (2016). Viagens em Troia com Freire: A tecnologia como um agente de emancipação. *Educação e Pesquisa*, *42*(3), 837–856. https://doi.org/10.1590/S1517-970220164203003

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

Contin, A. (2020). *Como usar o Padlet para criar experiências de aprendizagem incríveis*. Blog Infogeekie. https://www.geekie.com.br/blog/padlet-como-criar-murais-para-suas-aulas

Costin, C., & Parente, R. (2020). *Pensamento criativo e educação no século 21*. Jornal Correio Braziliense. https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2020/12/4892277-pensamento-criativo-e-educacao-no-seculo-21.html

Cruz Júnior, N. R. da. (2018). *O uso das TIC na educação em Irecê /BA: ciclo de formação humana, ambientes de tecnologia e o “faça você mesmo”.* [Universidade Federal da Bahia]. http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28910

Dougherty, D. (2016). *Free To Make: How The Maker Movement is Changing our Schools, our Jobs, and our Minds.* North Atlantic Books.

Silva, B. (2011). Desafios à docência online na cibercultura. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira, & A. Mouraz (Eds.), *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo* (pp. 206–218). Porto Editora. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15867/1/Desafios à

docência online na cibercultura.pdf

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª). Paz e Terra.

Hatch, M. (2014). The Maker Movement Manifesto. In *The Maker Movement Manifesto*. Mc Graw-Hill. https://raumschiff.org/wp-content/uploads/2017/08/0071821139-Maker-Movement-Manifesto-Sample-Chapter.pdf

Kenski, V. (2012). *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação.* Papirus.

Leite, N., Lima, E., & Carvalho, A. (2020). Os professores e o uso das tecnologias digitais nas aulas remotas emergências no contexto da pandemia da COVID-19 em Pernambuco. *Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, *11*(2). https://doi.org/10.36397/emteia.v11i2.248154

Moran, J. (2018). Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In L. Bacich & J. Moran (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* (pp. 1–25). Penso.

Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De facto editores. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/68429

Moura, É. (2020). *Formação docente e prática maker: o desafio das competências das Fab Lab Livre de São Paulo* (Issue 5) [Universidade de São Paulo]. https://doi.org/10.11606/T.48.2020.tde-03032020-171456

Papert, S. (2008). *A máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática* (ed. rev.). Artmed.

Pretto, N., Bonilla, M., & Sena, I. (Eds.). (2020). *Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19*. Edição do autor. https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf

Resnick, M. (2020). *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Penso.

Ribeirinha, T., & Silva, B. (2020). Cinco lições para a educação escolar no pós covid-19. *Inter Faces Científica*, *10*, 194–210. https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p194-210

Silva, R. (2017). *Para além do movimento maker: Um contraste de diferentes tendências em espaços de construção digital na Educação* (Issue December) [Universidade Federal do Paraná]. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22384.35847

Soster, T. (2018). *Revelando as essências da Educação Maker: percepções das teorias e das práticas* [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. https://doi.org/https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21552

Soster, T., Almeida, F., & Moreira Silva, M. (2020). Educação Maker E Compromisso Ético Na Sociedade Da Cultura Digital. *Revista E-Curriculum*, *18*(2), 715–738. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p715-738

Souza, E. P. (2020). *Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades*. *17*, 110–118.

Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Yin, R. (2015). *Estudo de Caso: planejamento e método* (5º). Bookman.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Tecnologias digitais na formação e prática de professores: articulando experiências formativas e atuação profissional

Digital technologies in teacher training and practice: articulating training experiences and professional performance

Irene Raquel Santana Rodrigues (https://orcid.org/0000-0001-7481-593X)*, Alessandra Rodrigues (https://orcid.org/0000-0001-5161-9792)*

*Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Autor de contacto: alessandrarodrigues@unifei.edu.br

Resumo

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) constituem-se como elementos que vêm alterando os modos como nos relacionamos, pesquisamos, aprendemos. Elas fazem parte do dia a dia de alunos e professores, e acabam por modificar também as dimensões educacionais. Nessa direção, torna-se cada vez mais relevante pensar em uma atuação docente em que as tecnologias estejam integradas aos conteúdos curriculares – mas isso certamente exige formação (inicial e continuada). Sendo assim, esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem por objetivo articular as experiências de formação docente e aquelas da atuação profissional dos professores no que se refere às TDIC. Para isso, como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário aplicado a 52 professores que lecionam no contexto da educação básica no âmbito de duas escolas da rede pública estadual do sul do estado de Minas Gerais, Brasil. Os resultados mostram que a maioria dos professores pesquisados faz uso das TDIC em suas atividades cotidianas, principalmente como recurso para agilizar atividades, mas poucos, durante suas aulas. Os dados indicam, ainda, que as experiências da formação inicial dos professores podem ter relação direta com a utilização pedagógica das tecnologias e com o tipo de uso, bem como com o domínio das TDIC pelos docentes – o que salienta a importância da formação inicial, no sentido de oferecer condições de reflexão e criticidade quanto à integração dessas ferramentas aos processos de ensino e de aprendizagem na educação básica.

Palavras-chave: Tecnologia educacional, Formação de professores, Práticas de ensino.

Abstract

Digital information and communication technologies are elements that have been changing the ways we relate, research, learn. They are part of the daily lives of students and teachers, and end up also changing the educational dimensions. In this sense, it is becoming increasingly relevant to think about teaching activities in which technologies are integrated with curricular content - but this certainly requires training (initial and continuing). This qualitative research aims to articulate the experiences of teacher education and those of the professional performance of teachers with regard to digital technologies. For this, as a data collection instrument, a questionnaire was applied to 52 teachers who teach in the context of basic education in two public schools in the southern state of Minas Gerais, Brazil. The results show that most of the teachers surveyed make use of digital information and communication technologies in their daily activities, mainly as a resource to streamline activities, but few, during their classes. The data also indicate that the experiences of initial teacher training may have a direct relationship with the pedagogical use of technologies and with the type of use, as well as with the mastery of digital technologies by teachers - which highlights the importance of initial training to offer conditions for reflection and criticality regarding the integration of these tools into the teaching and learning processes in basic education.

Keywords: Educational technology. Teacher education. Teaching practices.

O contato com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ocorre nos inúmeros espaços sociais, faz parte das ações cotidianas, das relações entre as pessoas e das formas de acesso e produção de conhecimentos de maneira cada vez mais ubíqua na sociedade contemporânea. Elas também influenciam no contexto escolar e vêm alterando-o mais fortemente em decorrência das características e possibilidades específicas das TDIC (cuja importância se fez ainda mais clara no contexto da pandemia de COVID-19). Nessa direção, é preciso considerar as TDIC no currículo escolar como um elemento importante para uma educação coerente com a sociedade atual, tendo em vista que sua presença é incontestável na realidade dos alunos. Diante desse cenário, Almeida (2014) destaca as tecnologias como ferramentas que podem contribuir para a aprendizagem por meio da construção de experiências significativas, além de serem um importante instrumento de democratização do ensino, por possibilitarem a criticidade, o diálogo e a expressão de ideias. No entanto, as tecnologias nem sempre estão presentes nas ações que acontecem no cotidiano escolar, principalmente como um recurso de uso integrado capaz de favorecer a aprendizagem e contribuir para o processo de ensino (JONASSEN, 2007; ALMEIDA, 2019). Kenski (2012) retrata que as ações formadoras devem ofertar condições para a construção de saberes sobre o uso pedagógico dessas ferramentas, mediante a constante reflexão e exploração, pois a formação do professor irá interferir indubitavelmente na sua postura profissional e consequentemente na efetivação de aprendizagens por meio das TDIC. Nessa direção, é necessário que os cursos de formação de professores articulem-se com essa nova realidade, para que as tecnologias não sejam simplesmente inseridas no ambiente escolar (como foi feito de forma muitas vezes abrupta em decorrência da pandemia já citada), mas que, em vez disso, aconteça o uso pelos professores com intencionalidade educacional, fazendo delas ferramentas de construções cognitivas (GONÇALVES, 2016; JONASSEN, 2007).

Esta pesquisa está inserida nesse contexto em que as TDIC constituem-se como elementos importantes que vêm alterando os modos como nos relacionamos, pesquisamos, aprendemos, vivemos. Elas também fazem parte do dia a dia de alunos e professores. Entretanto, considerando que nem sempre fazem parte das ações escolares como ferramentas capazes de contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem (GONÇALVES, 2016), este estudo busca articular a formação docente e a atuação profissional dos professores no que se refere às TDIC, para levantar reflexões de caráter teórico e prático que contribuam para pensar a formação de professores da Educação Básica. Assim, o estudo partiu da seguinte questão-problema: “Quais são as experiências

dos professores, durante a sua formação, em relação ao uso pedagógico das TDIC e como essas experiências interferem na prática docente?".

Método

Este estudo é de cunho qualitativo e tem por base dados coletados no mês de agosto de 2019 no âmbito de duas escolas da rede pública estadual de uma cidade de cem mil habitantes do sul do Estado de Minas Gerais, Brasil. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007) contendo vinte questões fechadas e cinco abertas. O instrumento foi construído em quatro partes: Identificação, Formação, Trajetória Profissional e Uso das TDIC. Depois de impresso o questionário, os docentes de duas escolas públicas estaduais (uma de pequeno e outra de grande porte) que atuam no Ensino Médio foram convidados a respondê-lo. A participação aconteceu por livre adesão e contou com a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos participantes – cujas identidades serão preservadas neste artigo. Os dados apresentados neste texto referem-se apenas às questões fechadas do instrumento, que foi respondido por um total de 52 docentes. Em relação à formação profissional dos participantes, as áreas que apareceram nas respostas foram: Pedagogia e Ciências Biológicas (2); Pedagogia (1); Normal Superior (1); Educação Física (4); Química; Ciências Sociais (1); Física (1); Geografia e Pedagogia (1); Matemática e Física (4); Normal Superior e Ciências Econômicas (1); História e Teologia (1); Educação Física e Engenharia de Produção (1); Química e Engenharia Química (1); História e Geografia (3); Biologia (4); Ciências (1); Matemática (6); História (3) e Letras (15).

Resultados e Discussões

Destacamos a grande variedade de cursos e também o fato de que treze professores possuem duas graduações, o que lhes permite lecionar em mais de uma disciplina ou ter uma visão de outra área profissional diversa da docência. Cabe destacar ainda que todos os docentes pesquisados têm formação inicial em Licenciatura, ainda que alguns, 4 deles, tenham também cursos de bacharelado. O dado mostra efeitos de políticas públicas e legislações brasileiras que passaram a exigir que os professores fossem licenciados.

Diante desse levantamento, podemos destacar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a vigorar na discriminação dos trabalhadores a serem considerados como profissionais da educação no território brasileiro. Nessa lei, está expresso, no título IV - Dos Profissionais da Educação, que: "Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível

superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério [...]" (BRASIL, 1996, p. 20). Tal Lei, elaborada para a organização do ensino destinado ao professor, contribui para o reconhecimento da profissão docente e, consequentemente, para a contratação de professores habilitados especificamente para o trabalho na educação.

Referente ao tempo decorrido desde que os professores terminaram o curso de graduação, a partir das respostas, ficou evidente que a maioria dos professores (26) finalizaram a graduação há mais de dezesseis anos; 15 deles, entre onze e quinze anos; e poucos, 11 deles, entre cinco e dez anos. Segundo Almeida (2014), foi no início da década de 1990 que começaram a surgir no Brasil alguns projetos sobre a utilização das tecnologias na educação, mais especificamente sobre o uso do computador (com a criação das salas de informática nas escolas). No entanto, nesse período a formação inicial de professores não tinha nenhuma associação com a inserção desses equipamentos no contexto escolar. Cinquenta por cento dos professores deste estudo se formou há muito tempo, quando o acesso às tecnologias não era tão difundido como é atualmente. Dessa maneira, as experiências formativas desses docentes ocorreram em um mundo no qual as TDIC não eram tão centrais, consequentemente não havia a necessidade de pensar sobre essa questão nos processos formativos iniciais.

Considerando o fato de que a maioria dos professores terminou a graduação há mais de dezesseis anos, conforme apresentado, ao avançar na análise, percebemos que boa parte dos sujeitos da pesquisa continuou os estudos (26 docentes). Os resultados – 21 dos sujeitos da pesquisa realizaram cursos de especialização, 4 de mestrado e 1 de doutorado – indicam a preocupação desses professores em adquirir novos conhecimentos e aperfeiçoar-se. Os professores estão diretamente ligados à formação de sujeitos atuantes em uma sociedade que passa por constantes modificações. Por isso, é importante a educação continuada para a construção e o aperfeiçoamento de saberes para uma atuação capaz de integrar as tecnologias às práticas docentes no sentido de acompanhar as mudanças, refletir sobre elas e desenvolver meios de lidar com suas interferências no campo educacional (MENEZES; SOUSA; OLIVEIRA, 2017).

Dando continuidade, buscando mapear as experiências de formação inicial dos sujeitos em relação às TDIC, verificamos que na maioria dos cursos a utilização das TDIC pelos professores formadores durante as aulas acontecia "esporadicamente", 14 dos respondentes indicaram isso; 7 apontaram que o uso ocorria "raramente"; 7, que "nunca" ocorria, e somente 5 disseram que seus professores do curso de formação inicial utilizavam "diariamente" alguma tecnologia digital.

Nessa mesma direção, os professores responderam sobre experiências, na formação inicial, pelas quais tiveram oportunidade de aprender a utilizar as tecnologias em sala de aula: 31 dos 52 mencionaram a carência de oportunidades de aprender sobre a utilização das TDIC nas aulas que tiveram durante a formação acadêmica. Podemos equiparar esses dados com os da pesquisa TIC EDUCAÇÃO, sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras, produzida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2019), que desde 2010 vem realizando pesquisas anuais sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em contextos educacionais. O estudo apresenta que não são todas as instituições com cursos voltados para a formação inicial de professores que consideram as tecnologias dentre os componentes curriculares. Isso indica uma defasagem quanto às abordagens sobre as TDIC nas instituições de nível superior no cenário educacional brasileiro.

A ausência de oportunidades pode ter consequências futuras, entre elas, a falta de habilidades e competências para trabalhar os conteúdos curriculares integrando as tecnologias. Segundo Almeida (2014), a inexistência de momentos de reflexão sobre as tecnologias no processo de ensino dos professores pode acarretar seu uso indevido, como a realização de atividades de cunho instrumental baseadas na mera transmissão de informações aos alunos, na facilidade da realização de trabalhos que poderiam ser desenvolvidos sem esse artefato, e assim por diante. Essa perspectiva de uso acaba não considerando que no processo de formação inicial está a chance de o professor construir significados sobre uma prática da qual as tecnologias farão parte, para que futuramente consigam desenvolver suas atividades, ensinar os conteúdos curriculares considerando as TDIC (ALMEIDA; VALENTE 2011).

Sendo assim, a vivência de distintos momentos durante o percurso formativo irá influenciar na atuação do professor, significa que a sua prática vai sendo construída diante daquilo que é trabalhado pelos professores formadores na graduação, por isso a importância das reflexões sobre o uso TDIC no decorrer desse processo. Diante dessa perspectiva, nos dados a seguir serão levantadas discussões referentes à prática do professor.

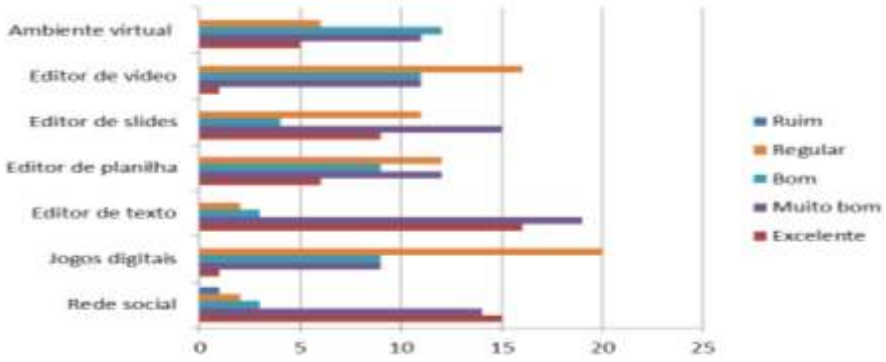
Quanto à utilização das ferramentas tecnológicas (como *tablet*, *smartphone*, *notebook*, etc.), apenas um dos sujeitos não assinalou alguma das alternativas, isto é, não respondeu. Todos os demais sujeitos deste estudo afirmaram possuir alguma dessas tecnologias. Já em relação à frequência com que essas tecnologias fazem parte das ações cotidianas dos professores, os dados indicaram que o *smartphone* é a tecnologia presente diariamente nas atividades de 22 professores,

seguido do *notebook*, com 18 respostas, e do celular, com 16. Alguns equipamentos raramente ou nunca fazem parte da rotina desses sujeitos, como o *tablet*, 20 relataram isso, e também o *netbook*, pois 19 assinalaram que não utilizam com frequência. Desta maneira, os *smartphones e os celulares* são comuns nas ações dos professores. Esses equipamentos portáteis de comunicação permitem a praticidade e agilidade nas relações entre as pessoas, assim como o contato com diversos tipos de conhecimentos. Já o *notebook*, bastante utilizado pelos professores, é uma ferramenta que permite, além da comunicação, a execução de muitas atividades associadas à profissão docente como a elaboração de textos, tabelas etc., sendo um útil instrumento de uso profissional.

O Gráfico 1 apresenta o nível de domínio dos recursos tecnológicos pelos professores:

Gráfico 1

Nível de domínio



O editor de texto e as redes sociais são as ferramentas mais conhecidas pelos professores, tendo em vista que a maioria considera ter um excelente domínio das redes sociais, poucos muito bom/bom e somente 2 consideram ruim. Em relação ao editor de textos, algo parecido ficou evidente – muitos consideram ter um domínio excelente, 19 muito bom/bom e 2 consideram ruim. Em relação ao restante dos recursos, poucos relataram ter um domínio excelente, sendo assim, verificamos, pelo Gráfico 1, que a maioria dos professores possui conhecimentos mínimos sobre a utilização de muitos recursos tecnológicos. As dificuldades são maiores em relação a jogos, editor de vídeo e editor de planilha, tais dificuldades podem estar relacionadas ao processo formativo, considerando a escassez de oportunidades de aprender sobre as TDIC no curso em que se formaram como professores, como descrito anteriormente.

Para Almeida (2014), as habilidades para utilizar as tecnologias são desenvolvidas durante o processo formativo do professor; sendo assim, segundo autora, é nesse período (formativo) que

devem ser criadas condições de aprendizagem sobre as possibilidades de uso dessas ferramentas no ensino.

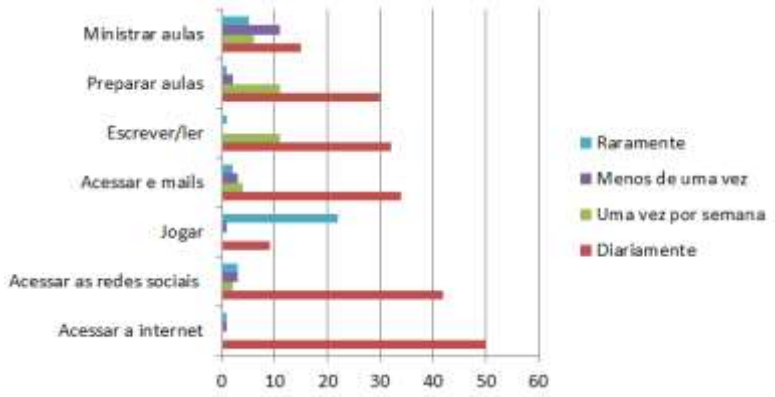
Pressupõe-se que para a utilização das TDIC no ambiente educacional o conhecimento sobre as suas funcionalidades é algo importante e deve fazer parte de um processo de construção de saberes que levem ao domínio instrumental e também ao pedagógico. Conforme defendido por Alves (2014), nas interfaces das instituições escolares ainda existe uma visão de que as tecnologias são ferramentas de auxílio didático, "[...] do giz ao *mouse*, do caderno ao *notebook*, do livro físico ao livro digital [...]" (p.89) – o que remete a um uso desinteressado dessas ferramentas, sem considerar as suas funcionalidades e potencialidades educacionais. Diante disso, ainda segundo a autora, dentre os desafios da educação atual estão as evoluções na maneira como o ensino acontece, pois as escolas nem sempre acompanham o ritmo de desenvolvimento da sociedade, consequentemente o ensino não sofre alterações na mesma velocidade que as modificações sociais vão ocorrendo.

Nessa direção, é necessário considerar a importância da formação para a reflexão sobre as possibilidades e potencialidades de uma educação com o uso das tecnologias a favor da aprendizagem bem como a formação para o domínio técnico das TDIC.

O Gráfico 2 apresenta as finalidades com que esses equipamentos são utilizados pelos docentes.

Gráfico 2

Finalidades de uso



O acesso à internet está entre os hábitos dos professores (50 deles indicaram isso), assim como o uso de redes sociais (com 42 respostas) seguido pelo acesso a e-mails (34 dos professores

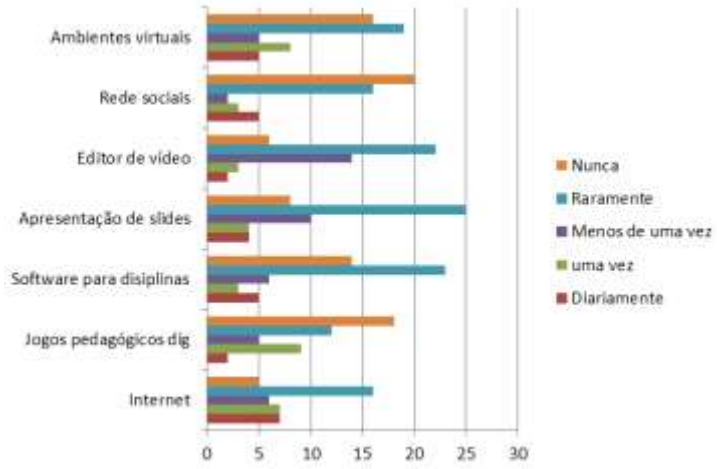
indicaram essa vertente) e uso para leitura/escrita (com 32 respostas). Esses usos indicam a presença das TDIC cotidianamente nas atividades dos sujeitos. Ainda, 30 dos professores relataram usar de ferramentas tecnológicas para preparar aulas e 15 para ministrar. Tal resultado ilustra o fato de que o uso desses dispositivos tecnológicos vai além das realizações de tarefas pessoais, tendo em vista que está presente também nas de cunho profissional. Compreendemos, a partir disso, que os professores utilizam as tecnologias para facilitar a realização de suas atividades, tanto cotidianas quanto as profissionais, mas que isso não se reflete necessariamente na prática pedagógica em sala de aula.

No entanto, as tecnologias podem ser aliadas ao ensino das mais diversas disciplinas, com a possibilidade de tornar as temáticas estudadas no contexto da sala de aula instigantes e coerentes com o que é vivenciado pelo aluno fora da escola. Podem interferir até mesmo na leitura e interpretação de mundo, no uso de múltiplas linguagens, na interação com diversos contextos etc. (ALMEIDA, 2014).

No Gráfico 3 apresentamos os dados relacionados à utilização das tecnologias pelos professores em suas aulas.

Gráfico 3

Recursos tecnológicos utilizados nas aulas



No Gráfico 3, verificamos uma tendência a pouca utilização de dispositivos tecnológicos para a realização de atividades em sala de aula, considerando o fato de que as barras que correspondem às legendas “raramente” e “nunca” têm um quantitativo expressivo se comparado com o tópico “diariamente”.

Sobre essa questão, estudo do CETIC (2019) mostra, ao acompanhar os avanços em relação à implementação das tecnologias no ambiente educacional, melhoria significativa na utilização das tecnologias pelos professores brasileiros e destaca que no ano de 2018, 19% dos professores de instituições públicas de áreas urbanas afirmaram "[…] utilizar a Internet com os alunos na escola pelo menos uma vez por semana e outros 19%, pelo menos uma vez por mês, sendo que 24% declararam nunca utilizar a Internet em atividades com os estudantes" (CETIC, 2019, p. 123).

A pesquisa também aponta para o fato de que os professores estão entre os usuários das tecnologias na realização de suas atividades diárias, mas, com os dados citados anteriormente, mostram incoerência com a prática profissional, tendo em vista que na atuação docente essas ferramentas estão presentes raramente ou nunca. Os dados do estudo do CETIC, que apresenta um panorama nacional, podem ser comparados com os resultados encontrados na presente pesquisa (de cunho mais específico, tento em vista que os dados são referentes a duas escolas), pois, nas duas situações, verificamos a baixa utilização das tecnologias durante o ensino das disciplinas escolares. Isso pode estar associado tanto à carência de experiências formativas que permitam ao docente ter segurança no uso pedagógico das TDIC, quanto pela falta de infraestrutura tecnológica das escolas brasileiras ou de apoio dos gestores para uso das TDIC.

Outra análise que pode ser feita é referente ao uso dos jogos digitais pelo professor. Salientamos a evidência de que o acesso a jogos tecnológicos não acontece com muita frequência, mesmo com a existência de diversas possibilidades de utilização dessa ferramenta no ensino. Kenski (2012) descreve que os jogos se destacam entre as buscas realizadas pelos jovens na *internet*. Para a autora, a educação precisa estar cada vez mais perto desses artefatos que são prazerosos e interessantes para os alunos. Além de serem uma rica ferramenta para construções cognitivas, por promoverem raciocínio, interação, pensamento estratégico etc. Sendo assim, os jogos digitais são uma das várias oportunidades de trabalhar os conteúdos curriculares em uma perspectiva de integração das tecnologias ao ambiente educacional, mas, para isso aconteça, o professor precisa de suportes teórico-metodológicos.

Ao considerarmos o percurso formativo dos sujeitos desta pesquisa, fica visível a estreita relação existente entre a formação docente e atuação profissional. Os dados indicam a influência da primeira sobre a segunda, ao tornar perceptível que não é comum a oferta de experiências educacionais sobre o uso das TDIC nos cursos de graduação em licenciatura, e que essas

ferramentas também não fazem parte da rotina de trabalho dos professores como um recurso de uso pedagógico.

Nessa direção, Menezes, Souza e Oliveira (2017) destacam que a formação precisa nortear as ações futuras do professor, dando a devida importância à construção de profissionais reflexivos, que raciocinem e contextualizem sua prática pedagógica, para que sejam capazes de torná-la cada vez mais próxima da cultura digital. Se isso não acontecer, esse profissional pode tornar-se resistente à atuação com o uso de tecnologias em favor do ensino e da aprendizagem.

Conclusões

Os resultados deste estudo indicam que a maioria dos professores atuantes no contexto da educação básica pesquisados faz uso das TDIC em suas atividades cotidianas e utiliza a *internet* para preparar aulas, realizar leituras e acessar e-mails. Entretanto, a maioria não teve formação para uso pedagógico das TDIC e quando utiliza essas tecnologias em suas aulas o faz principalmente como recurso para agilizar atividades (como uso de *slides*, por exemplo), acessar informações (via *internet*) e compartilhar materiais (via redes sociais). Poucos sujeitos da pesquisa utilizam, durante as aulas, jogos digitais e *software* específicos para desenvolver os conteúdos curriculares. Os resultados também indicam que as experiências da formação inicial dos professores podem ter relação com a utilização pedagógica das tecnologias e com o tipo de utilização, bem como com o domínio das TDIC pelos docentes. Além disso, as experiências da formação continuada parecem ter pouco impacto no uso pedagógico das TDIC feito pelos docentes. Assim, este estudo ratifica a importância de rever elementos da formação inicial docente no sentido de que esta possa preparar os futuros docentes para refletir criticamente sobre o papel das tecnologias na educação e, com isso, serem capazes de fazer melhores escolhas para suas práticas pedagógicas no que tange ao uso da TDIC.

Referências

Almeida, M. E. B. & Valente], J. A. (2011). *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* Paulus.

Almeida, M. E. B. (2014). Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: Almeida, M. E. B., Alves, R. M. & Lemos, S. D. V. (Eds.). *Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais* (p. 20-38). Letras Capital.

Almeida, M. E. B. (2019). *Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: Web currículo e formação de professores*. Tese de Livre Docência, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Alves, A. C. T. P. (2014). Web Currículo – anúncio de possível superação de alguns entraves encontrados na educação no início do século XXI. In: Almeida, M. E. B., Alves, R. M. & Lemos, S. D. V. (Eds.). *Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais* (p. 57-70). Letras Capital.

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC.BR (2019). *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras* - TIC Educação. [livro eletrônico]. Comitê Gestor da Internet no Brasil. https://cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes/

Cervo, A. L., Bervian, P. A. & Silva, R. da. (2007). *Metodologia Científica*. 6ª ed. Pearson Prentice Hall.

Gonçalves, L. M. (2016). Mudanças nas concepções docentes sobre o uso de computadores e a emergência de webcurrículo. *Temas em Educação*, 25(1), p. 149-167. https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/24005/16991

Jonassen, D. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Editora Porto.

Kenski, V. M. (2012). *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8ª ed. Papirus Editora.

Lei no. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretária para Assuntos Jurídicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Menezes, A. dos S., Sousa G. de N. & Oliveira R. A. D. de. (2017). TDIC e formação docente: ampliação da sala de aula, consciência crítica e autonomia. *Caracol*, n. 13, p. 269-296. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102469820160004002 69&Ing=en&nrm=iso.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Impactos da educação ambiental remota em tempos de pandemia no comportamento ecológico de estudantes do ensino fundamental

Impacts of remote environmental education in times of pandemic on the ecological behavior of elementary school students

Marina Silva Bicalho Rodrigues (https://orcid.org/0000-0001-7636-2479)*, Evelyn Silva Galvão (https://orcid.org/0000-0002-9253-5525)*

* Universidade Brasília/Brasil

Resumo

A Educação Ambiental tem como um de seus principais objetivos a formação crítica e atuante de cidadãos para estarem e agirem no mundo de maneira sustentável. Diante do cenário pandêmico em virtude da COVID-19, algumas adaptações tiveram que ser realizadas inclusive na forma como a Educação Ambiental vem sendo desenvolvida. O projeto Parque Educador atende estudantes do ensino fundamental das escolas públicas do Distrito Federal – Brasil, em parques ecológicos, tendo como objetivo principal contribuir com a formação de valores ecológicos destes alunos. Devido à pandemia, o projeto passou por adaptações e desde abril de 2020 vem sendo realizado de maneira remota por meio da plataforma virtual Google Classroom. Ao final do primeiro semestre de atividades realizadas no ano de 2020, foi aplicado um questionário virtual aos alunos a fim de identificar os pontos positivos e negativos da metodologia aplicada. O questionário avaliativo era composto de 18 questões e foi aplicado aos 156 alunos participantes, no entanto, apenas 40 alunos responderam. As informações coletadas mostraram que 77,5% dos estudantes gostaram de participar do projeto, mesmo em formato remoto, 52,5% utilizaram um computador para realizarem as atividades, o restante utilizou celular ou tablet e, por fim, 15% relacionaram a internet de suas casas às dificuldades encontradas. Percebemos com esta pesquisa que é possível sim realizar uma educação ambiental virtual com estudantes do ensino fundamental. No entanto, no contexto do projeto Parque Educador, a mesma não substitui a riqueza das experiências realizadas de forma presencial nos parques ecológicos.

Palavras-chave: Educação a distância; Tecnologias Digitais; Educação Ambiental; Formação ecológica.

Abstract

Environmental Education has as one of its main objectives the critical and active training of citizens to be and act in the world in a sustainable way. Given the pandemics scenario, some adaptations had to be made, even in the way environmental education has been developed. The Parque Educador project contemplates elementary school students from public schools in the Distrito Federal – Brazil, at ecological parks. The main objective of the project is to contribute to the formation of ecological values of these students. In the pandemics, the project has suffered some adaptations, and since April 2020 has been developed remotely through the virtual platform Google Classroom. At the end of the first semester of 2020 activities, a virtual questionnaire was applied to the students to identify the positive and negative points of the applied methodology. The evaluation questionnaire consisted of 18 questions and was applied to the 156 participating students. However, only 40 students answered it. The information collected showed that 77.5% of the students liked to participate to the project, even in a remote format. 52.5% used a computer to perform the activities and the rest used a mobile phone or tablet. Finally, 15% related the internet of their homes as a problem. We realized with this research that it is possible to perform a virtual Environmental Education with elementary school students. However, in the context of the Parque Educador project, it does not replace the richness of the experiences executed in person in ecological parks.

Keywords: Online learning; Digital technologies; Environmental Education; Ecological training

A história sempre deixou claro que períodos de calamidade provocados por eventos naturais, sejam eles ambientais ou biológicos, além daqueles de ordem social provocados por guerras ou outros conflitos, pressionam a humanidade a seguirem certas direções (Harari, 2017) Um exemplo foi a peste negra que assolou a Europa no século XIV. O elevado número de mortes pela epidemia, cerca de um terço da população, reduziu drasticamente a mão de obra daqueles que trabalhavam para pagar o aluguel "de suas terras". Além de escassa, a mão de obra ficou mais cara. Esse fato forçou o desenvolvimento de tecnologias que suprissem a demanda da mão de obra. (BBC News Brasil, 2020). Outro exemplo foi a revolução Francesa, a qual foi responsável pela declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que surgiu com a universalização dos direitos sociais e das liberdades individuais; além do nascimento da democracia representativa pela consolidação de um sistema republicano pautado pela representatividade popular (Tulard, 1989 citado em Baker, 2017).

Assim como os exemplos citados acima, a pandemia do novo corona vírus iniciada ao final do ano de 2019, também mudou os rumos da humanidade. As medidas restritivas necessárias à contenção da propagação do vírus trouxeram impactos de diferentes escalas em diversos setores de países do mundo inteiro. Tais impactos dependem do preparo e do comportamento adotado por cada país perante a crise. Países que agiram rapidamente na prevenção, com objetivo de evitar o alastramento da doença, superaram a epidemia com resultados muito mais positivos do que os países que adotaram desde o início uma postura negacionista (Rodrigues, 2020).

Ainda no começo da pandemia, muitos países agiram rapidamente tomando certas medidas de precaução, incluindo bloqueios de escolas e universidades, e mudanças no modo de aprendizagem para evitar futuras ondas de contágio. Estas ações restritivas vieram complementar às regras de distanciamento social, que foram fortemente recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para evitar a disseminação do COVID-19 (Alqahtani & Rajkhan, 2020). Nesse sentido, compreendemos que a disseminação da doença dependeu diretamente das possibilidades e aplicação das medidas de isolamento social. Foi neste aspecto que os recursos de Tecnologias Digitais (TD) entraram e permitiram que milhares de pessoas no mundo inteiro pudessem dar continuidade ao trabalho e ao estudo (Barros & Vieira, 2021).

A suspensão das aulas presenciais em escolas afetou milhões de alunos e o ensino remoto foi adotado buscando mitigar os efeitos da pandemia na educação (Bozkurt & Sharma, 2020). Após aproximadamente 2 meses sem aula, a rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) precisou se reinventar para a retomada das aulas a distância. A solução veio por meio da inserção das

Tecnologias Digitais, que de acordo com Alves (2020) se apresentavam bastante atrasadas no Brasil, o que dificultou sua articulação às práticas pedagógicas necessárias no processo de escolarização. Neste cenário, o Projeto Parque Educador também teve seu plano de curso reformulado visando atender às novas demandas impostas pela pandemia.

Mesmo que inseridas de forma penosa e brusca, as TD vieram para ficar. Estas de forma alguma pretendem substituir o ensino presencial, mas sim buscam contribuir de forma qualitativa por meio da utilização a apropriação de seus benefícios. “Ensinar e aprender são processos que exigem constante ressignificação, e com as céleres mudanças que permeiam a sociedade atual, provocadas pelo advento das TD urge a necessidade de a escola repensar seus modos de atuação” (Oliveira, 2020, p.31). Quando utilizada com responsabilidade, os ambientes digitais oportunizam ao aluno desenvolver a aprendizagem de forma autônoma, crítica, reflexiva e significativa, utilizando inclusive de artifícios cooperativos e colaborativos (Coscarelli, 2018). O que corrobora com as propostas de educação trazidas pelos documentos que norteiam a educação do DF como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal. Oliveira (2020) ressalta a importância de reestruturação das escolas em suas propostas pedagógicas para dar continuidades aos trabalhos já desenvolvidos, tendo em vista a impossibilidade de negar que “O digital produziu uma mudança na discursividade do mundo [...] nas relações históricas, sociais e ideológicas, na constituição dos sujeitos e dos sentidos, mas também na forma dos relacionamentos, do trabalho, da mobilidade (Dias, 2016 citado em Oliveira, 2020, p.31)

Enquanto por outro lado, a inserção mesmo que repentina e não adequada das TD nos revela indícios de que não há mais como retroceder, uma vez que sua introdução era imprescindível, por outro lado, observamos que ainda será necessário muito esforço para tal acesso ser considerado realmente equitativo.

> A disruptividade provocada pela pandemia do Coronavírus evidenciou, destacadamente, para países que apresentam percentuais significativos de pobreza e desigualdade social acirradas, como o Brasil, as barreiras físicas, culturais, econômicas e tecnológicas que estruturam a sociedade, dando visibilidade àqueles que eram considerados invisíveis e muitas vezes esquecidos. (Alves, 2020, p. 357)

As ferramentas tecnológicas e as habilidades necessárias à sua manipulação ainda são inacessíveis para grande parte dos estudantes brasileiros e, às vezes, até para professores. Falta infraestrutura nas escolas que, infelizmente, não contam com o básico como o acesso à internet e computadores para realização de atividades em plataformas digitais. Há também uma defasagem na formação dos professores. Muitos se julgam inaptos para planejarem suas práticas pedagógicas mediadas por TD (Pretto, 1996, citado em Alves, 2020).

A dinâmica complexa intrínseca à pandemia aponta urgência em se estabelecer prioridades aos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). Ao menos 6 dos 17 ODS guardam relação direta com pandemia, entre os quais se destaca o ODS 4: **"**Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". Nele o item 4.a.1 recém atualizado inclui: "escolas com acesso a: (a) eletricidade, (b) internet para fins pedagógicos, (c) computadores para fins pedagógicos, (d) infraestrutura e materiais adaptados para alunos com deficiência, (e) água potável, (f) instalações sanitárias separadas por sexo, (g) instalações básicas para lavagem das mãos". (Secretaria de Governo & Intituto Brasileiro de Geografia e Estatística, s.d.)

A falta de acesso dos menos favorecidos servirá de alerta para o desenvolvimento da análise crítica às desigualdades sociais que surgiram desde o início da civilização pela criação das ordens imaginadas que deram origem a uma rede de instintos artificiais denominados "cultura", que por sua vez, possibilita a existência de relações sociais entre números elevados de pessoas (Harari, 2017).

Diante do exposto, entende-se que todas as iniciativas de ensino devem contribuir para uma reflexão coletiva de que a pandemia vem mudando os rumos da educação, seja inserindo novas metodologias a partir das TD, a fim de suprir as demandas do novo "aluno digital", seja ampliando as discussões acerca do abismo social estabelecido no Brasil em um contexto histórico, bem como as iniciativas políticas em vigência que vem estabelecendo ações contrarias àquelas potencialmente efetivas na minimização das desigualdades sociais do Brasil (Rodrigues, 2020).

Embora o isolamento social imposto pela pandemia tenha suprimido a ferramenta pedagógica mais efetiva do Projeto Parque Educador, que é possibilitar ao aluno vivenciar e sentir o ambiente natural por meio das trilhas realizadas nos parques e, ainda, ter apontado dificuldades que vieram com o ensino remoto, o estudo apontou que foi possível dar continuidade ao trabalho de educação ambiental com resultados satisfatórios.

Método

Foi utilizado o método misto para coleta e análise das informações construídas nesta pesquisa, visto que considerou-se que este seria o mais apropriado diante da complexidade do fenômeno contingencial investigado nesta pesquisa.

Campo de pesquisa

O ambiente de pesquisa foi um dos parques participantes do Projeto Parque Educador, neste contexto, uma sala de aula virtual foi construída exclusivamente para Projeto na modalidade virtual por meio da plataforma online Google Classroom. O projeto Parque Educador atualmente é desenvolvido em 6 parques do Distrito Federal - Brasil e, tem como foco principal o atendimento educativo de alunos de escolas públicas do DF para a realização de ações de educação integral, socioambiental e patrimonial. No entanto, desde março de 2020, as atividades que deveriam ser realizadas nos parques ecológicos foram replanejadas para que pudessem acontecer de forma virtual por meio da plataforma Google Classroom.

Participantes

Participaram da pesquisa todos os estudantes de um dos parques ecológicos do Projeto Parque Educador durante o primeiro semestre do ano de 2020. Estes estudantes eram advindos de escolas públicas do Distrito Federal. No total, participaram do curso 156 estudantes de 5 escolas e 7 turmas diferentes. Deste total, apenas 40 responderam ao questionário, sendo que 17 se auto identificaram como pertencentes ao gênero feminino, 22 do gênero masculino e 1 não se identificou. As idades dos participantes variaram entre 10 e 12 anos e as séries do 4º e 5º anos.

Instrumento

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário composto por 18 questões, sendo 6 abertas e 12 fechadas.

Análise

Para análise dos dados utilizou-se o programa SPPS e a técnica de análise de conteúdo de Bardin.

Metodologia do curso

Objetivo do curso: Trabalhar a educação ambiental e patrimonial com estudantes de escolas públicas do Distrito Federal visando contribuir com a formação de valores ecológicos destes estudantes.

Mediadoras: duas professoras do parque ecológico pesquisado.

Participantes: alunos de escolas públicas participantes do projeto.

Tecnologias de informação e comunicação utilizadas para mediação das aulas: (a) Plataforma, (b) Google Classroom, (c) Google forms, (d); Google drive, (e) Instagram, (f) Whatsapp, (g) Youtube, (h) PDF para impressão.

Materiais pedagógicos utilizados: (a) Vídeos produzidos pelas professoras, (b) Documentários disponibilizados no canal do Youtube, (c) Apresentação dos conteúdos didáticos construídos semanalmente por meio da plataforma virtual, (d) Material didático virtual, (e) Material didático para impressão, (f) Criação de um perfil do curso no Instagram, (g) Formulários online gamificados.

Total de aulas: 10

Temas trabalhados nas aulas: (a) Aula 1: Apresentação das professoras, alunos e objetivos do projeto, (b) Aula 2: O ambiente que faço parte, (c) Aula 3: Alimentação saudável, (d) Aula 4: Plantio em casa/apartamento, (e) Aula 5: Permacultura, (f) Aula 6: 5 R´s e consumo responsável, (g) Aula 7: Resíduo orgânico e inorgânico, (h) Aula 8: Flora do Bioma Cerrado, (i) Aula 9: Fauna do Bioma Cerrado, (j) Aula 10: Água e Fogo no Bioma Cerrado. Avaliação do curso.

Resultados

Inicialmente foi questionado aos alunos se eles participaram do projeto antes de forma presencial nos parques. Segundo os dados coletados, apenas 17,5% afirmaram terem tido essa experiência. Em seguida, foi perguntado se eles gostaram de participar do projeto Parque Educador na modalidade virtual. De acordo com os participantes, 77,5% afirmaram que sim, que gostaram desta experiência remota.

Tabela 1

Equipamentos eletrônicos utilizados pelos alunos durante as aulas remotas

Frequência	Computador	Celular próprio	Celular de outra pessoa	Outros	Total
%	52,5%	25%	12,5%9	10%	100%

Conforme podemos observar na tabela acima, a maioria dos estudantes (52,5%) utilizou um computador para assistir às aulas e realizar suas atividades escolares. Uma parcela significativa (25%) utilizou o próprio celular durante a realização das aulas.

Tabela 2

Principais auxiliares dos alunos durante a realização das atividades

Frequência	Mãe	Irmãos	Outros membros da família	Ninguém	Pai	Total
%	57,5%	17,5%	10,5%	7,5%	7%	100%

A **tabela 2** revela que, segundo os participantes, a mãe é que mais os ajuda a realizar as atividades escolares.

Tabela 3

Dificuldades/empecilhos na realização das atividades escolares

Frequência	Falta de material pedagógico	Nada	Internet	Falta de motivação	Falta de ajuda de um adulto	Falta de equipamento eletrônico
%	40%	17,5%	15%	10%	10%	7,5%

Os materiais pedagógicos representavam aqueles materiais solicitados pelas professoras para a realização das atividades, tais como: papel, lápis de cor, cola, semente, terra, caixas de ovo, entre outros. Na **tabela 3** podemos observar que a falta desses materiais pedagógicos (40%) foi considerada o maior empecilho dos alunos para a realização das atividades propostas. Problemas relacionados à internet, como a não disponibilização da mesma em seus domicílios ou sinal ruim, também representou um número significativo de respostas (15%).

Tabela 4

Mudança de comportamento ou forma de pensar

Frequência	Sim	Não	Não sei
%	52,5%	27,5%	20%

Conforme podemos ver na **tabela 4**, 52,5% dos participantes afirmaram que mudaram alguns de seus comportamentos ou sua visão de mundo devido às aulas do projeto. Dentre as respostas dos estudantes que exemplificam tais mudanças encontram-se as seguintes: "Estou mais preocupada com o meio ambiente", “O Cerrado é importante, antes ele era inútil pra mim",

"Comecei a gostar mais da natureza", "Devemos colaborar com a natureza", “Comecei a separar o lixo", "Passei a ter cuidados com a fauna e flora", “Reutilizei mais”, “Aprendi várias coisas que eu não sabia"”, “Eu descobri a importância do Cerrado”, “Passei a prestar mais atenção na minha alimentação”.

Discussão

A pandemia relacionada à Covid-19 trouxe inúmeras mudanças e reflexões em diversos campos, influenciando drasticamente nossos estilos de vida. Ela nos fez repensar as formas de se trabalhar e estudar, por exemplo, fazendo-nos testar a todo momento nossa capacidade de adaptação e flexibilidade diante de uma crise. Dentre as áreas que mais sofreram impactos com essas mudanças está a Educação. Instituições de ensino ao redor do mundo começaram a fornecer a maioria de seus serviços de forma online, incluindo aulas, palestras e avaliações por meio de diferentes plataformas para mais de 60% dos estudantes de todo o mundo (Alqahtani & Rajkhan, 2020; Hoq, 2020).

Um levantamento realizado por Hoq (2020) na literatura da área apontou algumas vantagens da educação a distância, tais como: (a) Flexibilidade e conforto de horários; (b) Natureza diversificada de ambientes de aprendizado; (c) Economia de tempo; (d) Valorização da aprendizagem de adultos; (e) Uniformidade dos conteúdos para os diversos tipos de público.

Mas, não apenas instituições educativas tiveram que se adaptar ou mesmo se reinventar diante deste novo cenário, professores, educadores, estudantes e até mesmo seus familiares também passaram por um processo semelhante de adaptação à essa nova realidade. Os educadores tiveram que, de uma hora para outra, recriar seus programas educativos e planos de aula para que, mesmo durante a pandemia, os alunos pudessem ser atendidos minimizando os impactos causados pela pandemia em suas aprendizagens educacionais.

Com todo esse esforço coletivo pudemos perceber o papel fundamental que toda a comunidade escolar exerce sobre a aprendizagem das crianças e adolescentes. Além disso, como afirma Sun & Chen (2016), os professores definitivamente e indiscutivelmente desempenham um papel crucial também na educação online. Eles facilitam e mediam as discussões individuais e em grupo, atendem às perguntas, dúvidas e sugestões dos alunos, projetam novas perspectivas necessárias aos cursos e avaliam a aprendizagem dos estudantes. Assim, subentendesse que a tecnologia de forma alguma substitui o papel e a posição ocupadas pelos professores e educadores.

A tecnologia sozinha não pode fazer com que a educação a distância seja bem-sucedida. Professores digitalmente confiantes são vitais para o sucesso dessa prática de ensino e aprendizagem. As novas tecnologias obrigam os professores a assumir novas funções, bem como a cultivar uma variedade de habilidades inovadoras (Hoq, 2020).

Uma pesquisa realizada com professores da Arábia Saudita durante a pandemia relacionada ao COVID-19 apontou que a maioria dos professores tem uma percepção positiva sobre a aprendizagem online, visto que essa modalidade de educação proporciona uma economia de tempo e energia na modernização dos materiais educativos. Além disso, esse estudo apontou que a maioria dos professores aprovou a ideia da inserção de novas tecnologias e técnicas na educação. No entanto, eles apontaram também que treinamentos e oficinas adequadas são necessárias para tornar as atividades online mais eficazes e eficientes (Hoq, 2020).

Um estudo realizado por Moore e Kearsley durante o ano de 2012 (citado em Sun & Chen, 2016), aponta que precisamos da educação a distância por diversas razões, dentre elas: (a) Aumentar o acesso à aprendizagem; (b) Melhorar a qualidade das estruturas educacionais existentes; (c) Melhorar a capacidade dos sistemas educacionais; (d) Providenciar treinamento de emergência para áreas-alvo-chave; (e) Ampliar a capacidade de educação em novas áreas de temas; (f) Proporcionar ao educando aliar educação, trabalho e vida familiar; (h) Proporcionar uma dimensão internacional à experiência educacional. Percebemos que a educação a distância pode ser múltipla e bastante versátil, adaptando-se facilmente à diversos contextos e situações. Neste momento de pandemia, por exemplo, ela foi essencial para que estudantes de todo o mundo pudessem dar continuidade aos seus estudos, ainda que isolados em suas próprias casas.

Mesmo não imaginando que passaríamos por uma pandemia que provocaria mudanças drásticas repentinamente na educação formal, a educação a distância já vinha sendo estruturada há um tempo visando não apenas incorporar algumas práticas de forma híbrida à educação presencial, mas, também, proporcionar um ambiente de aprendizagem que pudesse oferecer novas experiências e formas de interação mediadas pelas tecnologias digitais.

Assim como na educação presencial, a educação a distância deve ser contextualizada não deixando de levar em consideração os momentos históricos que estão sendo vivenciados, os ganhos ou mesmos as perdas e frustrações que os alunos estão passando. A educação pode ser transformadora se professores e alunos contextualizam informações em torno de temas e experiências, de forma crítica e sob diferentes perspectivas visando a construção de conhecimentos

significativos, Os educadores devem, para tanto, proporcionar espaços críticos de aprendizagem, nos quais os alunos são incentivados a desenvolver o senso crítico, a analisar, a imaginar, a desenvolver a criatividade e a autoconsciência (Sun & Chen, 2016).

Conforme apontam os resultados desta pesquisa, a maior parte dos estudantes utilizou um computador para assistir às aulas e realizar suas atividades. Uma parcela significativa dos estudantes (25%) utilizou um celular. O uso de um equipamento eletrônico, tais como o computador ou celular, é essencial para que se tenha acesso à plataforma de ensino/aprendizagem utilizada. No entanto, alguns problemas podem vir associados ao uso desses hardwares, tais como: altos preços dos produtos, principalmente para estudantes de baixa renda e falta de conhecimento para utilizá-los (Hoq, 2020).

Como pudemos ver nos resultados ainda, um dos fatores de dificuldade citado por 15% dos estudantes foi a internet. Neste caso, os alunos se referiram à falta completa de internet em suas casas ou a disponibilização de um sinal ruim desta em suas residências. De acordo com Hoq (2020), para que haja qualidade na educação a distância é necessária uma conexão adequada à internet, considerando que um sinal insatisfatório desta pode acarretar prejuízos para a realização das aulas síncronas ou mesmo para a realização de downloads dos materiais solicitados.

Uma pesquisa realizada por Allo (2020) que pretendeu investigar a percepção dos alunos sobre o sistema de aprendizagem online em meio a pandemia COVID-19 na Indonésia apontou que os alunos aprovaram este sistema de aprendizagem como uma ferramenta a mais para ajudá-los a obter novos conhecimentos que vão além do modelo usual de ensino aprendizagem presencial. No entanto, foi colocado que um dos problemas principais enfrentados pelos alunos está no acesso à internet, especificamente na disponibilidade da rede de Internet em seus domicílios e na incapacidade financeira de pagar pelos serviços por muitos dos alunos.

A educação remota apresenta seus percalços, no entanto, durante a pandemia, foi essencial para que se minimizasse os impactos causados na educação de estudantes do mundo inteiro. Devemos, todavia, levar em consideração que nem todos possuem acesso às ferramentas essenciais a esse tipo de ensino, como: computador e um sinal de internet adequado. Por fim, mudar comportamentos já intrínsecos requer tempo, no entanto, acredita-se que fornecer informações que gerem conhecimentos que possam provocar a prática de comportamentos mais ecológicos é fundamental para a construção de uma sociedade mais sustentável. Durante o curso, mesmo que distantes dos parques e de forma virtual, os estudantes tiveram momentos de reflexão e espaços de

discussão a respeito das práticas ambientais e, como pudemos ver a partir dos resultados obtidos, eles puderam repensar vários de seus comportamentos ou mesmo ideias já pré-concebidas a respeito do meio ambiente, suas interações com este e suas próprias práticas no mundo.

Referências

Allo, M. D. (2020). Is the online learning good in the midst of Covid-19 Pandemic? The case of EFL learners. *Journal Sinestesia*, 1-10.

Alqahtani, A., & Rajkhan, A. (2020). E-Learning Critical Success Factors during the COVID-19 Pandemic: A Comprehensive Analysis of E-Learning Managerial Perspectives. *education sciences*, 1-16.

Alves, L. (2020). Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, 348-365.

Baker, E. (2017). Cidadania e direitos políticos durante os primeiros anos da Revolução Francesa (1788-1790). *Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, 244-265.

Barros, F., & Vieira, D. A. (2021). Os desafios da educação no período de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, 826-849.

BBC News Brasil. (22 de 03 de 2020). *Cinco epidemias que ajudaram a mudar o rumo da história*. Fonte: https://www.bbc.com/portuguese/geral-51961141

Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, i-vi.

Coscarelli, C. (2018). Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 33-56.

Harari, Y. (2017). *SAPIEN: Uma breve história da humanidade.* Rio de Janeiro: L&PM.

Hoq, M. Z. (2020). E-Learning During the Period of Pandemic (COVID-19) in the Kingdom of Saudi Arabia: An Empirical Study. *American Journal of Educational Research*, 457-464.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (15 de 07 de 2020). *Pandemia amplia desigualdade no sistema educacional*. Fonte: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36069

Oliveira, S., Silva, O., & Silva, M. J. (2020). Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reivenção da sala de aula. *Interfaces Científicas*, 25-40.

Rodrigues, J. (2020). Narrativas políticas, produção de vulnerabilidades e convulsão social no Brasil e no mundo, no contexto do Novo Coronavírus. *Paper do NAEA, 29*, pp. 1-30.

Secretaria de Governo, & Intituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (s.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Fonte: https://odsbrasil.gov.br/

Sun, A., & Chen, X. (2016). Online Education and Its Effective Practice: A Research Review. *Journal of Information Technology Education*, 157-190.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Ilhas flutuantes e pandemia

Floating islands and pandemic

Laurinda Fernandes*, Lia Oliveira (https://orcid.org/0000-0002-9939-7612)**

* AE Camilo Castelo Branco-V. N. de Famalicão **Universidade do Minho, CIEd-Centro de Investigação em Educação

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Autor de contacto: Lia Oliveira, lia@ie.uminho.pt

Resumo

A pandemia provocada pelo SARS-CoV-2 expôs duas realidades subterrâneas: por um lado, a utilidade, o espaço e o papel das tecnologias digitais numa sociedade evoluída. Por outro, os professores que haviam apostado no seu desenvolvimento profissional através de uma formação pedagógica, atenta à evolução tecnológica da sociedade. De repente se percebeu que o digital sustém todos os serviços sociais e que os profissionais do ensino, marginalizados em muitas escolas do país, se revelaram umas ilhas flutuantes de salvação para todo um sistema educativo, quer pela sua prática pedagógica avisada quer pela sua nova função de formadores de última hora daqueles que não viram, ou não quiseram ver, a evolução de uma sociedade a que pertencem. Assim se contextualiza a prática pedagógica, com recurso, natural e habitual, à tecnologia digital e a dispositivos móveis, em 3 turmas de 12.º ano, na disciplina de Português, na ótica do professor reflexivo e gestor do currículo. Apesar de surpreendidos pelo novo confinamento, os alunos souberam desenvolver, totalmente a distância e autonomamente, o cenário de aprendizagem construído pela professora. Houve uma rubrica de avaliação formativo-sumativa e *feedback* constante por parte da professora no Padlet e durante as aulas síncronas em salas simultâneas, na plataforma digital da escola. O produto final consistiu na realização e edição de 21 vídeos sobre a obra "Mensagem", de Fernando Pessoa. Todos foram entregues, com sucesso, na sala virtual de cada turma, na data acordada, no dia 5 de março. pandemia, sociedade, digital, pedagogia

Palavras-chave: pandemia, sociedade, digital, pedagogia

Abstract

The SARS-CoV-2 pandemic exposed two underground realities: on the one hand, the usefulness, space, and role of digital technologies in an evolved society. On the other, the teachers who had bet on their professional development through pedagogical training, attentive to the technological evolution of society. Suddenly, it was discovered that digital supports all social services and teaching professionals, despised in many schools around the country. So, digital turned out to be floating islands of salvation for an entire educational system, either by their advised pedagogical practice or by their new function of last-minute trainers of those who did not see, or didn't want to see, the evolution of a society to which they belong. The pedagogical practice is carried out by the resource, both natural and usual, to digital technology and mobile devices in 3 classes of 12th grade of Portuguese Language. Besides, this aims to have a reflective teacher and curricular manager. Although surprised by the new confinement, students were able to develop, totally at a distance and autonomously, the learning scenario built by the teacher. There was a formative-summative evaluation rubric and constant feedback from the teacher in Padlet and during synchronous classes in simultaneous rooms on the school's digital platform. The final product consisted of the making and editing of 21 videos about the work "Mensagem" by Fernando Pessoa. All of them were successfully delivered in the virtual room of each class, on the agreed date, March 5th.

Keywords: pandemic, society, digital, pedagogy

Perante um novo confinamento devido à pandemia, desencadeada pelo SARS-CoV-2, mais uma vez, as aulas presenciais desmaterializaram-se e alunos e professores voltaram a comunicar apenas no formato digital, através da rede. No contexto, os alunos de 3 turmas de 12.º ano foram confrontados com a tarefa de dar continuidade aos trabalhos iniciados nas aulas presenciais que consistia em desenvolver um Cenário de Aprendizagem que previa a abordagem da obra "Mensagem", da autoria de Fernando Pessoa, e a realização de um produto final em suporte de vídeo (Oliveira, 2002). Impedidos de encontros físicos, alguns alunos manifestaram, imediatamente, a sua preocupação e colocaram em causa a realização e a entrega do trabalho audiovisual, na medida em que, por razões sanitárias, estavam impedidos de contacto físico, pondo, assim, o êxito da empresa em causa. Preocupações e barreiras psicológicas legítimas, visto que os vídeos realizados até ali pressupuseram sempre presença física dos intervenientes. Acresce que, no momento do regresso ao confinamento, as equipas de trabalho tinham já delineado algumas ideias para o *storytelling* para a representação da sua narrativa videográfica e viram, de repente, as suas ideias irem pela água abaixo. Confiante na força conectivista das tecnologias digitais (Castells, 2010) e na capacidade criativa e de resolução de problemas dos seus alunos, a professora dirigiu palavras de incentivo e de motivação às turmas por forma a que o Cenário de Aprendizagem continuasse, agora a distância. Também reuniu, particularmente, na plataforma digital em vigor na escola, com as equipas que, abertamente, se tinham mostrado desanimadas e posto em causa o sucesso da tarefa.

As duas primeiras décadas do século XXI já se apresentavam sob o signo de uma evolução tecnológica avançada quando a pandemia provocada pelo SARS-CoV-2 chegou. Esta veio precipitar e antecipar os cenários mais otimistas do alargamento, quiçá da abrangência, da utilização das tecnologias. Efetivamente, elas suportaram, talvez tenham salvado, a sociedade organizada, tal como a conhecemos.

De facto, as tecnologias permitiram manter a coesão social e vital de cada país, na medida em que os serviços de todos os setores da sociedade conseguiram sobreviver graças à formidável rede de Internet. Uma rede que salvou e já não separou, mas uniu todos os seres humanos à volta do principal: a sobrevivência do seu estilo de vida. É inegável que, de repente, todos, em uníssono, tiveram de render-se à evidência de uma realidade subterrânea, que muitos negavam, ou seja, a utilidade, o espaço e o papel das tecnologias numa sociedade evoluída, tal como as descreveu,

visionariamente, Castells (1999, 2010), na sua Sociedade de Informação ou Sociedade em Rede, que gerou um "ambiente em rede, conectivista e (in)formal" (Fernandes, 2019).

Neste enquadramento, o Ministério da Educação percebeu, finalmente, a urgência de lançar o plano de transição digital das escolas, por um lado, com a distribuição de equipamento informático às escolas; por outro lado, com a Formação de Capacitação Digital Docente para que a educação consiga tomar o rumo da Escola do século XXI.

O propósito do estudo centra-se na divulgação da metodologia e das estratégias desenvolvidas a fim de que as equipas de trabalho concretizassem, efetivamente e com sucesso, a tarefa desenhada antes do novo confinamento que passou a impedir os alunos de poderem encontrar-se presencialmente para o desenvolvimento capaz do trabalho de leitura e de pesquisa, que culminaria na realização e na edição de um vídeo, segundo o Cenário de Aprendizagem idealizado pela professora.

Método

O estudo incide no desenvolvimento de um Cenário de Aprendizagem, inicialmente desenhado para as aulas presenciais, mas que se adaptou, sem grandes constrangimentos, ao ensino a distância quando o novo confinamento surgiu. Os participantes são alunos de 3 turmas de um Agrupamento de Escolas do distrito de Braga, no 12.º ano, na disciplina de Português, familiarizados com o uso das tecnologias digitais, dentro e fora da sala de aula física. Os alunos estavam imersos num ambiente pedagógico, onde, com naturalidade, sempre recorreram aos dispositivos móveis, ao computador e à Web para o desenvolvimento das tarefas desenhadas pela professora. Desta feita, o Cenário de Aprendizagem arquiteta-se da seguinte forma: organização da turma em equipas de trabalho; entrega de um guião, onde constam algumas ligações URL e sugestão de manuais (em papel) para orientar os alunos nas suas pesquisas; orientações precisas com os tópicos a tratar na obra e a metodologia de interação pedagógica ao longo do trabalho, a saber: *feedback* da professora, dentro da sala, e virtualmente, por escrito a cada grupo, no Padlet, onde as equipas tinham de colocar o avanço dos trabalhos; entrega de uma rubrica de avaliação sumativa construída nas aulas presenciais que, de forma inédita, fora elaborada colaborativamente entre a professora e as 3 turmas, com vista a um documento único. Desta forma, todos os participantes foram implicados e, concomitantemente, responsabilizados quanto ao como e àquilo que se pretendia na tarefa, com a respetiva pontuação em cada critério e descritores para cada nível de desempenho, à luz dos Critérios de Avaliação transversais ao Agrupamento de Escolas. A

metodologia prevê, fundamentalmente, uma aprendizagem autónoma, numa primeira etapa, baseada na leitura, colaborativa entre os membros da equipa, dos poemas distribuídos e, numa segunda etapa, baseada em pesquisas para responder aos tópicos de contextualização histórica-política e cultural da publicação da obra e estrutura e simbologia da obra. O produto final prevê a realização e a edição de um vídeo, no qual se cria uma narrativa multimodal (Oliveira, 2002) para verter a abordagem dos poemas e a seleção de toda a informação recolhida ao longo das pesquisas acerca da contextualização, a estrutura e a simbologia da obra. Tudo isto de uma forma criativa. Depois de prontos, os vídeos são colocados na sala virtual de cada turma, ou seja, um grupo fechado na rede social Facebook. Finalmente, cada equipa redige e entrega no Padlet uma reflexão na qual apresenta os pontos fortes, os pontos fracos e a avaliação do seu produto final, a auto e heteroavaliação dos membros da equipa. Estas reflexões sedimentaram a análise de conteúdo que permitiram perceber como os alunos resolveram os problemas decorrentes do surgimento do novo confinamento por terem de trabalharem em grupo e a distância e captar as suas emoções face a todo o processo.

A rubrica de avaliação sumativa prevê não só os critérios e os descritores dos níveis de desempenho da tarefa, mas contempla também o formato de avaliação pedagógica triangulada, na medida em que alguns critérios, se preveem, sejam avaliados, exclusivamente, ou pelo professor ou pelos alunos (na perspetiva de auto e heteroavaliação), enquanto outros critérios contemplam a avaliação de professor e alunos. Esta rubrica contempla ainda a conciliação/conjugação de vários domínios das Aprendizagens Essenciais, ou seja, Educação Literária (obra "Mensagem", em particular), a Leitura, a Escrita, a Gramática, a Oralidade e as áreas de competências consignadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Antes do confinamento e o distanciamento físico

Importa referir que as autoras do presente artigo são convictas defensoras e praticantes de um ensino alicerçado no papel do professor, por um lado, facilitador e orientador da aprendizagem; por outro, do professor reflexivo sobre a sua ação pedagógica (Kincheloe, 2008) e gestor do currículo (Roldão, 2000, e Flores, 2000). Nesta ótica, o aluno é colocado no centro do processo da aprendizagem, o qual pressupõe um aprendente ativo, esforçado na construção do seu conhecimento. Neste modelo pedagógico, rejeitando a "crença ingénua de que educar é apenas transferir informação" (Figueiredo, 2020), o professor projeta a sua ação na construção de Cenários de Aprendizagem que levem o aluno a aprender, construindo o seu conhecimento, sempre sob a

supervisão do professor que se encontra disponível para dar *feedback*, ora presencial, ora a distância, recorrendo às tecnologias digitais.

Assim, nas aulas presenciais, os alunos deram início à primeira etapa que consistia na análise colaborativa dos 6 poemas da obra "Mensagem", atribuídos pela professora. À volta dos textos poéticos, os alunos de cada equipa discutiam e, no final das aulas, enviavam os resultados dessas discussões para o Padlet, enquanto a professora procedia ao registo do empenho e das intervenções de cada um à medida que circulava pelas equipas de trabalho, dando *feedback* e tirando dúvidas sempre que necessário, dentro da sala, e, por escrito, fora dela, no Padlet.

Durante o confinamento

De repente, com a agudização dos efeitos da pandemia no país, as escolas voltaram a fechar e estes alunos, que estavam a meio do desenvolvimento dos seus trabalhos, foram confrontados com a impossibilidade de encontrar-se para realizar os vídeos. Perante este panorama, algumas equipas ficaram em pânico e manifestaram a vontade de desistir da empresa de realizar e entregar o produto final. Destarte, a professora fez um discurso motivador de incentivo e reuniu, em particular, com os alunos mais preocupados, no sentido de lhes lembrar que a situação pouco mudara, tendo em conta a metodologia do Cenário de Aprendizagem, e as mais-valias das tecnologias digitais com as quais eles estavam familiarizados.

As aulas síncronas na plataforma digital escolhida pelo Agrupamento desenrolaram-se com normalidade e permitiram adaptar e reconstituir o desenho das aulas presenciais de organização em equipas com a supervisão da professora. Graças às salas simultâneas, a professora passou a visitar as equipas, tal como o fazia ao longo das aulas presenciais. As equipas juntaram-se nas salas simultâneas como se estivessem em presença, com diferença da distância física que separava cada aluno. Neste quadro, a tecnologia digital potenciou humanidade, visto que houve comunicação áudio e visual; houve emoções e construção de aprendizagem. Entre os membros das equipas e a professora, houve, efetivamente, interação, esforço individual e resolução de problemas pessoais e tecnológicos. Assim, os alunos deram, airosamente, a volta à situação de pânico inicial.

Resultados

Contrariando as angústias e os receios/medos iniciais, confessados e inconfessados, todos os trabalhos foram levados a bom porto e os vídeos realizados foram entregues com sucesso, na sala virtual, na data acordada, no dia 5 de março de 2021. Após avaliação triangulada, isto é, subordinada à rubrica elaborada entre a professora e os alunos, os resultados individuais situaram-

se entre 14,7 e 20 valores, ou seja, 19,36; 19,29 e 18,4 valores de média, nas respetivas turmas. Em termos de Aprendizagens Essenciais, os alunos trabalharam os 5 domínios de Português (Leitura, Escrita, Gramática, Educação Literária, Oralidade). Quanto às áreas de competências do PASEO e dos Critérios transversais do Agrupamento da escola, todas foram tocadas e desenvolvidas.

Analisando o conteúdo das reflexões entregues sobre o desenrolar dos trabalhos, releva-se a consciencialização i) da evolução e da aquisição de muita aprendizagem, quer a nível do conteúdo literário (do valor da obra na Literatura Portuguesa e na História de Portugal), quer a nível das competências do PASEO, quer a nível da gestão do tempo; ii) do papel das tecnologias digitais no contexto pandémico para a comunicação entre alunos e professora, no processo de ensino e aprendizagem; iii) da importância de estarem familiarizados com as tecnologias digitais no ensino presencial, tendo sabido tirar partido das aprendizagens adquiridas para a adaptação às aulas e aos trabalhos de grupo no formato a distância; iv) da relevância dos *feedbacks* dados pela professora ao longo do desenvolvimento dos trabalho, no sentido de compreenderem e melhorarem os resultados; v) do esforço, do empenho, da dedicação, do tempo por parte dos alunos e por parte da professora, o que permitiu a construção da aprendizagem e do sucesso do produto final; vi) das emoções e de sentimentos como o orgulho e a satisfação por terem ultrapassado medos, angústias, stresses e terem concluído os trabalhos em vídeos com qualidade e dentro dos prazos.

Discussão

Foram, efetivamente, aulas a distância, na medida em que os alunos foram imersos num ambiente de aprendizagem totalmente digital, a partir de meados de janeiro, tendo sido autónomos para pesquisar, selecionar informação, redigir o *storytelling* a fim de realizar e editar os vídeos, sem nunca se poderem encontrar fisicamente.

Os alunos superaram os seus receios de falhar e medos de sair da sua zona de conforto, mesmo aqueles que nunca tinham realizado e editado um vídeo da envergadura solicitada. Por um lado, pelo facto de estarem familiarizados, desde o início do ano letivo, com o *ambiente híbrido de aprendizagem, com recurso às tecnologias,* nas aulas presenciais e não terem sido obrigados a ultrapassar a estranheza no momento repentino em que o ensino se tornou completamente digital. Por outro lado, pelo facto de o Cenário de Aprendizagem desenhado se ter, totalmente, adaptado ao formato de aulas a distância, potenciando a capacidade de leitor imersivo e as vantagens da ubiquidade (Santaella, 2013), no qual os alunos são ativos e a aprendizagem é o foco (Fernandes,

2011). O estudo mostra também que é possível conciliar Aprendizagens Essenciais e PASEO, em ano de exame (Fernandes, 2019). O Cenário idealizado possibilitou aprendizagens riquíssimas, em quantidade e em qualidade, conforme se verifica pela leitura das reflexões das equipas de trabalho. Mais: aos alunos produtores de conteúdos (Cloutier, 1975 [1965]; Oliveira, 2017), foi permitido emocionarem-se, orgulharem-se da sua própria produção, sendo a superação, a satisfação do êxito e do dever cumprido pela entrega dos vídeos (Oliveira, 2009). São aprendizagens significativas que ficarão na memória destes aprendentes, mais ainda pelo contexto pandémico histórico que atravessamos.

Todo ato pedagógico pleno deve contemplar *ensinar*, *aprender* e *(auto)avaliar* (Fernandes, 2011*),* sendo estas as premissas da rubrica construída em colaboração entre professor e aprendentes, fruto da reflexão pedagógica do professor que pensa e gere a sua ação e as consequências das suas decisões (Kincheloe, 2008), sempre um passo à frente, de maneira a que os alunos se tornem seus parceiros e sejam efetivos aprendentes, ativos e autónomos, ou seja, responsáveis pela construção do seu conhecimento, na perspetiva do leitor imersivo (Santaella, 2013), aproveitando todas as vantagens da ubiquidade (*ibidem*), no presente e ao longo da sua vida. O *feedback* de qualidade e constante por parte da professora verificou-se ser uma mais-valia para a aprendizagem e a melhoria dos resultados, reconhecidamente espelhado nas reflexões dos alunos. A triangulação da avaliação contextualizou-se na ótica do desenvolvimento de competências do PASEO, a saber: responsabilidade, interação e pensamento crítico, no geral, *aprendizagem plena*, preenchendo, naturalmente, os objetivos dos Critérios transversais em vigor no Agrupamento da escola (Fernandes, 2011).

Os anos letivos de 2020 e 2021 ficarão para a História da Humanidade em termos de catástrofe humanitária, mas também para a consciencialização da importância, do papel e do espaço que têm as tecnologias digitais no contexto de uma sociedade desenvolvida. Por outro lado, a pandemia veio dar visibilidade aos professores de todos os níveis de ensino que, nos últimos anos, apostaram numa formação pedagógica atenta ao desenvolvimento tecnológico da sociedade (Nóvoa, 2017), tornando-se pioneiros na prática de um "ensino híbrido" *avant la lettre*. O seu desenvolvimento profissional permitiu-lhes estar à altura do inesperado e saber adaptar-se, com naturalidade, às circunstâncias do digital a 100%, levando consigo os seus alunos e facilitando, sem embaraço, a natural aprendizagem. Estes professores, verdadeiras *ilhas flutuantes*, ontem isolados e na sombra das suas escolas, por serem muitas vezes marginalizados pelos colegas,

transformaram-se em heróis solicitados e formadores à pressa daqueles que não acreditavam na força e nas potencialidades do digital. O contexto pandémico também levou a uma consciencialização brutal que confrontou toda a classe docente com uma realidade subterrânea, há muito anunciada pela investigação, da necessidade de uma transformação da Escola (Silva, 2016), ou de uma "metamorfose da educação", nas palavras de Sampaio da Nóvoa (2019). Para responder às novas evidências de consciencialização generalizada da urgência de incluir as tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem, o Ministério da Educação lançou o Plano de Capacitação Digital para as escolas com a distribuição de equipamento informático aos professores e formação de professores, após a aplicação de um inquérito voluntário, a nível nacional, para a situar os docentes quanto às suas competências digitais. Responderam mais 90 mil professores ao questionário e deu-se início à formação digital.

Com a pandemia, os telemóveis, tão diabolizados pela larga maioria dos professores, entraram na rotina pedagógica dos alunos portugueses, conforme anunciado, em 2010, visionariamente por Rory Mc Greal. Os alunos assistiram às aulas por videoconferências, responderam aos exercícios nas aplicações digitais, pesquisaram informação, comunicaram, entre si e com os professores, e editaram vídeos, recorrendo, muitas vezes, a estes dispositivos móveis. Também se percebe que nada será como antes da pandemia, pelo que pensar regressar àquela normalidade seria um retrocesso e a perda da oportunidade de mudar a Escola, principalmente, integrando as tecnologias digitais na sala de aula presencial ao serviço da pedagogia, ou seja, a implementação natural de um *ensino híbrido*. Um formato de ensino que concilie, harmoniosamente, o melhor do ensino presencial e o melhor do ensino digital.

O estudo permite concluir, também, que o ensino híbrido, com recurso a um Cenário de Aprendizagem adequado, contribui e constitui um *ensino a distância*, pela sua eficácia quanto à aprendizagem efetiva e autónoma. Permite, ainda, concluir que houve, de facto, "educação integral", conforme a perspetiva de António Dias Figueiredo (2020). Esta investigação leva-nos a comungar da ideia deste autor no sentido em *"que a educação é um fenómeno humano, intelectual, emocional e social riquíssimo", "num mundo que é hoje de presença e distância" (ibidem).* Finalmente, terminaremos com as palavras de Figueiredo (2020) por traduzirem rigorosamente o nosso sentimento e corroborarem as nossas conclusões*: "O desafio que a pandemia nos colocou pode, assim, exprimir-se por um novo triângulo: "Educação integral, Tecnologia humanizada, Construção de autonomia". É esse o triângulo que eu levaria comigo para o mundo novo*".

Referências

Castells, M. (2010). Comunicação e Poder em Rede. Universidade Diego Portales. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=IPLg73I11A4 e consultado em 10 de julho de 2021.

Cloutier, J. (1975 [1965]). A era de EMEREC ou a comunicação áudio-scripto-visual na hora dos self-media. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica – Instituto de Tecnologia Educativa.

Fernandes, D. (2011). Articulação Da Aprendizagem, Da Avaliação E Do Ensino: Questões Teóricas, Práticas e Metodológicas. Disponível em https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6988 e consultado em 18 de julho de 2021.

Fernandes, L. (2019*). O Vídeo para uma Aprendizagem Autónoma e o Sucesso Educativo: um Estudo de Caso na Disciplina de Português no 12 º ano*. Tese de dissertação, Universidade do Minho, Braga. Portugal. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63503 e consultado em 14 de julho de 2021.

Figueiredo, A. (2020). Que educação para depois da pandemia? Disponível em https://www.sinalaberto.pt/que-educacao-para-depois-da-pandemia/?fbclid=IwAR2kwq9ToFzT1DSHcydMSu6NQKp9jQcPSDatDnkqXs4ejeQ6bV6DPf9yE1c e consultado em 18 de julho de 2021.

Flores, M. A. (2000). O papel do professor no desenvolvimento curricular, in Indução no ensino: desafios e constrangimentos. Lisboa IIE. Documento fotocopiado, sem paginação.

Kincheloe, Joe L. (2008). Os Objetivos da Investigação Crítica: O Conceito de Racionalidade Instrumental. In J. M. Paraskeva, & L. R. Oliveira (Orgs.) Currículo e Tecnologia Educativa. Volume 2. Mangualde: Edições Pedago. pp. 47 – 86.

McGreal, R. (2010). Mobile devices and the future of free education 2010. Disponível em http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2141/2010_McGrealR_Mobile_devices.pdf?sequence=1&isAllowed=y e consultado em 15 de julho de 2021.

Nóvoa, A. (2019). É possível dizer como será a educação no futuro? SUPERTABI. Maia. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=sjg00cdiXa8 e consultado no dia 15 de julho de 2021.

Nóvoa, A. (2017). Desafio do Trabalho e Formação Docentes no século XXI. Novo Hamburgo, Brasil. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM e consultado em 1 de julho de 2021.

Oliveira, L. R. (2017). Da inovação pedagógica e do papel da tecnologia na educação: algumas considerações possíveis no quadro do Projeto Gilgamesh. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 49-60, set./dez. 2017. http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7444 | ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online)

Oliveira, L. R. (2016). Mediação docente e distância transacional: uso do Facebook num mestrado em regime misto (b-learning). Revista e-Curriculum, v. 14, n. 4 (2016), 1484-1498. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/47499 e consultado em 1 de julho de 2021.

Oliveira, L. R. (2009). Cinema educativo e construção social da realidade: criando identidades através da leitura e da escrita do mundo como o audiovisual. Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia: atas do Congresso, 10, Braga, Portugal, 2009. Braga: CIEd - Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1. p. 5570-5582. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9855 e consultado em 10 de julho de 2021.

Oliveira, L. R. (2002). Alfabetização Informacional na Sociedade da Informação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Coleção Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11 e consultado em 14 de julho de 2021.

Roldão, M. C. (2000). Currículo e Gestão das Aprendizagens: As Palavras e As Práticas. Centro Integrado de Formação de Professor, Universidade de Aveiro.

Santaella, L. (2013). Desafios da ubiquidade para a educação. Campinas-SP: Revista trimestral da Universidade Estadual de Campinas, pp. 19-28. número 9 | abril-junho de 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao e consultado em 29 de 2021.

Silva, B. (2016). O poder transformador das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Jornal Redes Educativas e Currículos Locais, ano 5, edição 24. Laboratório de Educação e Imagem da UERJ, Rio de Janeiro, pp. 1-5. Disponível em http://hdl.handle.net/1822/52198 e consultado em 30 de junho de 2021.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Docência compartilhada no ensino superior: a pandemia como cenário de aprendizagens e aprimoramento dos professores

Shared teaching in higher education: the pandemic as a scenario for teacher learning and improvement

Cleidilene Ramos Magalhães (https://orcid.org/0000-0002-4193-0859)*, Fúlvia da Silva Spohr (https://orcid.org/0000-0002-5069-7462)*

*Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre-RS (UFCSPA)

Resumo

O relato apresenta uma experiência de docência compartilhada, desenvolvida no contexto da pandemia e suspensão das atividades didáticas presenciais em razão da Covid-19, em uma universidade pública brasileira. As práticas de ensino, neste contexto, têm sofrido grandes mudanças, demandando dos docentes a construção de novos conhecimentos para trabalho on-line e o desenvolvimento de competências para atuação em um cenário de mudanças e incertezas, a qual evidencia a tendência à intermediação dos processos de aprendizagem pelas tecnologias digitais. A docência compartilhada relatada ocorreu durante os dois semestres letivos do ano de 2020, no contexto da formação de estudantes de cursos das áreas da saúde em dois níveis de ensino distintos: a graduação (no curso de Medicina) e a pós-graduação (Mestrado em Ensino na Saúde). Na etapa de planejamento, as docentes discutiram e buscaram a construção conjunta de objetivos, e a elaboração de atividades com enunciados claros e objetivos, sistematizadas em roteiros didáticos e o desenvolvimento de atividades interativas, com leituras obrigatórias e complementares e discussões via fórum de discussão, estudos dirigidos, rodas de conversas virtuais, e entregas de atividades individuais e em grupos. No desenvolvimento das atividades utilizou-se ferramentas de interação síncronas e assíncronas para as interações entre as docentes e os alunos e entre os próprios alunos. Observou-se que a experiência de docência compartilhada no cotidiano acadêmico universitário enriqueceu e fortaleceu a cooperação entre as docentes em uma construção interativa de saberes e de suporte pedagógico, especialmente em tempos pandêmicos.

Palavras-chave: docência universitária, docência compartilhada, tecnologias educacionais, aprendizagens.

Abstract

The report presents a shared teaching experience, developed in the context of the pandemic and suspension of face-to-face teaching activities due to Covid-19, in a Brazilian public university. The teaching practices, in this context, have been suffering great changes, demanding from teachers the building of new knowledge for online work and the development of skills to act in a scenario of changes and uncertainty, which highlights the trend towards intermediation of learning processes by digital technologies. Distance learning is a new reality for teachers, in which the learning methodology must not be taken from the logic of transposition of the classroom to the virtual environment. The reported shared teaching occurred during the two semesters of the year 2020, in the context of training students in health courses at two different levels of education: undergraduate (in Medicine) and postgraduate (Masters in Health Education). In the planning stage, the teachers discussed and sought the joint construction of objectives, and the development of activities with clear and objective statements, systematized in didactic scripts and the development of interactive activities, with mandatory and complementary readings and discussions via the discussion forum, directed studies, virtual conversation circles, and delivery of individual and group activities. In the development of activities, synchronous and asynchronous interaction tools were used for interactions between teachers and students and among the students themselves. It was observed that shared teaching experience in the university academic routine enriched and strengthened the cooperation between the teachers in an interactive building of knowledge and pedagogical support, especially in pandemic times.

Keywords: university teaching, shared teaching, educational technologies, learnings.

O objeto de discussão nesta comunicação é a docência compartilhada, que consiste no desenvolvimento de uma ação educativa conjunta, realizada de forma concomitante ou assíncrona, por dois ou mais professores que dividem um espaço escolar e que pode ser utilizada em diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior.

Atualmente, no contexto do ensino superior, experiências de docência compartilhada são de grande relevância, sobretudo, pela necessidade de adequação do formato das aulas para o ensino à distância, a partir da suspensão das atividades didáticas presenciais desde março de 2020, em razão da pandemia de Covid-19. Portanto, as práticas de docência compartilhada, diferentemente do que se conhecia usualmente, como dupla docência como sendo descrita como uma aula onde se tem dois professores ocupando e compartilhando um espaço físico com um grupo de alunos, no contexto da pandemia, ganha novas formas e espaços de atuação.

Em linhas gerais, as práticas de ensino vêm passando por mudanças ao longo das últimas décadas, requerendo do profissional docente a adaptação em seus saberes e fazeres repercutindo na necessidade de construção de novos conhecimentos. Em cenários de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC) o desenvolvimento de conhecimentos, habilidade e atitudes para o trabalho a distância (*on-line*) é essencial, aja visto que neste contexto as estratégias pedagógicas e a metodologia de ensino demandam uma lógica diferente do modelo tradicional de transmissão de conteúdo.

A modalidade de ensino à distância exige a criação de espaços de conhecimento compartilhado, na qual o professor desempenha o papel de curador dos conteúdos, mediando a construção dos conhecimentos pelos estudantes de forma contextualizada com base nos temas abordados e na relação destes com a realidade vivida pelos sujeitos da aprendizagem. O que implica na busca do professor por atualização desde a apropriação tecnológica para a incorporação de novas tecnologias e ferramentas de ensino, até sua apropriação para o uso de novas metodologias aplicadas ao ensino à distância.

Nesse cenário, as práticas de docência compartilhada indicam um caminho possível ao desenvolvimento docente, uma vez que oportunizam o compartilhamento de experiências por meio da reflexão e ação conjunta, contribuindo para a construção de ações colaborativas e educativas inéditas e exitosas. Este estudo apresenta o relato de uma experiência de docência compartilhada significativa, realizada no contexto da educação à distância emergencial (EaD-Em), em função da pandemia, em uma universidade pública brasileira, demonstrando algumas das estratégias e ações

adotadas durante este processo. Na próxima seção serão apresentadas algumas características da prática de docência compartilhada em questão.

Caracterizando a prática da docência compartilhada no ensino superior

Para Nóvoa (1992, 2009 e 2017) a formação do profissional docente implica em um exercício contínuo de ação, reflexão e ação sobre a prática que desdobra-se na análise e avaliação crítica e reflexiva sobre seus fazeres e resulta na construção de conhecimentos habilidade e atitudes para a atuação de forma autoral e autônoma. A tríade ação-reflexão-ação pode ser desenvolvida de forma individual ou coletiva resultando em um trabalho articulado que se potencializa pela ação entre dois ou mais docentes.

Segundo Caussi (2013), a expressão docência compartilhada diz respeito a uma ação de ensino compartilhada de forma colaborativa em sala de aula e que integra as diferenças e subjetividades no planejando e no desenvolvimento das atividades de ensino objetivando o aperfeiçoamento das aprendizagens. Deste modo, para definir e caracterizar a docência compartilhada é preciso compreender que trata-se antes de mais nada de uma prática coletiva, colaborativa e coordenada, que ocorre pela sistematização e alinhamento das tarefas e do trabalho em sala de aula. A docência compartilhada quando concebida nesta perspectiva, encontra ainda certa resistência por parte docentes que ainda não se habituaram ao paradigma pedagógico relacional (BECKER, 2012), no qual todos os atores envolvidos são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem de forma dialógica.

Para Silva e Fontebasso (2013) a docência compartilhada além de constituir-se como um trabalho em parceria que implica o *"planejamento conjunto das atividades docentes a serem realizadas com o grupo de estudantes"* (SILVA e FONTEBASSO, 2013, p. 3), exige uma mudança de atitude do profissional que ao compartilhar sua prática pedagógica situa-se em uma dinâmica de ensinar e aprender. A docência compartilhada portanto auxilia não somente o educando, mas, sobretudo, os docentes que podem se apoiar mutuamente para praticar a ação pedagógica, com respeito às diferenças de estilo e de desempenho didático.

Na perspectiva de Hochmadel e Conte (2019) a proposta de adoção das práticas de docência compartilhada são recomendadas e precisam ser vivenciadas por professores de todos os níveis de educação, pois oportunizam o fortalecimento de vículos socio-emocionais e o estreitamento de relações interpessoais entre docentes e, consequentemente, entre estes e os discentes.

Diante da complexidade dos desafios atuais impostos aos fazeres do profissional docente, construir estratégias de troca, apoio mutuo entre dois ou mais professores e o compartilhamento de ideias e de angústias entre pares poderá representar um espaço de acolhimento, de escuta e, sobretudo, de um desenvolvimento profissional docente mais humanizado.

A docencia compartilhada no processo de ensino na saúde na educação a distância

A docência compartilhada relatada neste estudo foi desenvolvida por duas professoras da área da pedagogia, em atuação no Departamento de Educação e Humanidades, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira, situada na região sul do Brasil.

Com base nas determinações para controle da pandemia, na IES em questão foi criado um plano de contingência para enfrentamento institucional do novo coronavírus, de modo que foram necessários ajustes que exigiram a adaptação das atividades de ensino, gerando normatizações para a organização pedagógica das disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, gerando a demanda na universidade pela aplicação da chamada Educação a Distância Emergencial (EaD-Em). Desta forma, foi estabelecida em caráter emergencial a utilização do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* para a oferta de atividades acadêmicas no período letivo de 2020 e 2021 com a finalidade de desenvolver as aulas na modalidade de Educação a Distância. Contexto para qual foi necessário repensar a operacionalidade também das atividades de formação pedagógica docente.

Para Neves et al. (2016), as práticas educativas e pedagógicas devem ser compostas por intencionalidade e profissionalismo para que se consolide os princípios da Educação à Distância, ressaltando a importância de um novo perfil de docente no contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Cabe destacar, no contexto de formação de professores na IES que durante o ano letivo de 2020 foi oportunizado ao corpo docente da universidade a participação em uma série de seminários (*webinários)* em caráter de formação continuada, com o intuito de desenvolver junto aos professores competências específicas (BEHAR, 2013) para o planejamento e organização pedagógica, oportunizando estudos, discussões e instrumentalização para a atuação em contextos de ensino à distância[1]. A programação da formação contou com a participação de professores da

[1] Para acessar ao repositório TamojuntoEaD da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre acesse o site pelo endereço: https://tamojunto.ufcspa.edu.br/site/index.php.

própria instituiçao, de convidados de outras IES brasileiras e de outros países, com o intuito de abordar as concepções pedagógicas, a didática incluindo o planejamento do ensino e o processo de avaliação e a elaboração e uso de recursos educacionais voltados à Educação a Distância.

O primeiro grupo no qual foi realizada a docência compartilhada de forma *online*, na modalidade Educação a Distância Emergencial, era composto por uma turma de estudantes de graduação do curso de Medicina e o segundo grupo por uma turma de estudantes de pós-graduação participantes do curso de Mestrado profissional em Ensino na Saúde.

A experiência desenvolvida junto aos estudantes do Curso de Medicina ocorreu em uma turma com aproximadamente 50 alunos, durante o primeiro semestre letivo de 2020 em uma disciplina da matriz curricular obrigatória chamada "Educação e Saúde". As atividades adaptadas à chamada educação a distância emergencial seguiram os critérios e diretrizes estabelecidas pela IES e a interação entre professores, estudantes e com os recursos educacionais ocorreram no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle Institucional, que se trata de um software livre customizado pela universidade para atender as demandas de ensino e apoiar às aprendizagens no contexto da Educação a distancia (EaD).

A disciplina com carga horária de 30h iniciou de forma presencial no início do mês de março de 2020 e após 2 semanas de disciplina foi adaptada, migrando para a modalidade Educação a Distância Emergencial com atividades síncronas (realizadas em tempo real) por videoconferências na plataforma *Google Meet* e atividades assíncronas (sem a necessidade de interação em tempo real) realizada pelo Moodle da universidade. Ao longo do semestre foram estabelecidos três encontros síncronos tendo sido os demais encontros realizados por meio de atividades assíncronas disponibilizadas na sala virtual da disciplina.

Para a adaptação da docência compartilhada para o planejamento do ensino na modalidade EaD emergencial para a disciplina Educação e Saúde focada na oportunização aos estudantes do primeiro ano do curso de Medicina, do desenvolvimento do pensamento analítico e crítico sobre o papel do educador em saúde e a importância de intervenções educativas planejadas,
as professoras regentes buscaram construir ações conjuntas. Para isso, discutiram e buscaram a construção de objetivos comuns, e a elaboração de atividades, antes desenvolvidas na sala de aula presencial com orientações e enunciados claros e objetivos, sistematizadas em roteiros didáticos disponibilizados na sala de aula virtual do *Moodle* institucional. Além disso, durante o processo de docência compartilhada e adaptação das atividades ensino para a modalidade remota foi elaborado

um roteiro didático prevendo a realização de atividades interativas como rodas de conversa virtuais com os estudantes, leituras obrigatórias e complementares e debates em fóruns de discussão, além de estudos dirigidos, e entregas de atividades individuais e em grupos.

O processo avaliativo ocorreu de forma contínua e distribuída ao longo do semestre, com *feedbacks* individuais e em grupo, conforme os instrumentos propostos, com devolutivas sendo realizadas em diferentes formatos e linguagens como revisão e correção de texto, infográficos, escrita compartilhada, envio de *podcast* comentados aos alunos e também a disponibilização de vídeos na sala de aula virtual contendo a sistematização dos conhecimentos construídos ao final de cada módulo de ensino. A disciplina Educação e Saúde, por ser oferecida aos estudantes do primeiro ano do Curso de medicina tinha como desafio adicional a criação de vínculo com os estudantes calouros, que estavam em um momento de ambientação com a dinâmica da vida universitária e que após duas semanas de aula presencial viram-se diante do desafio de desenvolver competências especificas para o estudo na Educação a distancia (EaD). Esta problemática exigiu das docentes um movimento de aproximação com cada estudante e com o grupo, de modo a tornar as 16 semanas de aula do primeiro semestre letivo de 2020 interessantes de modo que cada educando pudesse atribuir sentido ao contexto acadêmico e aos conteúdos estudados.

Para isso, ao longo do semestre letivo, as duas docentes dedicaram uma carga horária semanal para discussão dos objetivos de aprendizagem previstos no plano ensino da disciplina em relação a cada um dos temas abordados, para a seleção dos recursos educacionais, da metodologia para cada uma das aulas e sobre a interação com estudantes pela plataforma. Em alguns encontros houve a participação e regência das duas docentes (dupla docência) durante os encontros, em outros momentos houve a divisão da regência de cada uma delas por temática a ser desenvolvido, porem durante todo o processo, esta construção foi realizada de maneira compartilhada e colaborativa, a fim de buscar definir as melhores estratégias para oportunizar aos estudantes a construção de conhecimentos sobre educação e saúde.

Entre os temas abordados ao longo das 16 semanas de aula, foram organizados momentos para as boas vindas e apresentação da disciplina, alunos, professoras e do plano de ensino, além da pactuação do contrato de trabalho e combinações gerais. Também foram abordados temas como: concepções sobre o ensinar e aprender, as abordagens do processo de aprender e ensinar, os principais modelos pedagógicos e epistemológicos de aprendizagem, a história da educação em saúde no Brasil, as fases do desenvolvimento humano e o planejamento de ações educativas sem

saúde. A prática da docência compartilhada realizada no contexto do ensino na graduação em medicina contou com o uso de ferramentas da EaD para apoio aos processos de apropriação dos conceitos e na construção do conhecimento de forma dialógica, tendo sido possível construir um espaço de interação (VYGOTSKY, 1991) entre os estudantes e as professoras.

A segunda experiência de docência compartilhada relatada neste estudo ocorreu por meio do desenvolvimento das unidades temáticas em uma disciplina junto ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde. O programa objetiva a qualificação de recursos humanos e a produção de conhecimentos, nas variadas dimensões do ensino, desenvolvendo competências para as transformações efetivas do cotidiano nas IES e no serviço, contribuindo na formação dos futuros profissionais da saúde no Brasil. A disciplina em que foi realizada a prática de docência compartilhada é uma componente da matriz curricular do núcleo comum do curso, chamada Educação e Saúde: "O profissional da saúde como educador" com carga horaria total de 30 horas. A disciplina aborda a articulação entre saúde e educação, problematizando o papel do profissional da saúde como educador, as abordagens do processo ensino-aprendizagem em ações educativas em saúde, oportunizando o aprofundamento do estudo de aportes teóricos e práticos da interface saúde e educação através de discussões e reflexões acerca de pesquisas e ações educativas. Assim, as professoras nesta disciplina privilegiaram discussões e reflexões sobre os significados das práticas educativas em saúde e da prática profissional em saúde nos cenários de aprendizagem e formação, tendo sido desenvolvida a partir de metodologias ativas, basicamente com inspiração na metodologia da problematização (FREIRE e FAGUNDEZ, 1985).

A sequência de atividades e os tópicos dispostos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle ao longo da disciplina, foram desenvolvidos de forma a introduzir a temática do papel do profissional da saúde como educador relacionando o assunto à realidade vivida pelos estudantes em seus locais de atuação profissional, desenvolvendo conceitos básicos e gerais até os mais complexos. Esta forma de abordagem em termos de assimilação e compreensão dos conceitos e dos tópicos desenvolvidos objetivou auxiliar os estudantes a expandirem seus conhecimentos e modificar sua percepção a cerca da importância de uma ação educativa no contexto do ensino na saúde. Para isso a dinâmica da docência compartilhada foi organizada e realizada de forma conjunta nas atividades síncronas e assíncronas.

O primeiro encontro síncrono foi ministrado pelas duas professoras de forma simultanea com o objetivo de conhecer os estudantes e apresentar a plataforma Moodle, conhecer os materiais

e recursos educacionias, realizar o contrato didático entre as professoras e os estudantes e apresentar e discutir brevemente os tópicos definidos no Plano de Ensino da disciplina. Durante o semestre letivo foram organizados encontros síncronos e assíncronas, nos quais as duas docentes tiveram a oportunidade de experienciar a prática da docencia compartilhada. O trabalho colaborativo ficou evidenciado tanto na etapa de planejemanto do ensino que previu momentos de trabalho coletivo para reflexão e organização dos tópicos previstos no plano de ensino e para a organização da sala de aula virtual na plataforma Moodle, como momentos individualizado e de divisão de tarefas a serem realizazas com os estudantes como a distribuição de materiais didáticos a serem elaborados (videoaulas e documentos orientadores). As atividades formativas e avaliativas foram organizada pelas docentes de maneira coletiva de modo a alinhar o processo formativo, tanto dos estudantes como o próprio. Ainda que as duas docentes já tivessem atuado de forma colaborativa em outros espaços formativos, o fato de compartilhar uma componente curricular dividindo o mesmo espaço constituiu como uma situação inédita em que se deveria aprender a conviver, a ouvir e a negociar em uma dinâmica dialógica, colaborativa e interativa e em um formato totalmente diferente (*on line*).

O trabalho pedagógico e as ações em parceria realizadas pelas professoras demonstrou-se como uma rica oportunidade de formação durante a realização da atividade docente que contou sobretudo com o diálogo, a escuta e a troca de experiências entre as profissionais, ao exerecerem a docência e seguirem em desenvolvimento, para aprimorar a aprendizagem da docência em contexto presencial e de educação a distância.

Considerações Finais *sobre a experiencia realizada*

O advento da pandemia da COVID-19 afetou o contexto da educação a nivel global e vêm modificando as práticas de ensino e aprendizagem em todos os niveis e instituições de ensino. Em particular, professores e estudantes, vem sofrendo a repercussão dos efeitos das mudanças nos modos de viver, conviver e conhecer-aprender. Mais especificamente no contexto da educação pública para o ensino superior no Brasil , foram realizadas uma série de adequações as quais permitiram dar seguimento às atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições de Ensino Superior. Com os obstáculos impostos, professores e estudantes encontram-se diante de desafios e de oportunidades de desenvolvimento de novas competências para a aprendizagem. No que se refere ao trabalho docente, enfatizamos a necessidade fundamental de desenvolvimento de competências para a atuação em contextos de educação a distância. Este trabalho auto-formativo e

de desenvolvimento profissional pode ser potencializado por ações como a prática da docencia compartilhada, a qual permite o exercicio conjunto e coordenado que preconiza a parceria como elemento constitututivo do fazer docente. O processo de cosntrução e o desenvolvimento da docencia a partir da vivencia compartilhada contribui igualmente para a formação inicial e continuada de professores, configurando-se como um espaço de experiências, construção e troca de saberes entre professoras e estudantes pela elaboração de estratégias pedagógicas coletivas. Com isso, observou-se que a experiência de docência compartilhada no cotidiano acadêmico universitário enriqueceu e fortaleceu a cooperação entre as docentes em uma construção interativa de saberes e de suporte pedagógico, especialmente em tempos pandêmicos, qualificando as competências em relação aos processos de ensino e aprendizagem, ao planejamento do ensino, ao uso de metodologias, ao sistema de avaliação dos alunos e à utilização de estratégias e recursos pedagógicos inovadores na área da saúde.

Por fim, registra-se que a integração e articulação favorecida pela docência compartilhada possibilitou a qualificação das competências docentes pela sistematização e o compartilhamento de recursos e práticas de ensino com a integração entre tecnologia e educação que podem inspirar o desenvolvimento docente e repercutir em outros espaços formativos, fortalecendo processos cooperativos de aprendizagens da docência, tanto em contextos de ensino *on-line*, híbrido ou presencial, principalmente no campo da formação de professores.

Referências

Becker, F. Epistemologia do professor. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Behar, Patrícia A. et al. Competências em educação a distância. Porto Alegre: Penso, 2013.

Beyer, Hugo Otto. O pioneirismo da escola flamming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. Revista Educação Especial, Santa Maria, n 25, p. 9-23, jan. 2005.

Caussi, Jéssica Reck. Docência Compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos. Porto Alegre, 2013.

Fernandes, Denise Armany Nery E Titton, Maria Beatriz Pauperio. Docência Compartilhada: o desafio de compartilhar. Porto Alegre, UNIRITER, 2008.

Freire, P., Fagundez, A.(1985). Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Silva, F. Gilberto; Fontebasso, Maria Rosa Memórias traduzidas: docência compartilhada no processo de formação inicial de professores Education Policy Analysis Archives/Archivos

Analíticos de Políticas Educativas, vol. 21, enero, 2013, pp. 1-11. Arizona State University Arizona, Estados Unidos.

Hochmadel, S. B; Conte,E. Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional. In: UNIVERSIDADE LA SALLE. Pedagogia, epistemologia e prática docente. Canoas: Unilasalle, 2019.

Neves, I. S. V.; Corradi, W.; Castro, C. L. F. Ead: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes. Barbacena: EdUEMG, 2016.

Nóvoa, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992

Nóvoa, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António Sampaio. Professores Imagens do futuro presente. EDUCA, Fora de colecção.Lisboa. p. 25-46, Jul/2009.

Nóvoa, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI : 2020-2029. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – Porto Alegre: UFCSPA, 2019. Recurso on-line (150 p.).

Vygotsky, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Inovação e criatividade na construção de aprendizagens colaborativas em ambientes virtuais

Collaborative learning in virtual environments built through innovation and creativity

Raquel Barros Pinto (https://orcid.org/0000-0001-9878-252X)*, Lia Oliveira (https://orcid.org/0000-0002-9939-7612)**

*Politécnico de Leiria, **Universidade do Minho, CIEd-Centro de Investigação em Educação

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Autor de contacto: Lia Oliveira, lia@ie.uminho.pt

Resumo

A segunda década do século XXI conheceu, com a pandemia da COVID-19, desafios colocados ao nível de todas as esferas da sociedade. Saúde, economia, cultura, educação e todos os outros setores viram necessidade de se reconfigurar. A inovação, a criatividade e a tecnologia conheceram, neste tempo de incerteza, um lugar de particular destaque. Com a liberdade de mobilidade colocada em causa, a humanidade viu necessidade de transformar os espaços, até então privados, em espaços de domínio público, através do recurso a plataformas de comunicação suportadas pela Internet. Assim, vimos os quartos, as salas e as cozinhas transformados em extensões, de escritórios, de salas de aula, de salas de reunião, de consultórios. A uma inicial estranheza sucedeu-se a adaptação. Uma adaptação, que conheceu tempos e ritmos distintos, mediante a existência ou a ausência de soluções tecnológicas ajustadas à realidade que viria a instituir-se, por alguns meses. É, precisamente, neste contexto de adaptação e transformação que desenvolvemos o nosso trabalho de análise e reflexão. No desenvolvimento do trabalho serão apresentadas as metodologias de Design, tais como, a abordagem ao desenvolvimento de projetos, através da exploração de conceitos, exercícios de brainstorming, ferramentas de trabalho colaborativo online e o recurso a formatos do tipo podcast. Com esta prática visamos desconstruir as tradicionais metodologias de ensino e aprendizagem, dando lugar a novas abordagens e experiências transformadoras, através da aplicação dos conhecimentos tecnológicos, visão multidisciplinar e adaptação das ideias criativas dos estudantes, em ambientes virtuais.

Palavras-chave: ambientes virtuais, design, criatividade, aprendizagens colaborativas

Abstract

The second decade of the 21st century met, with COVID-19 pandemic, challenges posed at the level of all spheres of society. Health, economics, culture, education and all other sectors have seen a need to reconfigure themselves. Innovation, creativity and technology have known, in this time of uncertainty, a place of prominence. With the freedom of mobility called into question, humanity saw the need to transform the spaces, until then private, into public domain spaces, using communication platforms supported by the Internet. So, we saw the rooms, the rooms and the kitchens transformed into extensions, offices, classrooms, meeting rooms, doctors' offices and others. To an initial strangeness was followed by adaptation. An adaptation, which knew different times and rhythms, through the existence or absence of technological solutions adjusted to the reality that would be instituted, for a few months. It is precisely in this context of adaptation and transformation that we develop our work of analysis and reflection. In the development of the work will be presented the design methodologies, such as the approach to project development, through the exploration of concepts, brainstorming exercises, online collaborative work tools and the use of podcast formats. With this practice we aim to deconstruct the traditional teaching and learning methodologies, giving rise to new approaches and transformative experiences, through the application of technological knowledge, multidisciplinary vision and adaptation of students' creative ideas, in virtual environments.

Keywords: virtual environments, design, creativity, collaborative learning

Nas últimas décadas, autores como Munari (1968), Papert (1997), Castells (2002), Paraskeva e Oliveira (2008), partilharam inquietações sobre a questão da aceleração das tecnologias e a necessidade de transformação ao nível das práticas sociais, nomeadamente, ao nível da restruturação/adaptação dos modelos existentes nas instituições. Aqui, referimo-nos a instituições, enquanto espaços de aprendizagem formal e informal, designadamente, escolas, museus, galerias e oficinas. Importa agora salientar que o tempo, o espaço e os agentes, que se conjugam no tecido social atual, deixaram há muito de se ajustar aos modelos impostos na Modernidade. As tecnologias, na configuração dos diferentes dispositivos, colocam desafios, potenciam espaços de construção e partilha de saberes, num registo de velocidade quase instantâneo e à escala mundial (Chomsky e Dieterich, 1999). As redes constituem-se, na atualidade, como espaços abertos que colocam os agentes sociais em permanente ligação, sendo, por isso, necessário rever e ajustar os paradigmas até aqui vigentes. Assim, compete serem questionados temas, tais como, a formatação, a cópia, a representação e a memorização, enquanto formas de fazer escolar e não como estratégia de produção, promoção, construção e partilha de conhecimento. Questionar, no sentido de abrir zonas de debate, face aos desafios, recursos/estruturas e dispositivos tecnológicos atuais (Pinto, Pierroux, Zagalo e Oliveira, 2015). Por exemplo, consideremos o desenho que enquanto disciplina foi, além de outras, objeto de uma categoria designada por desenho de representação. Pensemos, por isso, qual o seu sentido na atualidade, uma vez que Munari (2020 [1968]) fazia referência à questão da pesquisa e à investigação visual, como sistema alternativo de exploração e aprendizagem da imagem. Ou seja, se no final dos anos de mil novecentos e sessenta, Munari, perante as tecnologias então disponíveis, já questionava o objetivo de um ensino do desenho sustentado com base na observação e reprodução das formas, onde, para se chegar a um domínio da técnica do gesto, forma mecânica de um registo de observação, propunha, já nessa altura, a possibilidade de colocar os sujeitos/estudantes em relação com o assunto através do recurso ao registo fotográfico. Significa isto equacionar, não só os espaços reservados às aprendizagens, os dispositivos, enquanto recursos fundamentais na construção de novos paradigmas de ensino e aprendizagem, como ainda, pensar qual o papel reservado aos atores sociais, que se movem nestes territórios. Com Munari, designadamente, no seu posicionamento face às práticas do ensino e da aprendizagem do desenho, convocamos não só a atenção do nosso olhar para as formas primárias de aprendizagem do desenho mas, sobretudo, para a sensibilidade de Munari relativamente à integração da tecnologia como elemento potenciador de novas abordagens, designadamente, através da questão experimental. Aqui, desmonta-se, de forma subtil a questão do erro. O erro, como paradigma fundamental no processo de aprendizagem, uma aprendizagem

com base no percurso e não no fim, em si mesmo. Um erro, que não é mais classificado como elemento mau ou insatisfatório mas, sim, encarado como peça fundamental na estrutura experimental. Uma vez encarando o erro desta forma, desconstrói-se a figura marginal, do "mau" aluno/estudante, uma vez que se abrem portas à motivação, ao invés de construir barreiras à aprendizagem. Sem medo de errar, o estudante pode fazer o seu percurso, num modo exploratório, através da conjugação de dinâmicas individuais e colaborativas, que respeitam a sua subjetividade e o seu ritmo de aprendizagem. O professor, por seu turno, abandona o estatuto de "figura sagrada", ao nível do total domínio do conhecimento e coloca o seu saber, numa ação mediadora e facilitadora, ao serviço do processo de aprendizagem dos estudantes. Desconstruindo, neste novo cenário, a imagem de um ensino enraizado em formas cristalizadas, paralisadas no tempo e congeladas em currículos estanques, passando agora a assumir um papel de vitalidade, de interação conjugada entre pensamento crítico, abordagens inovadoras e abandono de modelos resultantes de uma tradição fundida nos valores da sociedade industrial.

Inovação e adaptação

Como inicialmente foi exposto, a experiência aqui apresentada, resultou de um conjunto de circunstâncias que se conjugaram, no tempo e no espaço particulares, ou seja, o cenário da pandemia da COVID-19. No caso específico desta unidade curricular, que teve início no segundo confinamento vivido em Portugal, ou seja, numa altura que coincidiu com o início do segundo semestre, do ano letivo 2020/21, a adaptação decorreu num cenário de ambientação moderada, uma vez que seria a segunda exposição de toda a comunidade académica e da sociedade, em geral, a um conjunto de regras ditadas pelo Plano de Contingência, aplicado no primeiro confinamento, que havia decorrido, respetivamente, no decurso do segundo semestre do ano letivo anterior. Sucede, que se o projeto escola/academia há muito "gritava" por alterações estruturais, neste contexto de crise, foram ainda mais evidentes as fragilidades e a necessidade de atualização profundas. São, contudo, os momentos de crise, que potenciam as mudanças porque efetivamente não existe espaço para contornar a realidade. Felizmente, nas últimas décadas, Portugal tem acompanhado o desafio da transição digital da Europa, projeto este, que da sua forma embrionária, foi fortemente impulsionado pela recente crise pandémica. Este conjunto circunstancial, colocou em relação os diferentes atores sociais, em dinâmicas exigentes, devido a constrangimentos de ordem diversa. No entanto, foram detetadas lacunas a vários níveis, uma vez que nem todas as famílias, estavam preparadas financeiramente/estruturalmente, para responder aos desafios emergentes. As próprias instituições, mais robustas do ponto de vista financeiro, isto comparativamente à maioria das famílias, viram ser necessário uma reformulação ao nível das suas prioridades, tanto em termos

de gestão de recursos humanos, como de equipamentos e acesso à Internet. Recuperemos agora o tema da unidade curricular de Acessibilidade e Usabilidade na Web, objeto de reflexão neste trabalho em concreto. Neste microssistema, percebemos, ao longo da relação pedagógica, que muito havia a fazer. Encaramos os constrangimentos gerais, tais como a falta de ligação permanente à rede, com a plasticidade mental de compreender que o quadro vivido era um quadro de exceção, exigindo do ponto de vista das práticas um constante redesenhar de estratégias de adaptação. Por parte de todos os atores envolvidos verificamos oscilações entre entusiasmo, angústia e superação. No entanto, a adoção de dinâmicas de trabalho colaborativo, tornaram evidente o potencial criativo de cada um dos elementos envolvidos. Assim, além do cumprimento do programa, da aprendizagem dos conteúdos, o foco residiu essencialmente na resiliência, na aprendizagem partilhada, no trabalho autónomo, no trabalho colaborativo, na partilha e exposição crítica do trabalho desenvolvido, no debate e sobretudo na investigação, processo no qual foram convocados os diferentes saberes e conhecimentos dos estudantes. O modelo adotado teve por base o potencial da comunicação realizada através dos dispositivos eletrónicos e das plataformas existentes, constituindo-se como aprendizagem transformadora (Zabalza, 2004; Taylor, 2017), ao invés do antigo sistema reprodutor (Bourdieu e Passeron, 1990). A interação entre todos os atores foi fundamental, mas importa ressalvar que os resultados alcançados foram possíveis graças à existência de mínimos, colocados ao nível das condições gerais, tais como, os espaços físicos reservados ao lar de cada um, os equipamentos aí disponíveis, a ligação à rede e o acesso a softwares. O fator humano nas suas vertentes, pessoal, social, cultural e académica, foram aqui determinantes porque, apesar do aparato tecnológico, sem a essência humana, pouco ou nada teria sido alcançado. Importa então refletir que, num espaço e num tempo de grandes constrangimentos, se deram transformações particulares/fundamentais, que abriram espaço à aplicação efetiva do "Processo de Bolonha", segundo o qual, de acordo com Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida e Moreira (2007), a cada instância do modelo de projeto devem ser ponderados em avaliação, o percurso, o processo e o produto final. Pode parecer desfasada no tempo esta referência a Bolonha, mas em termos de cenário efetivo, foi neste contexto específico que muitas dimensões aí estabelecidas foram efetivamente colocadas em prática. Uma vez implementado o Processo de Bolonha, vimos, na implementação de obrigatoriedade do ensino à distância, como na prática o apontador mudou de direção. Ou seja, fora do ecossistema da tradicional sala de aula ou laboratório, a figura do professor, passa a ocupar o mesmo espaço virtual. De forma simbólica, este deixa a sua georreferência relativa ao contexto físico da sala de aula, colocando-se a sua voz em uníssono com a dos estudantes. Tendo-se assistido, neste contexto, à discussão da questão de modelos de

ensino dinâmico, considerando além das características particulares de uma comunidade estudantil cada vez mais diversificada, entre outros, a nível etário, social e cultural (Esteves, 2008), ainda, a nova circunstância de aulas online.

Construção de aprendizagens colaborativas em ambientes virtuais

Descreveremos aqui o momento inicial de conhecer uma turma através da plataforma Teams. Um dos aspetos mais curiosos, e certamente o mais fascinante, foi a capacidade de reinvenção experienciada pelos diferentes atores envolvidos. Colocar em relação com o outro e com os outros, em ambientes virtuais, não é nada de novo. As gerações atuais recorrem a múltiplas redes sociais onde atuam, tanto a título individual como coletivo. A oferta de plataformas e aplicações constitui-se como meio de comunicação de última geração. Campanhas políticas, movimentos sociais, movimentos artísticos, formas de debate e formas de denuncia, tudo é tratado/vivido/partilhado nas redes sociais (Velasquez e LaRose, 2014). A manifestação e a responsabilidade associada ao discurso nas redes é, no entanto, alvo de atenção, pois é um recurso utilizado tanto nas abordagens construtivas, nos valores de equidade e justiça, como é associada a discursos caracterizados por valores extremistas e radicais, face a questões de género, movimentos migratórios, poder, manipulação, entre tantos outros temas cujo teor é objeto de significativa relevância (Bishop, 2006; Stornaiuolo e Thomas, 2017; Hanckel, Robards, Vivienne, Byron e Churchill, 2019). O desafio coloca-se então ao nível da relação, da dinâmica de aula, que agora se vê configurada no espaço de um monitor (Bielaczyc, 2006). Na realidade esta foi a primeira impressão, que rapidamente perdeu visibilidade, uma vez que a prática se fazia conjugar efetivamente através de uma interface física, mas implicava muito mais. O envolvimento decorreu de um conjunto de eventos e pressupostos que constituíram a estrutura basilar das práticas adotadas. Estas, combinaram momentos de *role play*, onde os estudantes desempenharam o papel de professor, fazendo investigação, apresentando conteúdos e convidando os seus pares para a interação de análise crítica, quer sobre os artigos analisados, quer projetos desenvolvidos. A unidade curricular foi assumida na sua vertente laboratorial e viveu da dinâmica instituída por cada grupo de trabalho, cujo foco de ação e intervenção se constituiu a partir de uma análise inicial sobre os conteúdos, recursos e ferramentas disponibilizados no site *usabilidade.gov.pt*. Ao vestir o papel de professor/investigador a responsabilidade passou a ser partilhada entre os estudantes e professor. Cada sessão seguiu detalhadamente um plano de ação, individual e coletivo, onde aos momentos de motivação para ação e consequente desenvolvimento e partilha sobre a matéria em análise/discussão, decorria um momento de *feedback* por parte de todos os elementos participantes. O desenho da sessão tinha início com a apresentação, análise e

discussão de um corpo teórico, desenvolvido a partir dos trabalhos de investigação na área. Este momento partia da leitura partilhada entre todos, que a convite dos seus pares conduzia o momento. A cada sessão *online* foi reservado um espaço de trabalho *offline*. Nesse espaço, os elementos de cada grupo traçavam objetivos, distribuíam tarefas e posteriormente apresentavam os resultados. Os resultados eram alvo de interesse dos restantes elementos exteriores ao grupo, que embora não trabalhando diretamente sobre o assunto, precisavam de o dominar, para melhor desenvolverem o seu próprio projeto. Nesta dimensão colaborativa visamos desconstruir as tradicionais metodologias de ensino e aprendizagem, assumindo abordagens e experiências transformadoras (Rogers, 2019), recorrendo, por isso, à aplicação dos conhecimentos tecnológicos, numa visão multidisciplinar e interdisciplinar, onde as ideias criativas dos estudantes, conheceram corpo em ambientes virtuais. A disrupção constituiu-se, também, ao nível do elemento/objeto, que seria alvo de avaliação. Significa que foi apresentada uma modalidade de projeto aberto para a concretização do objeto final, enquanto evidência das aprendizagens, dos conhecimentos dos objetivos a atingir na unidade curricular.

Criatividade

Durante muito tempo a criatividade esteve intimamente ligada a conceções artísticas, existindo, nesse meio específico, uma espécie mística/secretismo associada à figura do artista enquanto autor/criador (Munari, 1987: 20). O conceito de "aura do autor" foi perdendo a sua preponderância e em contraposição emerge o conceito de criatividade. A amplitude da criatividade caracteriza-se, por um lado, pela questão da expansão a um universo de domínios mais lato, abandonando assim, a questão de "ser criativo" enquanto sujeito iluminado no domínio das artes. Por outro lado, em si mesmo, o conceito desperta posicionamentos distintos ao nível das abordagens das *teorias idealistas* e das *teorias de ação* (Sawyer, 2012). Assim, tal como nos expõe Scott, Leritz e Mumford (2004), serão poucos os atributos relativos à performance humana que tenham tanto impacto no nosso quotidiano como a dimensão da criatividade. Segundo os autores, o espetro da criatividade toca tanto os polos das artes como os polos das ciências, dando-lhes novos destinos e configurações, tendo o seu impacto direto em termos do desenvolvimento das instituições, nas atividades empresariais e consequentemente no crescimento económico. Segundo o modelo apresentado por Sawyer (2012: 88), o processo criativo tem por base oito fases, que decorrem num processo não linear. São estas, a fase relativa ao processo de questionar, reservada ao momento de formulação/encontro de um problema, a partir do qual é colocada a questão por forma a seguir um processo criativo na procura de resolução. O processo enunciado por Sawyer (2012) contempla também a fase de aprendizagem. Aqui, residem as práticas, que combinam o ato de

aprender, de apreender até ao ponto de domínio. Além destas fases é ainda considerada, a fase do ver. Neste ponto, importa salientar a questão da aprendizagem sobre o ato de ver como mecanismo de intervenção sobre o que é externo ao problema, mas que pode servir à sua resolução. Ou seja, contemplar no processo criativo *inputs* oriundos, por exemplo, do meio ambiente, quer seja a nível das formas, das relações ou até das dinâmicas aí existentes. O autor considera ainda o momento de maturação, como fase onde os sujeitos se relacionam com a bagagem adquirida, em termos de informações, dando tempo e espaço para que esta se estabeleça no processamento de códigos, imagens, esquemas. No seu modelo são ainda consideradas as fases onde são geradas as ideias, a fase onde as ideias são combinadas de diferentes formas, a fase onde o processo de seleção ocorre e a fase que dá corpo à ideia. Apresentaremos, neste contexto de reflexão intitulado *Inovação e Criatividade na construção de aprendizagens colaborativas em ambientes virtuais*, o processo criativo inerente ao desenho do projeto, onde as questões da acessibilidade e usabilidade foram abordadas e apresentadas no formato de um *podcast*. Este, é um exemplo entre outros, de um trabalho colaborativo (Sawyer e DeZutter, 2009) que teve materialização, no período pandémico. Um dos aspetos primeiros a salientar no desenvolvimento deste trabalho, foi o formato menos convencional de explorar, aprender e partilhar os conhecimentos relativos às questões da acessibilidade e usabilidade na *web*. O grupo constituído por quatro jovens estudantes, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino, traçaram como missão primeira a investigação sobre as questões da usabilidade e da acessibilidade, conduzida a partir da documentação AMA (2016). Depois da primeira análise e da fase de investigação, foi redigido um documento com as questões a considerar no desenvolvimento de trabalho. Sucedendo-se o trabalho de elaboração do plano de ação, com datas e objetivos a cumprir.

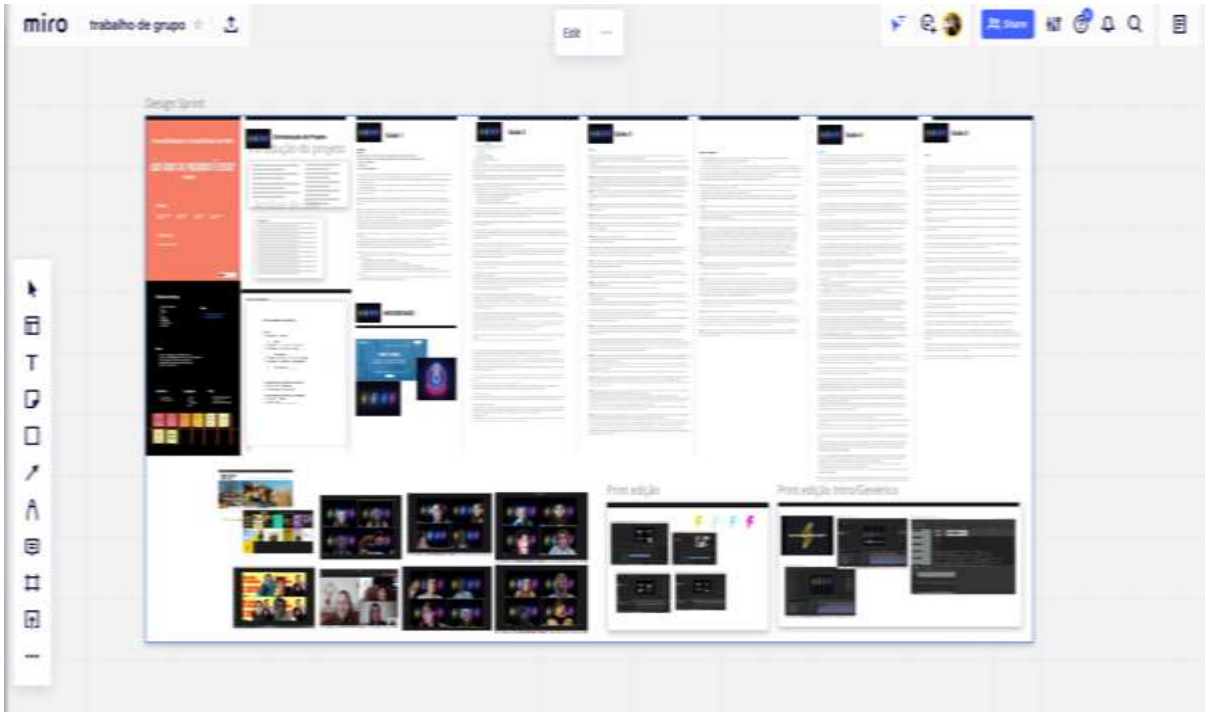
Figura 1

Imagem do genérico

Que raio de palavra é esta? Corresponde não só à estranheza experienciada pelos elementos deste grupo, mas de todos os estudantes, que frequentaram a unidade curricular pela primeira vez (Figura 1). O grupo recorreu à plataforma de trabalho colaborativo *Miro* e ainda ao *Teams*, ao *Zoom* e ao *WhatsApp*. Na figura 2, apresenta-se o plano geral, designado por *Design Sprint*, onde o trabalho desenvolvido pelos estudantes era seguido por todos os elementos em tempo real e sempre disponível para atualização e consulta. Esta plataforma partilhada com a docente permitia um acompanhamento das atividades desenvolvidas, com *feedback* adequado. No trajeto de investigação em torno da documentação patente em AMA (2016), foram recolhidos dados e informações, que permitiram elaborar o conjunto de questões subjacentes ao trabalho a desenvolver. O grupo encetou discussão de ideias sobre o traçado a realizar até chegarem ao objeto final. Ficou então estabelecido, que além do *podcast* em torno das temáticas da acessibilidade e usabilidade, iriam debruçar a sua análise sobre site do Instituto Politécnico de Leiria (2021).

Figura 2

Design sprint relativo ao projeto



A este momento sucedeu-se o exercício de *brainstorming* (Coskun e Göçmen, 2019) foi dinamizado num tempo de muitos constrangimentos mas com dinâmicas de ação pautadas pelo ambiente de construção, partilha e descontração, momentos de tentativa e erro, momentos de experimentação, momentos de teste e momentos de validação, conforme a figura 3 (Tomitsch et al., 2018; Cartel, Boxenbaum, Aggeri, 2019). Como estratégia e de acordo com o cenário de quarentena, o grupo, dividido em cada uma das suas habitações, assumiu gravar os episódios do *podcast* no Zoom. Ao longo do processo de realização e edição dos primeiros episódios, nos momentos de reunião e reflexão, os elementos do grupo entenderam ser necessário criar um genérico inicial capaz de caracterizar o projeto, conferindo-lhe identidade visual e fazer o seu devido enquadramento relativamente ao público-alvo. Esse elemento, tal como os guiões, foi sofrendo melhorias à medida que a experiência e o domínio foi aumentando. Como conclusão, os estudantes salientaram a importância do trabalho colaborativo e boa comunicação, como estratégia vital no funcionamento e na orgânica das dinâmicas de trabalho implementadas. Estes estudantes destacaram ainda, o gosto e o gozo no processo, como forma de trabalhar.

Figura 3

Dinâmica play & fun assumida pelos estudantes

Notas conclusivas

Procuramos neste trabalho olhar e partilhar o potencial gerado nas práticas de ensino e aprendizagem realizadas em ambientes virtuais. Neste cenário, observamos o potencial das aprendizagens colaborativas (Flood, Neff e Abrahamson, 2015) e salientamos a forma manifesta como os estudantes se sentiram envolvidos na metodologia adotada. Com base nas experiências transformadoras (Rogers, 2019), percebemos a importância da boa articulação entre estratégias implementadas, a boa comunicação, o espírito crítico, o sentido de partilha e o envolvimento dos diversos conhecimentos tecnológicos dos estudantes, no processo de adaptação a ideias criativas, como possibilidade de materialização ao nível das aprendizagens específicas da unidade curricular.

Referências

AMA (2016) - Agência para a Modernização Administrativa.: *Guia de usabilidade: Lista de verificação*. AMA - Agência para a Modernização Administrativa. https://usabilidade.gov.pt.

Bielaczyc, K. (2006). *Designing social infrastructure: Critical issues in creating learning environments with technology.* Journal of the Learning Sciences, 15(3), 301-329.

Bishop, J. (2006). *Increasing participation in online communities: a framework for human–computer interaction.* Computers in Human Behavior, 23, 1881–1893.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. (R. Nice, Trans.; 2nd ed.). Sage.

Cartel, M., Boxenbaum, E., & Aggeri, F. (2019). *Just for fun! How experimental spaces stimulate innovation in institutionalized fields*. Organization Studies, 40: 65-92.

Castells, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, Vol. I, A Sociedade em Rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chomsky, N & Dieterich, H. (1999). *La Aldea Global*. Tafalla: Editorial Txalaparta.

Coskun, H., & Göçmen, Ö. (2019). *Individual Brainstorming Performance as a Function of Velocity and Comparison Feedback*. Dokuz Eylul University Journal of Graduate School of Social Sciences, 21(1).

Esteves, M. (2008). *Para a Excelência Pedagógica do Ensino Superior*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 7, 101-110.

Flood, V., Neff, M., e Abrahamson, D. (2015). *Boundary Interactions: Resolving Interdisciplinary Collaboration Challenges Using Digitized Embodied Performances*. In O. Lindwall, P. Häkkinen, T. Koschmann, P. Tchounikine, & S. Ludvigsen (Eds.), Exploring the Material Conditions of Learning: Opportunities and Challenges for CSCL (Vol. Vol 1, pp. 94–100). Gothenburg: The international Society of the Learning Sciences. 87.

Guedes, M., Lourenço, J., Filipe, A., Almeida, L., e Moreira, M. (2007). *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto* (Vol. 1). Lisboa: Centro Atlântico, Lda.

Hanckel, B., Robards, B., Vivienne, S., Byron, P., & Churchill, B. (2019). "*That's not necessarily for them": LGBTIQ+ young people, social media platform affordances & identity curation*. Media Culture & Society.

Instituto Politécnico de Leiria (2021). https://www.ipleiria.pt.

Munari, B. (1987). *Fantasia: invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual.* Lisboa: Editorial Presença.

Munari, B. (2020 [1968]). *Design e Comunicação Visual*. Lisboa: Edições 70.

Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio de Água.

Paraskeva, J. & Oliveira, L. (Org.) (2006). *Currículo e Tecnologia Educativa*. Volume 2. Ramada: Edições Pedago.

Pinto, R. B., Pierroux, P., Zagalo, N. & Oliveira, L. (2015). *Developing an Interactive Tabletop Application for 'Creative Interpretation' in Art Museums*. In O. Lindwall, P. Hakkinen,

T. Koschman, P. Tchounikine, & S. Ludvigsen. (Eds.), Exploring the Material Conditions of Learning: The Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) Conference 2015, Volume 2 (pp. 727- 728). Gothenburg, Sweden: The International Society of the Learning Sciences. ISBN: 978-0- 9903550-7-6.

Rogers, C. (2019). *Transforming Students through Integrative and Transformative Learning in a Field-Based Experience*. In Journal of Transformative Learning. Vol. 6 Nº1, p. 39-49.

Sawyer, K. (2012). *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press.

Sawyer, K., & DeZutter, S. (2009). *Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration.* Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 3(2), 81-92.

Scott, G., Leritz, L., & Mumford, M. (2004). *The effectiveness of creativity training: A quantitative review*. Creativity Research Journal, 16, 361–388.

Stornaiuolo, A., & Thomas, E. (2017). *"Disrupting Educational Inequalities Through Youth Digital Activism."* Review of Research in Education 41 (1), 337–357.

Taylor, E. (2017). *Transformative Learning Theory.In Transformative Learning Meets Bildung* (2nd ed., Vol. 7, pp. 17–29). Rotterdam: SensePublishers, Rotterdam.

Tomitsch, M., Wrigley, C., Borthwick, M., Ahmadpour, N., Frawley, J., Kocaballi, A. B., Núñez-Pascheco, C., Straker, K., & Loke, L. (2018). *Design. Think. Make. Break. Repeat: a Handbook of Method*s. Bis Publishers.

Velasquez, A., & LaRose, R. (2014). *Youth Collective Activism Through Social Media: The Role of Collective Efficacy*. New Media & Society, 17, 899–918.

Yayici, E. (2016), *Design Thinking Methodology Book*, Emrah Yayici.

Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Impacto do modelo "Flipped Classroom" nas aprendizagens de Química: uma revisão sistemática da literatura

Impact of the "Flipped Classroom" model on Chemistry learning: a systematic review of the literature

Teresa Ribeirinha (https://orcid.org/0000-0002-5678-3476) *, Bento Silva (https://orcid.org/0000-0001-5394-5620) *

*Centro de Investigação da Educação da Universidade do Minho

Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) que teve como objetivo a análise do impacto do modelo *Flipped Classroom* (FC) nas aprendizagens dos alunos na disciplina de química. A RSL seguiu um protocolo de pesquisa para identificar estudos relevantes, tendo sido selecionados onze artigos indexados no período de 2015 a 2019. Os estudos analisados estão alinhados com a perspetiva de elaboração de estratégias pedagógicas mais inovadoras, diferenciadas e que incutam nos alunos a responsabilização pela sua aprendizagem. Nos procedimentos metodológicos de análise fez-se dois tratamentos, um exploratório, com recurso ao programa NVivo, e outro de síntese dos indicadores: contexto, tecnologias/ estratégias e resultados, para responder às questões de pesquisa. Os resultados evidenciam que a FC: (1) é usada em diferentes contextos educativos para tornar a aprendizagem mais personalizada, (2) melhora a motivação dos alunos face à disciplina de química com impacto positivo nos resultados da aprendizagem.

Palavras chave: Metodologias Ativas, Revisão Sistemática da Literatura, *Flipped Classroom*.

Abstract

This research presents the results of a Systematic Literature Review (SLR) that aimed to analyse the impact of the Flipped Classroom (FC) model on students' learning in Chemistry. SLR followed a research protocol to identify relevant studies, with eleven indexed articles selected from 2015 to 2019. Such studies are in line with the perspective of developing more innovative, differentiated pedagogical strategies that instil responsibility for students in their learning. In the analysis procedures, two treatments were performed, an exploratory one, using the NVivo program, and another one for the synthesis of the context, technologies / strategies and results indicators, to answer the research questions. The results show that FC model: (1) is used in different educational contexts to make learning a personalized process, (2) improves students' motivation towards the chemistry with a positive impact on learning outcomes.

Keywords: Systematic Literature Review, Flipped Classroom, Active learning methodologies.

No atual contexto de transformação da escola portuguesa, aliado a uma perspetiva de desenvolvimento tecnológico da sociedade que democratiza o acesso às ferramentas tecnológicas, torna-se imperativa a inovação pedagógica, que passa por uma apropriação educativa das TIC que sustente o enriquecimento dos ambientes de aprendizagem (Freitas et al., 2015).

A implementação de “metodologias ativas” poderá dar forma a essa inovação pedagógica sustentada, pois concilia aprendizagens centradas no aluno com a realidade tecnológica na qual está inserido, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais autónomos capazes de pensar criticamente e criativamente. Uma dessas metodologias é a *Flipped Classroom* (FC), pois propõe a inversão da lógica tradicional do processo de ensino-aprendizagem, integrando atividades realizadas em casa pelo aluno, através das tecnologias digitais e atividades complementares realizadas em sala de aula, de modo a possibilitar aprendizagens mais dinâmicas e interativas.

Nesse sentido, o estudo que a seguir se apresenta visa investigar o campo teórico, através de uma revisão sistemática da literatura (RSL), de modo a compreender o impacto das tecnologias digitais, através do modelo FC, nas aprendizagens dos alunos na disciplina de química.

Esta RSL é desenvolvida com base em questões de investigação e num protocolo de pesquisa elaborado a *priori* com o objetivo de identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis e relevantes para o estudo em questão (Kitchenham, 2004).

Marco teórico

O conceito *Flipped Classroom* (sala de aula invertida) designa um modelo educacional proposto por Bergmann e Sams, em 2012, no livro “Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day” (Bergmann & Sams, 2012). Este modelo inverte a lógica tradicional das atividades de aprendizagem, isto é, as atividades que geralmente são realizadas na aula, como a exposição de um tema, passam a ser feitas pelo aluno, em casa, através da exploração de um vídeo ou de outro recurso que o professor considere adequado, seguindo-se a aula, na escola, para exploração e debate do tema explorado autonomamente pelos alunos (Bergmann & Sams, 2012).

A FC é portanto, um modelo de ensino hibrido (Horn & Staker, 2015), pois concentra informações básicas e fatuais em ambientes virtuais (online) e permite que em sala de aula, os alunos desenvolvam tarefas mais elaboradas, criativas e orientadas (Moran, 2014). Existindo complementaridade entre os conteúdos disponibilizados online, que devem ser elaborados especificamente para a disciplina, e a parte presencial supervisionada pelo professor, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais eficiente, interessante e personalizado (Valente, 2014).

Metodologia

Neste estudo usou-se a Revisão Sistemática de Literatura que se caracteriza por um conjunto de procedimentos metodológicos de pesquisa com elevada transparência e rigor científico, evitando assim o enviesamento da literatura, na medida em que é feita uma recolha exaustiva de estudos primários (Thorpe et al., 2006). A recolha usa critérios de pesquisa que são explicitados num protocolo de pesquisa definido pelo pesquisador antes de a realizar.

Uma proposta de protocolo de pesquisa deve contemplar os seguintes aspetos (Ramos & Faria, 2012, p. 37): o objetivo; as equações de pesquisa; as bases de dados onde a pesquisa será realizada e o período temporal a considerar; os critérios de inclusão e exclusão, que determinam se dado estudo é ou não recolhido para análise; os critérios de validade metodológica que permitem a replicação do estudo por outro investigador; os resultados que consistem na descrição detalhada e rigorosa de todo o processo de pesquisa e o tratamento de dados que explicita a forma como os dados devem ser analisados.

O estudo que aqui se apresenta segue, com ligeiras adaptações, o protocolo definido pelos autores citados, tendo sido a recolha de dados realizada de 1 a 29 de dezembro de 2019.

Questão de pesquisa

O objetivo deste estudo é compreender qual o impacto da metodologia FC nas aprendizagens de química dos alunos, para isso foram definidas duas questões de pesquisa (QP):

QP1 – Como foi implementada a metodologia FC em práticas pedagógicas da disciplina de química (tecnologias ou estratégias usadas)?

QP2 – Que melhorias e/ou limitações foram identificadas no processo de aprendizagem dos alunos decorrentes do uso da metodologia FC?

Estratégia de pesquisa, string de pesquisa, bases de dados e critérios de pesquisa

As palavras-chave para a realização da pesquisa foram combinadas através de operadores booleanos “and” e “or” para definir a string de pesquisa.

A pesquisa foi aplicada em três bases de dados digitais (tabela 1), na opção advanced search usando sempre a mesma string de pesquisa, configurando-se os mecanismos de pesquisa, das três bases de dados, para pesquisar a string no título, resumo e palavras-chaves dos artigos. A string utilizada foi a seguinte:

Chemistry AND (flipped classroom OR inverted classroom OR flipped learning OR inverted learning OR blended learning) AND impact OR effect OR influence OR outcome OR result OR consequence

Tabela 1

Bases de dados utilizadas na pesquisa

Base de Dados	Temática
ERIC – Educational Resources Information Center	Educação
Web of Science	Multidisciplinar
Scopus	Multidisciplinar

No sentido de determinar se um artigo é ou não recolhido para posterior análise definiram-se, ainda, os seguintes critérios de pesquisa (tabela 2). Para selecionar os artigos mais recentes, o período temporal de pesquisa foi de 2014 a 2019. As estratégias e *strings* de pesquisa assim definidas, selecionaram documentos escritos cujos textos completos estavam disponíveis em formato de livre acesso, publicados em inglês. Ainda, no processo de seleção excluí-se monografias, dissertações e teses.

Tabela 2

Critérios de pesquisa

Inclusão	Exclusão
- Artigos de revistas científicas; - Artigos completos de acesso livre; - Artigos publicados em inglês; - Artigos publicados no período de 2014 a 2019; - Artigos com revisão por pares (*peer review*);	- Artigos em análise; - Formato diferente de artigo; - Artigos sem resumo;

Constituição do *corpus documental*

A constituição do *corpus documental* de análise ocorreu em duas fases de selecção dos artigos. Após pesquisa da *string* nos títulos, resumos e palavras-chaves, nas três bases de dados, obtiveram-se 48 artigos.

Na 1ª fase de seleção procedeu-se à leitura e seleção dos artigos que continham as palavras-chave ou descritores no título do artigo. Dessa seleção resultaram 25 artigos, aparentemente pertinentes para a pesquisa. Nesta fase foram excluídos artigos cuja análise contemplava o uso de *softwares*, ou aplicações específicas para ensinar química e também artigos que não obedecessem aos critérios de pesquisa.

Na 2ª fase foram retirados os artigos duplicados e procedeu-se à leitura dos seus resumos, sendo considerados aqueles que se entendeu serem pertinentes e adequados às questões de pesquisa. Deste processo de seleção resultaram 11 artigos como está indicado na tabela 3.

Tabela 3

Artigos obtidos através dos vários processos de seleção

Fonte	Artigos encontrados (dados brutos)	Artigos resultantes da 1º fase de seleção	Artigos resultantes da 2º fase de seleção
ERIC	8	6	4
Web of Science	29	9	6
Scopus	11	9	1
Total	48	25	11

Os 11 artigos que constituem o corpus documental de análise estão identificados na tabela 4.

Tabela 4

Corpus documental

ID	Título	Ano	Fonte
A1	Design, Implementation, and Evaluation of a Flipped Format General Chemistry Course	2015	ERIC
A2	How Does the "Flipped Classroom Model" Impact on Student Motivation and Academic Achievement in a Chemistry Classroom?	2018	ERIC
A3	The Effects of a Flipped Classroom Model of Instruction on Students' Performance and Attitudes towards Chemistry	2017	ERIC
A4	Unpacking "Active Learning": A Combination of Flipped Classroom and Collaboration Support Is More Effective but Collaboration Support Alone Is Not	2017	ERIC
A5	Fusing a reversed and informal learning scheme and space: student perceptions of active learning in physical chemistry	2018	Web of science
A6	Evaluating student motivation in organic chemistry courses: moving from a lecture-based to a flipped approach with peer-led team learning	2018	Web of science
A7	Exploring physics students' engagement with online instructional videos in an introductory mechanic's course	2017	Web of science
A8	Cooperative learning in organic chemistry increases student assessment of learning gains in key transferable skills	2017	Web of science
A9	Relationships in the Flipped Classroom	2017	Web of science
A10	Increased Preclass Preparation Underlies Student Outcome Improvement in the Flipped Classroom	2015	Web of science
A11	Flipped classroom in organic chemistry has significant effect on students' Grades	2017	Scopus

Resultados

A análise exploratória que a seguir se apresenta foi feita com base nas leituras dos resumos dos artigos e é composta por dois tratamentos de dados complementares.

O primeiro tratamento consistiu em exportar todas as palavras-chave, títulos e resumos dos artigos para o NVivo (software de apoio à análise de dados qualitativos em diferentes formatos) para fazer uma análise exploratória do seu conteúdo através das operações de *Consulta* e depois *Frequência de Palavras*. A frequência de palavras permite a construção da respetiva *nuvem de palavras*, figura 1, cujo tamanho da palavra é diretamente proporcional à frequência dessa palavra.

Figura 1

Núvem de palavras obtida a partir das palavras-chave e títulos dos artigos

Ao observarmos a nuvem de palavras verificamos que há um maior destaque para as palavras: *students, flipped classroom, learning*, *chemistry e technology.* Sendo o objeto de estudo desta análise o impacto do modelo FC no ensino da química é natural que estas palavras apareçam com grande frequência. No entanto, a relação entre os termos anteriores também é notória pois os *alunos* estão no centro dos processos de *aprendizagem* de *química* com o uso das *tecnologias*, como é próprio da metodologia FC. O que está de acordo com a literatura sobre o tema, pois esta

metodologia integra as tecnologias digitais de modo a responsabilizar os alunos pela sua aprendizagem e a possibilitar aprendizagens mais dinâmicas (Moran, 2014; Valente, 2014).

Outro fator relevante de análise é que apesar de nos resumos dos artigos terem sido enumerados vários aspetos positivos relacionados com o uso da FC, estes não aparecerem em grande destaque na nuvem de palavras. Uma possível explicação deve-se ao facto de existir uma grande variedade de aspetos positivos da metodologia, como colaboração, efetividade, motivação, participação, mobilização de competências e melhoria de resultados, que estão relacionados com o contexto de aplicação. No entanto, as palavras *cooperação* e *colaboração* são das mais frequentes, dado que grande parte das estratégias de implementação da metodologia FC fazem-se, em sala de aula, recorrendo ao trabalho colaborativo entre pares (A2, A3, A4, A5, A6, A10, A11). Este aspeto, também é referido por Rodrigues (2018) ao salientar a diversidade de percursos pedagógicos (aprendizagem colaborativa, aprendizagem baseada em casos, aprendizagem baseada em projetos, entre outras) que podem ser conciliadas com esta metodologia.

O segundo tratamento dos dados consistiu na elaboração de uma tabela síntese de análise dos artigos (tabela 5) com intuito de responder às questões de pesquisa. Na tabela descreve-se o contexto de implementação dos estudos, as tecnologias ou estratégias usadas e quais os resultados obtidos.

Tabela 5

Síntese resultante da análise do corpus documental

ID	Contexto	Tecnologia/ estratégias combinadas	Resultados
1	Ensino superior (estudo comparativo: FC com ET)	Online: vídeos com PowerPoint, ou demostrações ou simulações; quizzes associado aos vídeos; Aula: resolução de problemas em grupo.	- Exame standard mais elevado nos alunos FC quando comparado com os alunos do ET; - Respostas positivas dos alunos sobre a FC em inquéritos, listagem de benefícios citadas pelos alunos.
2	Ensino básico (estudo comparativo FC com ET)	Online: emails, websites, apresentações de powerpoint e vídeos.	A motivação dos alunos foi significativamente afetada; a FC é vista como uma intervenção favorável.
3	Ensino secundário (estudo comparativo)	Antes da aula: vídeo e textos; Na aula: os alunos do grupo FC podiam interagir com os outros colegas e com o professor.	FC facilitou mudanças na compreensão conceptual de conceitos químicos quando comparadas com ET; Diferenças significativas nas avaliações e nas performances dos alunos FC; Encorajou os alunos a estarem mais envolvidos nas aprendizagens.

4	Ensino secundário (estudo comparativo)	Metodologias ativas – através da combinação de FC com trabalho colaborativo comparado com ET com trabalho colaborativo	Combinação de FC com trabalho colaborativo trás resultados benéficos relativamente ao ET com trabalho colaborativo.
5	Ensino superior (estudo descritivo)	FC com aprendizagens colaborativas e avaliações formativas	Verificou-se dificuldades na mudança dos alunos ET para FC. Foram indicados alguns resultados positivos relativos à abordagem FC.
6	Ensino superior (estudo comparativo)	FC e pedagogias peer-led team learning (Flip-PLTL)	Os alunos na aula Flip-PLTL estavam mais motivados; Melhorar a motivação dos alunos face à química.
7	Ensino superior (estudo descritivo)	Analisaram a envolvimento dos alunos com os vídeos que foram criados para a metodologia FC)	O interesse dos alunos aumentava em vídeos sobre atividades laboratoriais comparado com vídeos sobre conteúdos teóricos; A percentagem de alunos qua assistia ao vídeo completo diminui quando os vídeos eram mais longos e esta tendência aumentava para os vídeos teóricos; O envolvimento dos alunos era maior quando uma informação concreta era requerida na resolução de um problema; Os estudantes acediam mais aos vídeos quando havia um sistema de pontos associado.
8	Ensino superior (estudo comparativo)	ET versus FC (sem indicação como foi implementada)	Diferenças comportamentais significativas nas seguintes áreas:” interação produtiva na resolução de problemas em grupo”, “comportamento de líder”, " comportamento de colega de equipe eficaz” e “conforto a trabalhar com um nível de ideias complexas”; A FC permite desenvolver competências mobilizáveis valorizadas pelos empregadores.
9	Ensino superior (estudo descritivo)	FC *vs.* ET (sem indicação como foi implementada)	Destaca os elementos importantes de uma abordagem FC: - importância do uso de técnicas que promovam o trabalho de pares; - quizzes de escolha múltipla e resposta aberta e círculos de leitura revelam-se mais eficazes para a construção de relações dentro do grupo; - o estilo do professor é determinante nesta abordagem e pode ter impacto nas relações desenvolvida, que por sua vez afetam a capacidade dos alunos de reconhecer e aceitar as suas responsabilidades académicas.
10	Ensino superior (estudo comparativo)	FC e atividades de resolução de problemas em grupo	As performances dos alunos nos exames melhoraram devido à interação mais prolongada e mais exata com os materiais; Os efeitos positivos da FC são mais notórios nos alunos com mais dificuldades e nos alunos de sexo feminino.
11	Ensino pós-secundário (estudo comparativo)	FC (vídeos) e resolução de problemas	Melhores resultados académicos dos alunos FC; Resultados mais notórios são encontrados para alunos com mais dificuldades; As diferenças encontradas devem-se ao facto dos alunos passarem mais tempo na resolução de problemas.

ET: Ensino Tradicional

Discussão

Como foi implementada a metodologia FC em práticas pedagógicas da disciplina de química (tecnologias ou estratégias usadas)?

Relativamente aos estudos analisados verifica-se que 64% são realizados no ensino superior e 72% são estudos de cariz comparativo entre a metodologia FC e o ET. Nestes estudos a implementação da metodologia FC fez-se em dois ambientes distintos e complementares: online e aula presencial. No ambiente online grande parte dos recursos disponibilizados aos alunos foram vídeos (A1, A2, A3, A7 e A11) em diferentes formatos, apresentações PowerPoint faladas, simulações e atividades laboratoriais. Na aula presencial a maioria das atividades consistiram na resolução de problemas em grupo, assentes em trabalho colaborativo (A1, A3, A4, A5, A6, A10 e A11). Assim, o professor, ao disponibilizar digitalmente, os materiais que considera pertinentes, permite que cada aluno, ao seu próprio ritmo, faça a exploração dos mesmos, e, depois, na aula presencial, apoiado pelo professor, possa aplicar o que explorou, nomeadamente, em trabalhos de projeto ou na resolução de problemas (Valente, 2014).

O sucesso da implementação desta metodologia depende do comprometimento dos alunos com o processo de aprendizagem, na medida em que estes têm de interagir como os materiais disponibilizados pelo professor no ambiente online. O estudo A9 foca o impacto das relações criadas em sala de aula e como elas são importantes no sucesso desta metodologia, apontando o estilo do professor como fator determinante para o estabelecimento de boas dinâmicas capazes de incutir nos alunos a aceitação e a responsabilização pelas tarefas académicas. Este aspeto também é descrito por Valente (2014) ao afirmar que FC potencia a interação entre os estudantes e o professor e promove a autonomia do aluno, tornando-o responsável pela sua aprendizagem.

O tipo de materiais disponibilizados no ambiente online, também tem repercussões na eficiência da metodologia. O estudo A7 revela importantes conclusões sobre o uso do vídeo e o modo como os alunos interagem com os vídeos. Segundo este estudo, há um maior envolvimento dos alunos nos vídeos sobre atividades laboratoriais, de curta duração, e cujo conteúdo seja relevante para a resolução dos problemas. Outra estratégia importante é o uso de um sistema de valorização por pontos associado a interação do aluno com o vídeo.

Na aula presencial, a resolução de problemas em grupo, torna-se mais efetiva se o professor usar estratégias para reforçar as relações entre os alunos, relevantes no trabalho colaborativo em sala de aula (A9).

Que melhorias e/ou limitações foram identificadas no processo de aprendizagem dos alunos decorrentes do uso da metodologia FC.

A análise dos artigos revela que a implementação da metodologia promove um maior envolvimento dos alunos com a aprendizagem, comparativamente ao ensino tradicional, o que afeta positivamente a motivação destes face à disciplina de química (A2, A3 e A6). Melhora, também, a compreensão de certos conteúdos da disciplina, pelas mudanças conceptuais que opera (A3) e possibilita a mobilização de conhecimentos na resolução de problemas complexos (A8). Rodrigues (2018) salienta esse aspeto, ao referir que estas metodologias permitem um apoio e orientação mais eficaz do professor e criam ambientes de aprendizagem estimulantes que desenvolvem a responsabilidade, a autonomia e objetivos educativos de nível superior de complexidade, permitindo, assim, a consolidação das aprendizagens e a sua mobilização para outras situações problema. Como as estratégias, em sala de aula, estão assentes no trabalho colaborativo, promovem, também, nos alunos comportamentos e atitudes valorizadas no atual mundo do trabalho (A8).

A implementação da metodologia FC também permitiu melhorias na performance dos alunos nos diferentes instrumentos de avaliação que realizaram (A1, A3, A10 e A11) face ao ET. O que é explicado pelo maior contacto dos alunos com as materiais disponibilizados e pela otimização do tempo de aula para a resolução de problemas (A10, A11). De salientar, que os resultados mais notórios da FC são evidenciados pelos alunos com mais dificuldades de aprendizagem e do sexo feminino (A10 e A11).

Relativamente à perceção dos alunos face a metodologia FC verifica-se que, na maioria dos estudos, os alunos consideram-na bastante positiva com resultados benéficos para o seu processo de aprendizagem (A1, A2, A4 e A5). No entanto, a transição do ET para a aula FC não é imediata, e os alunos podem oferecer resistência a essa transição (A5).

Conclusão

Esta pesquisa apresenta os resultados de uma RSL que teve como objetivo a analise de artigos que discutissem o impacto da metodologia FC nas aprendizagens dos alunos na disciplina de química. Seguindo o protocolo de pesquisa, em três bases de dados, foram selecionados 11 artigos, confinados ao período temporal 2015-2019 e relacionados com o objetivo da pesquisa. O

processo de seleção ocorreu em duas fases para assegurar a adequação dos artigos selecionados às questões de pesquisa. Embora se tenha usado uma string de pesquisa ampla, reconhece-se como limitação deste processo a não identificação de todos os sinónimos possíveis dos descritores usados, o que conduz necessariamente à não inclusão de estudos potencialmente relevantes.

A análise dos artigos selecionados evidencia o caráter transversal e flexível da metodologia FC, pois pode ser implementada nos diferentes contextos educativos, para tornar a aprendizagem num processo mais envolvente e personalizado de acordo com as necessidades concretas dos alunos. Assim, o professor, ao utilizar esta metodologia de ensino híbrido pode criar cenários educativos estimulantes e criativos para os alunos, ter em conta a heterogeneidade e os diferentes ritmos de aprendizagem e, ao otimizar o tempo pedagógico-didático em sala de aula, pode contribuir para desenvolver competências de ordem superior nos alunos (Krathwohl, 2002).

Em suma, esta RSL revelou que esta metodologia FC é importante para melhorar a motivação dos alunos face à disciplina de química, tendo impacto positivo nas suas *performances* de aprendizagem

Referências

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom:Reach Every Student in Every Class Every Day.International Society for Technology in Education*. Washington DC: International Society for Technology in Education World.

Freitas, J., Horta, M., & Gonçalves, A. (2015). Da formação de professores em TIC ao uso das TIC pelos alunos: contributos para um modelo de formação. Em Gomes, Mª, Osório, A. & Valente, L (orgs.). *Challenges 2015 - IX Conferência Internacional de TIC na Educação*. Braga: Centro de Competência TIC na Educação da Universidade do Minho, p. 1310-1326.

Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews*. Newcastle: Keele University, Department of Computer Science.

Krathwohl, David R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice***,** 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Moran, J. M. (2014). Nova personalidade. *Correio Braziliense*. Entrevista concedida para Olivia Meireles. Brasília. http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/01/Jos%C3%A9- Moran.pdf.

Ramos, A.; Faria, P. (2012). Literacia digital e literacia informacional: breve análise dos conceitos a partir de uma revisão sistemática de literatura. *Revista Linhas,* v. 13. n. 2, jul/dez Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 29-50. 10.5965/1984723813022012029

Rodrigues, S. V. (2018). Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas aprendizagens essenciais. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/325698607

Thorpe, R., Holt, R., Macpherson, A., & Pittaway, L. (2006). Using knowledge within small and medium sized firms: A systematic review of the evidence. *International Journal of Management Reviews*, 7(4), 257-281. https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2005.00116.x

Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, (4), 79-97. https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645

Agradecimentos: Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT. Também foi desenvolvido no âmbito do Programa de Doutoramento “Technology Enhanced Learning and Societal Challenges”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCT I. P. – Portugal, contrato # PD/BD/150424/2019

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Inclusão da tecnologia da informação e comunicação no ensino-aprendizagem – as concepções de professores e alunos do curso de administração.

Inclusion of information and communication technology in teaching-learning - the conception of teachers and students in the administration course.

João Manuel de Sousa Will (https://orcid.org/000-0003-3681-579X)
Universidade Federal do Tocantins

Resumo

O artigo trata das concepções dos professores e alunos do curso de Administração sobre a inclusão da tecnologia da informação e comunicação no planejamento do ensino-aprendizagem das disciplinas do curso de Administração. O trabalho teve como objetivo diagnosticar os principais indicadores de dificuldades e seus respectivos desafios e sugestões para inclusão das TIC no plano de ensino. A metodologia utilizada pautou-se na busca de informações por intermédio de três questionários, dois com questões abertas para professores (GA) e alunos respectivamente e um com questões fechadas para professores (GB), a partir dos indicadores apontados pelos dois primeiros instrumentos. Os resultados apontaram seis indicadores de dificuldades com os seus respectivos desafios e sugestões. Baseados nestes indicadores revelara-se o posicionamento afirmativo ou negativo dos professores, mediante as temáticas abordadas (os objetivos da implantação da tecnologia da informação e comunicação; as metodologias utilizadas com as TIC e a implementação de estratégias de TIC em sala de aula). Assim, se verificou o percentual de aceitação ou rejeição aos indicadores expresso pelo primeiro grupo. Concluiu-se que as dificuldades apresentadas pelos professores são de ordem dos saberes de ensino, seja no planejamento com a formulação de objetivos, seja na metodologia com o modo de ensinar, e ainda com o saber orientar a utilização dos recursos tecnológicos.

Palavras-chave: tecnologia da informação, comunicação, ensino, aprendizagem, dificuldades.

Abstract

The article deals with the conceptions of the professors and students of the Administration course about the inclusion of information and communication technology in the teaching-learning planning of the Administration course subjects. The work aimed to diagnose the main indicators of difficulties and their respective challenges and suggestions for the inclusion of ICT in the teaching plan. The methodology used was based on the search for information through three questionnaires, two with open questions for teachers (GA) and students, respectively, and one with closed questions for teachers (GB), based on the indicators indicated by the first two instruments. The results showed six indicators of difficulties with their respective challenges and suggestions. Based on these indicators, the affirmative or negative positioning of teachers was revealed, through the themes addressed (the objectives of the implementation of information and communication technology; the methodologies used with ICT and the implementation of ICT strategies in the classroom). Thus, the percentage of acceptance or rejection of the indicators expressed by the first group was verified. It was concluded that the difficulties presented by the teachers are related to the teaching knowledge, whether in planning with the formulation of objectives, or in the methodology with the way of teaching, and also with knowing how to guide the use of technological resources.

Keywords: information technology, communication, teaching, learning, difficulties.

As concepções dos professores e alunos referentes a inclusão da tecnologia da informação e comunicação na atividade de ensino e de aprendizagem no curso de Administração teve como base o planejamento da disciplina de cada respondente. Nesse sentido, o plano das disciplinas, como parte da atividade docente, é o primeiro instrumento que demonstra como vem sendo tratada a questão da tecnologia e da informação na atividade de ensino e aprendizagem.

O plano, embora anteceda o ensino e o aprendizado, orienta a prática didática-pedagógica a partir dos objetivos, da metodologia de ensino e das estratégias de tecnologia, de informação e comunicação que podem ser utilizadas em cada unidade da disciplina planejada.

Com intuito de desvendar como pensam os professores e alunos sobre a inclusão das TIC no planejamento de ensino, a pesquisa foi realizada com o seguinte objetivo: Identificar os indicadores de dificuldades, de desafios e sugestões e realçar a percepções da inclusão da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) na atividade de ensino e de aprendizagem no curso de Administração, iniciando-se pelo plano de ensino.

Metodologia e métodos

A pesquisa foi desenvolvida na busca de indicadores para a compreensão e interpretação das dificuldades e desafios e sugestões para planejar o uso das TIC para implementar na sala de aula do curso de Administração. Tornou-se primordial a verificação dos critérios utilizados pelos professores e alunos para significar a relação entre a Tecnologia de informação e comunicação no ensino-aprendizagem com as questões curriculares e pedagógicas.

Considerando essa perspectiva decidiu-se fazer uso da metodologia de pesquisa de abordagem mista (qualitativa e quantitativa). A combinação entre as duas abordagens é discutida por Bogdan e Biklen (1994), visto que possibilita a utilização de métodos qualitativos e quantitativos para tratar da análise de projetos, planos e resultados. Numa revisão da literatura, destaca-se Ludke e André (1986), que discute a abordagem qualitativa como uma possibilidade de reconhecimento da realidade estudada, visando verificar o processo e os resultados.

Técnicas de recolha dos dados

O questionário foi a técnica utilizada, delimitado a partir do tema e dos objetivos da pesquisa, com um cabeçalho padronizado, contendo identificação para professores (sexo, estado civil, profissão, disciplina, data da aplicação), para os alunos (sexo, estado civil, período que frequenta, data da aplicação) e a autorização para a aplicação.

Os questionários foram formulados em três unidades, um questionário aberto para os professores do grupo (GA), um questionário aberto para os alunos e um questionário fechado

para outro grupo professores (GB), com a finalidade de identificação das dificuldades, desafios e sugestões para incluir as TIC no planejamento de ensino e de aprendizagem.

A construção do questionário para os professores (GA) e dos alunos tiveram questões similares (considerando a condição de professor e a condição de aluno), para o confronto dos dados de inclusão das TIC no planejamento de ensino na busca dos indicadores. A aplicação do instrumento se deu de duas formas, uma presencial, a outra online.

A partir das respostas do questionário do GA foi construído o questionário do GB, para verificar as concepções dos professores sobre as dificuldades, desafios e sugestões para melhoria do planejamento da prática curricular em sala de aula, vinculada as TIC.

Cada professor participante da pesquisa foi abordado para uma conversa inicial e os alunos foram abordados por turmas, solicitando a colaboração deles como respondente dos questionários.

Lócus e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada na coordenação do Curso de Administração numa universidade pública de Palmas, TO, com professores de diferentes disciplinas e alunos dos diferentes períodos.

O curso de Administração da universidade (lócus da pesquisa), contava na época com 24 professores efetivos, dos quais oito participaram da primeira etapa e 9 participaram da segunda etapa, no total de 17 professores.

A amostra dos alunos do Curso de Administração, fez parte dos seguintes períodos: 2º, 6º, 8º períodos do semestre letivo da pesquisa. Segundo Cervo e Bervian (2002), a amostra é a parte da população ou do universo pesquisado.

Recolha e análise dos dados

Para a recolha dos dados, o GA e alunos de diferentes períodos do curso refletiram diante das diferentes categorias (dificuldades, desafios e sugestões) e as diferentes temáticas relacionadas com o planejamento das TIC (Objetivos, metodologias e estratégias). O GB fizera uma escolha dicotômica das variáveis relacionadas as diferentes categorias e temáticas.

Na análise dos dados do questionário GA, foi realizada a leitura e o registro dos enunciados expressos em cada questionário, depois do registro foi feita uma comparação entre o que disseram os professores e os alunos sobre a inclusão das TIC no planejamento, apontando, assim, os indicadores de dificuldades, desafios e sugestões relacionadas a cada temática de investigação. Os indicadores foram agrupados em categorias empíricas, o que possibilitou a comparação, categorização e identificação de categorias empíricas comuns entre as respostas dos professores e alunos. Os indicadores agrupados em variáveis, constituíram o questionário

GB, que depois de aplicado e analisado foram distribuídos pela frequência, ou seja, o número de vezes que os professores do GB, que disseram sim ou não aos indicadores de dificuldades, desafios e sugestões. Assim, observou-se a maior e a menor dificuldade em cada categoria, representada pela frequência e percentual.

Resultados

A categoria Tecnologia da Informação e Comunicação resultou em uma análise da percepção de professores e alunos sobre o uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem, a partir da sua inclusão no planejamento de aula e na identificação de indicadores de dificuldades, para a sua introdução no cotidiano da atividade acadêmica, mostrando os desafios e sugestões. Verifica-se o planejamento da investigação no quadro 1.

Quadro 1

Planejamento da investigação sobre as TIC nas disciplinas do curso de Administração

CATEGORIA	TEMÁTICAS	AÇÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS	CARACTERÍSTICAS
Tecnologia da informação e da comunicação no planejamento de ensino-aprendizagem.	a) Objetivos do plano de ensino voltados para as TIC	Incluir nos objetivos do plano de ensino ações com as TIC; Analisar os objetivos do plano de ensino com as TIC.	O plano de ensino indica: Interação no contexto da aula para operacionalização do conhecimento por meio das TIC.
	b) Metodologia do plano de ensino relacionada com as TIC.	Incluir na metodologia do plano trabalho com as TIC; Discriminar a proposta das TIC na metodologia.	Mobilização e aquisição e desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes pessoais, sociais e técnicas por meio do uso das TIC.
	c) Estratégias de TIC em sala de aula.	Facilitar o uso das TIC; Participar do processo interativo na produção de conhecimentos.	Construção de conhecimento em processo colaborativo e/ou cooperativo por meio de ferramentas tecnológicas, segundo os fundamentos metodológicos de aulas programadas com as TIC.

Fonte: pesquisa de campo (2019)

No quadro 1, se expôs as temáticas e as ações dos professores no plano da disciplina, o qual foi utilizado como referência para a construção do instrumento de coleta e análise dos dados.

Implementar no plano de ensino os objetivos para operacionalizar com as TIC

Os objetivos do plano de ensino referentes a Tecnologia da Informação e Comunicação, sendo formulados com clareza orientam tanto os professores, quanto os alunos no uso das TIC, visando a qualidade do ensino e da aprendizagem. As dificuldades e desafios enfrentados para essa inclusão foram indicados e reavaliados, conforme a tabela 1.

Tabela 1

Inclusão das TIC nos objetivos do plano da disciplina.

Indicadores	Positivo		Negativo	
Dificuldades	Freq.	%	Freq.	%
a) Definir objetivos para potencializar a aprendizagem do estudante a partir da operacionalização da tecnologia de informação e comunicação.	3	33,3	6	66,7
b) Prever competências, habilidades de operacionalização e atitudes vinculadas as TIC, visando a aprendizagens do aluno	4	44,4	5	55,6
c) Diferenciar competências, habilidades e atitudes para saber propor objetivos mensuráveis.	5	55,6	4	44,4
d) Habilidade do professor para planejar e perspectivar o uso das TIC na educação.	6	66,7	3	33,3
e) Saber propor um ensino-aprendizagem mais criativo utilizando as TIC	7	77,8	2	22,2
f) Propor objetivos que expressem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com o uso das TIC.	6	66,7	3	33,3
Desafios				
a)Apropriar-se dessa nova lógica, desse saber para ajudar os alunos a estabelecer relações de troca de informação e de novas experiências.	8	88,9	1	11,1
b)Saber como utilizar recursos tecnológicos para orientar propostas de trabalhos que proporcionem o aprendizado e desenvolvimento do aluno.	7	77,8	2	22,2
c)Conhecer cada elemento (competência, habilidade, atitudes) para saber planejar e propor objetivos mensuráveis e alcançáveis.	6	66,6	3	33,3
d) Formação das Competências docentes para utilizar e orientar as TIC.	4	44,4	5	55,6
e) Definir objetivos para desenvolver habilidades de operacionalização de recursos tecnológicos, propondo vários caminhos.	4	44,4	5	55,6
f) Ultrapassar o limite físico da sala de aula (Universidade).	6	66,7	3	33,3
Sugestão				
a) Discutir com seus pares e fazer aperfeiçoamentos (professor).	9	100	00	00
b) Construir um conhecimento (professor) na área de recursos tecnológicos para saber planejar e definir os objetivos com clareza e alcançáveis, visando a aquisição e desenvolvimento de competências e habilidade para acelerar a aprendizagem.	8	88,9	1	11,1
c) Construir um saber no coletivo de professores para melhorar as capacidades docentes na prática educativa.	9	100	0	0
d) Promover cursos para os professores para este tipo de aprendizado. É essencial garantir que o conteúdo ensinado seja verdadeiramente relevante para os alunos.	8	88,9	1	11,1
e) Propor a internet como meio de comunicação para rever, ampliar e modificar o modo de ensinar e aprender.	8	88,9	1	11,1
f) Participar de cursos para professores objetivando este tipo de aprendizado	7	77,8	2	22,2

Fonte: pesquisa de campo.

O GA de professores e os alunos participantes da pesquisa indicaram as dificuldades, os desafios e fizeram as sugestões no sentido da compreensão da inclusão no plano da disciplina, objetivos referentes ao uso das TIC. O GB afirmara ou negara as mesmas dificuldades, os mesmos desafios e aceitara ou não as mesmas sugestões.

Analisando cada trio de indicadores, observou-se que houve maiores dificuldades nos itens “d”(66,7); “e” (77,8%); e “f” (66,6 %), demonstrando uma desproporcionalidade entre as dificuldades e seus respectivos desafios; com uma equiparação entre dificuldade e desafio no item “f” e uma aproximação maior entre a dificuldade e as sugestões.

Dentre as menores dificuldades, se destacaram o item “a” (33,3%) e “b” (44,4%), poucos aceitaram possuir tais dificuldades. Comparando aos seus , desafios “a” (88,9%) e “b” (77,8%) e as sugestões “a”(100%) e “b” (88,9%), observou-se que houve uma desproporcionalidade entre as dificuldades e seus respectivos desafios e sugestões. Isto

significa que apesar de não acreditar que tinha tais dificuldades, adotaram os desafios e as sugestões com percentuis altos.

2.2.2 Metodologia do plano de ensino vinculadas à orientação das TIC.

A metodologia do plano de ensino foi um dos aspectos que contribuiu para os professores fazerem escolha relacionadas as suas dificuldades, aos desafios enfrentados e as sugestões para solução do problema. Demonstrando suas concepções sobre o tema, como se observa na tabela 2.

Tabela 2

Metodologia para o trabalho com as TIC na disciplina.

INDICADORES	**Positivo**		**Negativo**	
Dificuldades	Freq.	%	Freq.	%
a) Propor na metodologia o método investigativo e orientar as diretrizes para o trabalho com as TIC.	7	77,8	2	22,2
b) Falta os recursos tecnológicos para sala de aula: quadro digital, aplicativos, software.	6	66,7	3	33,3
c) Elaboração de material didático: apostila, slides, vídeos, imagens.	6	66,7	3	33,3
d) Situar a proposta metodológica na infraestrutura institucional, como espaço de produção e criação de cultura.	6	66,7	3	33,3
e) Propor um modo diferente de expor e discutir o conteúdo programático, usando vídeo em sala de aula.	6	66,3	3	33,3
f) Explicitar o encaminhamento teórico-metodológico de modo a despertar o interesse dos alunos pelo trabalho com as TIC.	7	77,8	2	22,2
Desafios				
a)Consolidar a metodologia relacionada aos recursos tecnológicos e ao método de trabalho inerente a proposta de ensino	4	44,4	5	55,6
a) Propor metodologias sem ter um suporte adequado da instituição.	8	88.9	1	11,1
b) Propor a elaboração dos materiais didáticos com qualidade.	6	66,7	3	33,3
c) Usar uma metodologia que pressupõe a mudança na concepção de ensino-aprendizagem e põe em prática novas ferramentas que perspectiva a transformação na relação do ensinar e aprender.	7	77,8	2	22,2
d) Em vez de expor o conteúdo, propor uso de vídeos e/ou outras ferramentas, análise, discussão, argumentação e fundamento teórico.	5	55,6	4	44,4
e) Disponibilização de possibilidades do uso das TIC de modo adequado a atender as necessidades individuais e coletiva, oportunizando as diferentes informações aos interesses múltiplos.	5	55,6	4	44,4
Sugestões				
a) Melhorar o processo de ensino-aprendizagem por meio de ambientes virtuais de aprendizagem e de desenvolvimento das habilidades de captar informações, registrá-la, analisá-la e discutir com seus pares e professor(a).	8	88,9	1	11.1
b) Discutir com os alunos, a coordenação e plenário do curso as possibilidades de criar um espaço de trabalho com as TIC, bem como, alternativas encontradas com os recursos de alunos e do professor.	9	100	00	00
c) Fazer curso de metodologias de ensino e oficinas de formação continuada.	6	66,7	3	33,3
d) Propor estratégias para manusear e utilizar recursos tecnológicos na aprendizagem.	7	77,8	2	22,2
e) Elaborar propostas de metodologias que possibilite os alunos a buscar informações e transformá-las em conhecimentos da prática profissional.	8	88,9	1	11,1
f) Orientar o aluno para participar fazendo anotações e destacando temas e conceitos implícitos nas situações apresentadas, com uso de lápis ou caneta, papel ou caderno, para que possam discutir com seus pares e professor (a).	6	66,7	3	33,3

Fonte: Pesquisa de campo.

Na temática metodologia, nas opiniões da maioria dos respondentes do GB, os indicadores de dificuldades foram aceitos de forma positiva; os desafios, com exceção do item

"a" (negativo), os demais também foram aceitos e as sugestões também apresentaram opiniões positivas. Houve uma maior aproximação dos resultados.

Estratégias de TIC em sala de aula

A interação na sala de aula com apoio das TIC e a mediação do conhecimento, usando com o processo de colaboração e cooperação, também fez parte do planejamento de ensino, tomando como base os fundamentos teóricos das aulas programadas. Verificar os indicadores de dificuldade no quadro 3.

Tabela 3

Estratégias de TIC incluidas no do plano de ensino e em sala de aula.

INDICADORES	Positivo		Negativo	
Dificuldades	Freq.	%	Freq.	%
a) Usar as TIC como recursos de integração dos conteúdos curriculares (conhecimentos, competências e atitudes).	6	66,7	3	33,3
b) Usar em sala de aulas as inovações tecnológicas como ferramenta para instruir e educar.	4	44,4	5	55,6
c) Mediar atividades com ajuda das TIC, mediante atitudes, colaboração e gestão de conhecimento.	4	44,4	5	55,6
d) Interrelacionar os conteúdos programáticos a pesquisas de outros espaços de produção.	4	44,4	5	55,6
e) Situação da formação docente na área de recursos tecnológico para uso na educação tem sido crítica.	3	33,3	6	66,7
f) Promover a aprendizagem com as TIC de forma dialógica.	5	55,6	4	44,4
g) Atualização dos conteúdos em conformidade com as mudanças que ocorrem velozmente.	6	66,7	3	33,3
Desafios				
a) Usar a tecnologia para criação de um ambiente colaborativo e cooperativo.	7	77,8	2	22,2
b) Criar condições com as TIC para que os alunos descrevam o que pensam, reconstruam seus conhecimentos iniciais e se expressem por meio de novas linguagens.	7	77,8	2	22,2
c) Diferenciar informação de conhecimento e tratar de questões éticas e legais referentes a propriedade do conhecimento.	9	100	00	00
d) Propiciar a aprendizagem acadêmica como atitude de investigação, interligando-se a outros espaços de produção.	8	88,9	1	11,1
e) Usar essas tecnologias nas aulas para o desenvolvimento de atividades dinâmicas e inovadoras, usando as TIC.	6	66,7	3	33,3
f) Ensinar visando uma educação de qualidade que envolva a atividade colaborativa e entender o ensino como um processo contínuo de aprendizagem.	6	66,7	3	33,3
g) Proporcionar discussões com os alunos para o entendimento de que a universidade é importante para a construção da vida.	9	100	00	00
Sugestão				
a) relacionar os novos recursos tecnológicos com as novas metodologias de ensino.	8	88,9	1	11,1
b) Ajudar os alunos a explorar, socializar as informações e construir saberes no processo de aprendizagem.	8	88,9	1	11,1
c) O professor deve assumir o papel de mediador e facilitador da aprendizagem.	7	77,8	2	22,2
d) Usar a tecnologia como ferramenta pedagógica para gerar possibilidades de pesquisa e criação no contexto da sala de aula.	9	100	00	00
e) Fazer cursos, oficinas de formação continuada.	8	88,9	1	11,1
f) Desencadear questionamentos, perguntas e reformular argumentos pela mediação do diálogo.	9	100	00	00
g) Ensinar temas relevantes, motivar os jovens estudantes para esses temas, mostrar a utilidade do que está sendo ensinado é ou será útil para a sua vida.	8	88,9	1	11,1

Fonte: pesquisa de campo.

Na temática as estratégias de TIC incluídas no plano de ensino, os professores do GA Indicaram sete dificuldades, das quais quatro ficaram negativas, ou seja, a maioria dos professores acreditaram que não tinham tais dificuldades.

As maiores dificuldades “a” (66,7%), e “g” (66,7%), foram aceitos de forma positiva, bem como, os desafios e sugestões. Houve uma aproximação entre dificuldades, desafios e sugestões.

As menores dificuldades “b” (44,4%), e “c” (44,4%), “d” (44,4%) e “e” (33,3%), ficaram desproporcionais aos desafios e sugestões. **N**ão aceitação das dificuldades, mas a aceitação dos desafios e sugestões.

Discussão

Na contemporaneidade, o modelo de educação segue uma tendência da educação digital, apresentando uma característica interativa, focada no aluno, que se vincula a era social e participativa da internet. Neste novo modelo, os professores e alunos constituem o processo de ensino e aprendizagem sem delimitação de papéis e para isso o docente precisa se preparar para trabalhar com a convergência, a inteligência coletiva e a cultura participativa (Pereira; Tarcia; Sigulem, 2014).

Ainda seguindo o raciocínio dos autores (Idem, 2014), as principais tendências tecnológicas se configuram nos ambientes colaborativos e espaços virtuais que permitem aos alunos a possibilidade de trabalhos em grupo, mesmo estando em diferentes locais. Neste contexto virtual a troca de informações, divulgação de experiencias e compartilhamento de conhecimentos entre alunos e professores podem se efetivar.

Foi nesta perspectiva que a pesquisa se desenvolveu, pretendendo visualizar a possibilidade de um planejamento de ensino voltado para inclusão das TIC na atividade de ensino-aprendizagem. A partir dos indicadores de dificuldade para formular os objetivos do plano de ensino da disciplina; a metodologia proposta e as estratégias para o trabalho com as TIC.

A análise dos dados seguiu uma interpretação dos indicadores de dificuldades, desafios e sugestões (proferidos pelo grupo A de professores e os alunos), aliada a escolha destes indicadores (pelo grupo B de professores), numa escala negativa (para quem entende que não enfrenta a dificuldade) ou afirmativa (para quem entende que enfrenta a dificuldade). Para este enquadramento, os enunciados e escolha da categoria sim ou não dizem respeito ao ensino universitário pautado nos fundamentos da inclusão das TIC na atividade de ensino e de aprendizagem, iniciada no planejamento.

Na educação vem se vivenciando, ao longo do tempo, as diversas mudanças que promovem o pensar e repensar os paradigmas da ciência. Nestes últimos anos, os avanços dos meios de comunicação e tecnológicos vinculados a globalização da economia vem marcando as práticas pedagógicas. Assim, na sociedade de informação e comunicação, as ações conservadoras, repetitivas e acríticas que permeavam o processo de ensino-aprendizagem, vem sendo substituídas pelas práticas inovadoras e críticas (Pereira; Tarcia e Sigulem, 2014).

É importante entender que, o uso da tecnologia educacional no contexto da educação superior tem a possibilidade de adquirir um novo sentido, diante de novas tendências de utilização de recursos tecnológicos inovadores no ato de ensinar e de aprender numa interação entre o ambiente acadêmico e os espaços virtuais, mas para isso, o plano de ensino deve ser compreendido como um orientador da atividade de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, cabe aos professores formularem os objetivos com o conhecimento, as habilidades e competências que pretendem formar.

Os professores e alunos do curso de Administração enfrentam muitos desafios no contexto da sociedade de informação. Cabe aos docentes o saber de ensino para estimular os alunos na busca da autonomia, do desenvolvimento de suas capacidades, competências e habilidades de reflexão, criativa, inovadora e crítica. Também visualiza desenvolver as habilidades de comunicação, expressando-se por meio de sua autoria (RICARDO, 2013).

As competências e habilidades docentes vinculam-se não somente a formação inicial, mas também a formação continuada, visando um trabalho conectado com o aprender, transmitir e produzir conhecimentos. Considerando o PPC do curso de Administração (Universidade Federal do Tocantins, 2010), o professor tem o desafio de formar as seguintes competências nos alunos:

- **Competência Técnica:** Saber utilizar ferramentas e processos nas organizações; integrar conhecimentos gerais e específicos à realidade organizacional; analisar e avaliar viabilidade econômico-financeiro de organizações; avaliar alternativas de produção.
- **Competência de Gestão:** Capacidade de analisar criticamente; Visão de Negócio; Visão Sistêmica; Visão empreendedora; Sustentabilidade; Desenvolvimento de parcerias; Negociação; Resolução de conflitos.
- **Competência Social:** Saber trabalhar em equipes; Relacionamento interpessoal; Postura profissional; Ética; Adaptabilidade; Flexibilidade para a atividade; Senso crítico e Autonomia de pensamento

A metodologia do ensino pressupõe o caminho e as estratégias utilizadas pelos alunos, os métodos, os instrumentos e recursos, como pressupõe Almeida e Santos (2015), que consideram os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), como espaços que precisam se

transformar em criativos ao invés de ser repositórios de materiais e de informações. Há possibilidades de desenvolvimento de métodos que possam proporcionar a aprendizagem cooperativa.

O ensino através de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) também tem sido objeto de pesquisas acadêmicas. Porém, muitas vezes estes ambientes são utilizados somente como repositório de material e de informações, quando na verdade deveria ser utilizado de maneira mais criativa, como, por exemplo, usá-lo conjuntamente com métodos que proporcionem a aprendizagem cooperativa (Almeida e Santos, 2015).

Lembrando que no mundo globalizado a utilização das tecnologias intensifica-se na atividade de ensinar e aprender. A tecnologia de comunicação e informação vem se tornado recurso mediador cada vez mais presente para permear as discussões acadêmicas.

Segundo Castells (1999), a sociedade de informação é um fenômeno de "sociedade em rede". Para este autor, os novos conceitos definidos expressam as mudanças tecnológicas que provocaram a convergência e conjugação de várias tecnologias avançadas, entre elas a microeletrônica, o computador (*hardware* e *software*), telecomunicações, fibra ótica e engenharia genética, entre outras. Contudo, cada tecnologia promove a evolução das pessoas e suas relações entre si e com o ambiente, bem como, das práticas pedagógicas.

Diante dessa conjuntura, a aproximação entre a sociedade organizacional e a sociedade informacional se tem o que Peter Drucker (2002) chamou de "sociedade do conhecimento". Considerando a formação de tais competências na prática curricular em sala de aula, é importante se estabelecer uma relação entre as dificuldades, os desafios e as sugestões para a melhoria do planejamento das unidades curriculares.

Para indicar as dificuldades, os desafios e fazer sugestões, os professores de um modo geral se respaldam nos seus saberes da profissão. Enquanto os alunos se fundamentam em suas vivências no contexto da formação. Para Porlán, Rivero e Martín de Pozo (1997) existe uma forma de evitar a fragmentação entre os conhecimentos do saber ensinar. Isso significa uma atuação ativa respaldada em valores que regulamentam a vivência em grupo, o trabalho em cooperação ou em elaboração conjunta.

Nestas condições os professores criam estratégias de ensino para proporcionar a aprendizagem dos alunos (Paquay et al. 2001), incluindo o espaço virtual ou ciberespaço que comporta tecnologias intelectuais, de modo que permita o acesso à informação e aos novos modos de pensar e de aquisição do conhecimento. Nestas condições o desafio encontra-se em tornar os alunos em cidadãos digitais e o objetivo de transformar a sala de aula em espaço criativo e coletivo, invés de reproduzir o ensino tradicional, esse novo modo de ensinar e

aprender pode promover novas relações didáticas por meio de ferramentas TIC para proporcionar a aprendizagem.

Ainda pode se destacar os avanços tecnológicos na educação nestes últimos anos, entre 2014 e 2020, seja no ensino a distância (EAD), seja no ensino presencial. Usar a tecnologia na educação permite organizar o ensino-aprendizagem em encontros síncronos e assíncronos por meio de aparelhos conectivos: smartphones, tablets e notebook, recursos que funcionam como materiais que permitem navegar no universo virtual e em bancos de informações armazenadas.

Considerações finais

É importante ressaltar que a pesquisa contribuiu com a identificação e a percepção de indicadores de dificuldades, desafios e sugestões dos professores do curso de Administração para planejar a disciplina incluindo as TIC no trabalho pedagógico. A investigação destas categorias foi um caminho para verificar não somente as dificuldades, mas quais os desafios que precisavam enfrentar e quais as sugestões que puderam elucidar visando a melhoria do planejamento e qualidade do ensino-aprendizagem da universidade pública.

Verificou-se que os professores identificaram suas dificuldades em maior ou menor percentual, vinculando-as ou não aos desafios apresentados e a elucidação das sugestões. Constatou-se alguns desencontros nas respostas docentes ao se confrontar os percentuais entre as dificuldades, desafios e sugestões, mas de um modo geral, as mesmas dificuldades vem sendo enfrentadas por um percentual maior ou menor dos professores.

Na categoria a inclusão da tecnologia de informação e comunicação no ensino aprendizagem, para o uso das TIC em sala de aula, vinculou-se inicialmente ao planejamento de ensino. Na formulação de objetivos os professores apresentaram maiores dificuldades na diferenciação ente competências, habilidades e atitudes para propor a operacionalização do conhecimento por meio das TIC; a habilidade docente para ações com as TIC; propor objetivos que expressem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos a partir do uso das TIC. Estes saberes são de ordem dos conhecimentos das teorias da educação. Assim mesmo, houve um baixo percentual no desafio da formação das competências docentes para utilizar e orientar ações com TIC.

Referências bibliográficas.

Almeida, Janaína Borges; SANTOS, Jocyléia Santana. O uso do Moodle: relatos de alunos de contábeis. Internet Latent Corpus Journal, v. 5, n. 1, p. 16-26, 2015.

Bogdan, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

Castells, Manuel. A Sociedade em rede. A era da informatização: Economia, sociedade e cultura. 2. ed. V. I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Cervo, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro. A. Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

Drucker, Peter Ferdinand. O melhor de Peter Drucker: O homem, a Administração, a sociedade. São Paulo: Nobel, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=ClAZfIUn7kcC&pg=PA75&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f;=false>. Acesso em: 04 jan. 2017.

Ludke, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Paquay, L. et all. (2001). Formando professores profissionais. Quais as estratégias? Quais as competências? 2. Ed. Porto Alegre: ARTMED.

Pereira, T. V. (2013). O uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) por professores do ensino superior da área da saúde na Universidade Federal de São Paulo. 119f. (tese de mestrado). Universidade de são Paulo. Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Informática da Saúde.

http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/41263/Publico-41263.pdf?sequence=5&isAllowed=y Acesso em: 15 mai. 2021.

Pereira, T. A.; Tarcia, Rita M. L; Sigulem, D. (2014). Uso das tecnologias de informação e comunicação (tic) na educação superior. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo. Disponível em: http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/225.pdf Acesso em: 10 mai. 2021.

Porlán, Rivero e Martín de Pozo, R. (1997). Conocimiento profissional y epistemologia de los profesores I: Teoria, métodos e instrumentos. Enseñanza de la ciências. España, v. 15, n. 2, p. 155-171.

Universidade Federal do Tocantins (2010). Resolução do consepe n. 15 de 2010. Projeto pedagógico do curso de administração. Dispõe da aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Administração. Palmas, Tocantins.

Will, João Manuel de Sousa (2015). Currículo e Profissionalidade Docente: Uma Análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Portugal, 398 p.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A permanente ligação do homem desligado: uma narrativa visual sobre a dependência tecnológica da sociedade atual

Permanent connection of the disconnected man: a visual narrative about the technological dependence of today's society

Teresa Ribeirinha (https://orcid.org/0000-0002-5678-3476) *, Bento Silva (https://orcid.org/0000-0001-5394-5620) **

*Centro de Investigação da Educação da Universidade do Minho, ** Centro de Investigação da Educação da Universidade do Minho

Resumo

O uso crescente de ferramentas tecnológicas de interação tem vindo a alterar o modo como as pessoas comunicam, socializam e aprendem. Este texto apresenta uma análise fundamentada nos campos teóricos da Cultura Visual (de um videoclip), com o objetivo de compreender o modo como as tecnologias configuram o perfil dos jovens, e analisar se a escola portuguesa, através do "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória", identifica as necessidades de formação dos jovens. Os resultados desta análise indicam: (1) que a falta de empatia, o egocentrismo e a alienação correspondem a um limite extremo do mau uso da tecnologia, mas são um alerta para uma apropriação responsável da tecnologia; (2) que a escola não está à margem deste mundo globalizado e a sua formação contempla o desenvolvimento íntegro dos jovens que, empoderados de diferentes literacias conseguem uma reflexividade critica que lhes permitem um uso responsável e consciente da tecnologia.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais, Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, Sociedade, Educação digital.

Abstract

The increasing use of technological interaction tools has changed the way people communicate, socialize, and learn. This text presents an analysis based on the theoretical fields of Visual Culture (from a video clip) to understand how technologies, shape the profile of young people, and analyse whether the Portuguese school, through the "Profile of Students Leaving Mandatory Schooling", identifies the training needs of young people. The results of this analysis indicate: (1) that lack of empathy, egocentrism and alienation correspond to an extreme limit of the misuse of technology, but they are a warning for responsible appropriation of technology; (2) that the school is attentive to globalization and its formation contemplates the integral development of young people who empowered by different literacies achieve a critical reflexivity that allows a responsible and conscious use of technology.

Keywords: Digital Technologies, Profile of Students Leaving Mandatory Schooling, Society, Digital Education.

A profunda imersão tecnológica em que vivemos, geradora de sinais caóticos e imprevisíveis, molda de forma peculiar o perfil do Homem atual com repercussões notórias na sua forma de estar e de se relacionar com os outros. Se, por um lado, a tecnologia é acusada de potenciar a individualização humana e a dificuldade de relacionamento através dos seus mecanismos de expressão, por outro, promove a projeção mediática do homem social e a sua necessidade imperativa de se relacionar. É esta ambivalência de sentimentos, com diferentes níveis de consciencialização, que afeta profundamente o homem moderno, levando-o a esperar cada vez mais da tecnologia e cada vez menos dos seus pares (Turkle, 2011). A enorme expectativa na tecnologia ancorada à necessidade de se relacionar faz que o Homem moderno esteja constantemente ligado à máquina procurando na rede os vínculos que em sociedade tornam-se cada vez mais difíceis de encontrar. Esta nova realidade social, coloca aos sistemas educativos múltiplos desafios, pois não se trata apenas de uma formação baseada no enriquecimento contínuo dos saberes, mas também do exercício duma cidadania adequada às exigências deste tempo (Delors, 1996, p. 59). Atendendo a que a imagem desempenha um papel central na sociedade contemporânea, a linguagem visual tornou-se a forma privilegiada de representação dessa realidade, a análise e teorização desta forma de expressão permite a construção de conhecimentos relevantes dessa mesma sociedade (Pauwels, 2010). Nesse sentido, este texto, constitui uma análise, fundamentada nos campos teóricos da Cultura Visual, de um videoclip intitulado "Are You Lost in the World Like Me?" com o objetivo de: (i) descrever o processo, através do qual as tecnologias digitais configuram o perfil dos jovens atuais, e (ii) analisar de que modo o "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória", identifica as necessidades de formação cívica do jovem atual.

Marco teórico

Os jovens atuais e a sua relação com as TIC

O uso crescente de aplicações tecnológicas de interação, suportadas pela internet, tem vindo a reforçar a importância da comunicação mediada pela tecnologia e, consequentemente, a alterar, o modo como as pessoas comunicam, socializam e aprendem. A interatividade é o aspeto mais relevante destas aplicações e que as distingue dos restantes media pois, permitem a interação com outros, mantendo o utilizador continuamente envolvido.

Principalmente para os jovens, a internet tornou-se uma extensão cognitiva e um meio de socialização importante (Monereo, 2005). São várias as investigações sobre a relação dos jovens e as TIC que mostram o quão imprescindível o telemóvel é para os jovens. No início do século XXI,

Prensky (2004) concluiu que os jovens não só usam a tecnologia de forma diferente, como também, realizam as suas atividades diárias de forma diferente por causa da tecnologia. Pereira e Silva (2008) constataram a sedução que o telemóvel exerce sobre os jovens, como meio de estar "online", no sentido de estarem sempre contactáveis. Mais recentemente, Sampaio (2018) considera que os jovens são, utilizadores dinâmicos das redes sociais e que não são capazes de viver sem internet.

Esta realidade, fruto da evolução tecnológica, traz para a educação uma urgente e profunda mudança, que passa pela consciencialização de um novo perfil dos alunos que pela convivência tecnológica, desenvolvem competências de utilização digital e estilos de aprendizagem que os diferenciam de outras gerações (Pereira & Silva, 2008).

O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

No atual contexto de transformação da escola portuguesa, aliado a uma perspetiva de desenvolvimento tecnológico, que democratiza o acesso às ferramentas tecnológicas, surgiu no ano letivo 2017/18 uma política de mudança, que tenta aproximar o contexto educacional com o social, o científico e o tecnológico. Inspirada nos princípios da autonomia e flexibilização curricular essa mudança concretizou-se através da implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). O PAFC define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).

O PA é um documento de referência para a organização da escola, apresenta um compromisso com uma educação inclusiva, na medida em que traduz a visão do que se pretende que os jovens alcancem no final do seu percurso escolar (DGE, 2017). Está estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. A execução e gestão do currículo estão fundamentadas em oito Princípios (Base humanista, Saber, Aprendizagem, Inclusão, Coerência e flexibilidade, Adaptabilidade e Ousadia, Sustentabilidade e Estabilidade). A Visão traduz o que se pretende que os jovens alcancem, enquanto cidadãos, à saída da escolaridade obrigatória. Os Valores (Liberdade, Responsabilidade e integridade, Cidadania e participação, Excelência e exigência, Curiosidade, Reflexão e inovação) expressos através da forma como as pessoas agem, são orientações de condutas desejáveis no atual contexto. Por fim, as Áreas de Competência, expressas através das múltiplas literacias, permitem uma efetiva ação humana e uma contínua aprendizagem ao longo da vida. Assim, este documento aponta uma educação escolar relevante e com visão de futuro, para os atuais jovens portugueses (DGE, 2017, p. 10).

Metodologia

Atendendo a que a imagem desempenha um papel central na sociedade contemporânea, enquanto mecanismo de comunicação e consumo, as metodologias visuais têm vindo a afirmar-se como um campo transdisciplinar para a abordagem de artefactos visuais. Estas metodologias permitem "a observação, análise e teorização em torno de manifestações visuais: o comportamento das pessoas e o produto material da sua cultura" (Pauwels, 2010, p. 545) e configuram pela linguagem dos sentidos as suas propostas interpretativas da realidade social (Sarmento, 2014).

Esta pesquisa surge da necessidade de descrição e compreensão do processo através do qual as tecnologias digitais configuram o perfil dos jovens atuais, logo, insere-se num quadro epistemológico de natureza qualitativa. Neste contexto, as imagens do videoclip são objetos comunicativos que retratam uma realidade social, elaborada a partir de um ponto de vista particular (Sarmento, 2014) e que são analisadas conciliando uma abordagem naturalista com a perspetiva interpretativa do investigador.

Esta análise tem subjacentes os quadros teóricos que formam o pensamento do investigador, sendo conduzida através do diálogo entre o conhecimento disponível face ao objeto e os novos conhecimentos a construir. Deve ser mediada pela vigilância epistemológica que operando em todas as fases de produção de conhecimento científico tem "por objeto as condições e os critérios de cientificidade dos discursos científicos." (Ferreira de Almeida & Madureira Pinto,1995, p.24). Essa reflexividade metodológica traduz uma contínua melhoria do processo investigativo, através do "ato de pensar a pesquisa a partir do lugar da sua produção" (Sarmento, 2014, p.15). A validação científica das interpretações acontece pela possibilidade de comparar dados através do uso de diferentes técnicas, ou fontes, ou interpretações (Sarmento, 2014).

Informações sobre o vídeo e critérios de escolha do vídeo

Are You Lost in the World Like Me? É uma música do álbum These Systems Are Failling de Moby & The Void Pacific Choir, produzido por Steve Cutts, lançado em 2016, com duração de 2 minutos e 53 segundos e disponível em https://www.youtube.com/watch?v=15nR7nhFRZE.

O vídeo clip é uma animação que critica o vício da tecnologia, especificamente dos smartphones, logo, a pertinência para o tema de investigação foi um critério tido em conta. A apresentação na forma de desenho animado foi também critério de escolha, evitando assim preocupações éticas associadas ao uso da imagem.

Estratégia Metodológica

A estratégia metodológica consistiu em: ver o vídeo, definir categorias de análise emergentes, selecionar cenas emblemáticas e analisar as cenas escolhidas em função de categorias de análise.

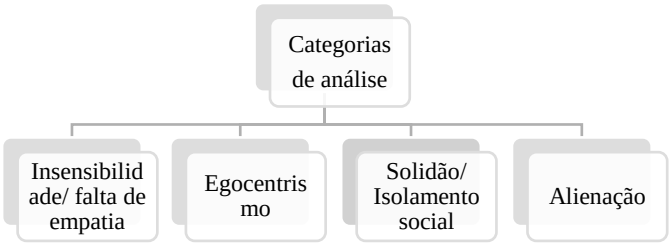
Da análise do vídeo surgiram as seguintes categorias de análise: Insensibilidade/falta de empatia, egocentrismo, solidão/isolamento social e alienação (figura 1).

A empatia é uma habilidade desenvolvida pelo homem que envolve o estabelecimento de vínculos cognitivo-afetivos com outras pessoas (Rogers, 2001).

O egocentrismo é a característica de um individuo que se preocupa consigo mesmo e com os seus problemas e que é relativamente insensível às preocupações dos outros (Cabral & Nick, 1996, p. 95).

Figura 1

Categorias de análise.



O Isolamento social é um comportamento através do qual o indivíduo deixa de participar em atividades sociais em grupo (Harrell & Peterson, 1992), caracteriza-se pela ausência de interações, reais, com outros indivíduos. Por fim, a alienação consiste na dissociação dos seres humanos de algum aspeto essencial de sua natureza, muitas vezes resulta em sentimentos de impotência e desamparo (Giddens & Sutton, 2014), manifesta-se quando o ser humano não possui a consciência de que tem um grau de responsabilidade no mundo ao seu redor.

Resultados

A maioria das cenas do vídeo clip que a seguir se descrevem surgem pelo olhar de uma jovem personagem. Desenrolam-se em cenários com tons de cinzento e as personagens aparecem com semblantes sem expressão e curvadas perante a tela do telemóvel.

Tabela 1

Descrição das cenas

Descrição da cena	Cena
Cena1 (0.23 a 0.24s): Um grupo de personagens, vestidas de agentes da autoridade, agride com violência outra personagem que está no chão. Ao seu redor existe um grupo de personagens que assistem à agressão e fazem gravação da cena com os respetivos telemóveis.	
Cena 2 (0.27 a 0.28s): Uma personagem feminina exuberante tira uma selfie em frente a um prédio em chamas que está a ser socorrido pelos bombeiros.	
Cena 3 (0.35s a 0.39s): Uma personagem masculina mexe no telemóvel e surgem emojis. Aparece, depois, uma personagem feminina, também a trocar mensagens, evidenciado pelos mesmos emojis, o que sugere que a troca de mensagem é feita entre ambos. Por fim, vê-se as duas personagens, no mesmo cenário, curvadas, com semblantes sem expressividade, de costas um para o outro, e num processo de troca de mensagens evidenciado pelos emojis amarelos.	
Cena 4 (0.53s a 0.56s): Uma personagem feminina com ar triste está num quarto desarrumado a tirar uma *selfie.* O filtro do telemóvel transforma a realidade capturada, e na tela surge em tons coloridos uma rapariga feliz num quarto arrumado e limpo.	
Cena 5 (1.31s a 1.42s): Uma personagem feminina dança em frente a um grupo de outras personagens que a filmam com os seus telemóveis. O filme é alterado digitalmente, e é publicado nas redes sociais, sendo muito visualizado. Quando a personagem feminina sai à rua é gozada pelos outros.	
A mesma personagem feminina protagoniza a cena 8 (1.55 s a 2.18 s): está no cimo de um arranha-céus com olhar triste, no solo um conjunto de personagens com os telemóveis na mão, filma-a. É feito um plano de	

aproximação do solo que simula a queda da personagem e os telemóveis acompanham esse movimento de descida. Após a queda a multidão rapidamente desaparece.	
Cena 6 (1.45 a 1.48): milhares de personagens em posição de adoração a uma figura feminina totalmente alterada por sucessivas injeções de produtos químicos para aumentarem as suas formas, administradas por personagens de bata.	
Cena 7 (1.50 a 1.52): nesta cena colorida, vista através da televisão, as personagens da Disney, surgem de telemóvel na mão.	

Discussão

Ao longo do vídeo as cenas mais emblemáticas surgem intercaladas com a deambulação da pequena personagem, imune ao fascínio dos telemóveis, por diversos locais onde estão pessoas com o telemóvel na mão, e cuja preocupação é registar a cena, para depois postar nas redes sociais. As personagens parecem imunes ao sofrimento alheio, ao cyberbullyng (cena 5) à violência (cena 1), aos perigos (cena 2) e até aos suicídios (cena 8). Estas cenas mostram, uma sociedade que perdeu a empatia, que age sem sentido de responsabilidade pelo próximo, e com total incapacidade para compreender os pensamentos e sentimentos dos outros.

A empatia não sendo uma resposta reflexa ao comportamento alheio é uma habilidade que pode ser apreendida (Rogers, 2001). Esta ideia está subjacente a um dos pilares da educação do futuro "ensinar a compreensão" (Morin, 2003) e, também, está expressa no PA, pois este, ao assentar numa base humanista, revela a importância de centrar a sociedade na pessoa que desenvolve, simultaneamente, responsabilidades individuais e sociais. São estas responsabilidades, desenvolvidas em contexto escolar, que permitem aos jovens compreender a realidade vivenciada pelo outro, ser mais solidário e ter atitudes mais democráticas para o exercício de uma cidadania ativa, o que "inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção" (Morin, 2003, p. 95).

Outro aspeto relevante é o uso das cores e as sensações que elas transmitem. Quase todas as cenas surgem em gradientes de tons cinza que em simbiose com a música de fundo, criam sensações de tristeza e nostalgia no espectador, é como se o fizesse olhar para uma sociedade morta.

Uma das poucas cenas em que existe cor é a cena 7. A cor surge em representação da felicidade que as crianças de outrora sentiam ao ver os heróis da Disney. No entanto, esses heróis também surgem de telemóvel na mão, mostrando o poder do consumo aliado ao poder da tecnologia, levando a que milhões de crianças por imitação aos seus heróis façam o mesmo, comprem e usem o telemóvel.

O poder da imagem e a sua influência nos jovens, também está representado na cena 6. Os ideais de beleza veiculados nas redes sociais fazem milhares de jovens idolatrar formas femininas exageradas, conseguidas através de cirurgias plásticas que muitas vezes colocam em perigo a sua saúde e o seu bem-estar.

A extrema importância dada ao corpo (Giddens, 2000) e à estética, aliada ao medo de se afastar de padrões de beleza vigentes são uns dos marcos culturais desta sociedade de consumo que faz o homem agir "de maneira heterónima, sob instruções abertas ou subliminares, e guiados basicamente pelo desejo de seguir as instruções" (Bauman, 2003 p. 69). O autor sugere que é o estilo de vida consumista, que desresponsabiliza o homem das suas ações e permite tratar o outro como um objeto de consumo e julgá-lo sob esses mesmos padrões, o responsável pelo desaparecimento de habilidades de sociabilidade.

Nesse sentido, a escola deve posicionar-se a fim de capacitar os jovens para lidarem criticamente com os media, através de uma reflexividade crítica (Giddens, 2000) dos seus discursos digitais e multimodais. Este é um aspeto determinante para o exercício da cidadania na sociedade global e é uma das competências do PA, pensamento crítico e criativo. Esta competência requer que os jovens identifiquem, analisem e deem sentido à informação vinculada pelos diferentes media, ou seja, trata-se de pensar de forma lógica, abrangente e em profundidade, "observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada" (DGE, 2017).

Na cena 3, o uso da cor também está associado a ideia de felicidade. Duas personagens com rostos sem expressão fazem uso de mecanismo de expressão como os emojis. Os emojis, com cor, traduzem a felicidade virtual que as personagens sentem em resultado da interação virtual de ambos, mas sem resultados reais. A sequência de imagens apresentada transmite a ideia de que as personagens estão em espaços diferentes, contudo, a imagem final mostra as personagens no mesmo espaço físico, o que nos faz refletir sobre a perda da comunicação face a face, a falta de expressão afetiva, a não criação de vínculos com os outros, resultado da perda de habilidades de

sociabilidade, com repercussões negativas nos relacionamentos interpessoais e consequente favorecimento do isolamento social.

A tecnologia através da sua ação transformadora reconfigura os géneros e padrões discursivos, atribuindo-lhe novas características. Segundo Bauman (2003, p. 39), "Não são as mensagens em si, mas o seu ir e vir, a sua circulação, que constitui a mensagem — não importa o conteúdo. Nós pertencemos ao fluxo constante de palavras e sentenças inconclusas (abreviadas, truncadas para acelerar a circulação)". Ora, esta reconfiguração não se fica pelo discurso, molda, também, a sociedade, fragilizando o tipo de relações que nela se constroem. Essa fragilidade dos vínculos humanos torna-se preocupante quando a sociedade dá prioridade aos relacionamentos em rede, que não envolvem qualquer contacto real, gerando desejos conflituantes (impulso de liberdade e a ânsia por pertencimento) e níveis de insegurança cada vez maiores, pois pela sua flexibilidade podem ser construídos ou destruídos facilmente (Bauman, 2003).

A cena 4, também tem apontamentos de cor para expressar a ideia de felicidade. O filtro do telemóvel, através da relação cor/ausência de cor cria a ilusão de duas realidades distintas. O filtro do telemóvel mascara a realidade, e os sentimentos de sofrimento e solidão da menina, e o resultado é uma selfie de uma menina virtualmente feliz num quarto virtualmente alegre. A selfie enquanto mecanismo de expressão do egocentrismo desta geração tecnológica, e alimentada pela quantidade de likes que recebe nas redes sociais, promove comportamentos de risco (cena 2), pois tudo o que está à sua volta é secundário e não tem interesse.

Esta tendência de insensibilidade e indiferença para com o outro e para com a realidade circundante é, segundo Morin (2003), um dos obstáculos à compreensão intelectual ou objetiva. O autor alerta para o autoengano, desencadeado pelo egocentrismo, como mecanismo de incompreensão de si próprio e por consequência incompreensão do outro. "Mascaram-se as próprias carências e fraquezas, o que nos torna implacáveis com as carências e fraquezas dos outros" (Morin, 2003, p. 95). Essa incompreensão do outro deteriora as relações sociais e interpessoais agravando o estado de isolamento social.

Assim, além de retratar a escravidão tecnológica da sociedade atual, o vídeo clip explora, também algo mais arquetípico, a alienação e o estranhamento em situações quotidianas, que se manifesta pelo baixo grau de integração ou de valores comuns, promovendo o distanciamento ou isolamento entre os indivíduos. Portanto, não são apenas os vínculos que são afetados, mas também a nossa capacidade de tratar o outro com humanidade é prejudicada (Bauman, 2003).

Ora, a interação com os outros é também uma das áreas de competências presente no PA o "relacionamento interpessoal" e com esta competência os jovens devem desenvolver formas de estar e participar na sociedade, pois constroem relações pessoais e sociais ao interagirem com tolerância, empatia e responsabilidade.

Portanto, a escola, ao traçar o Perfil do Aluno para o século XXI, não está à margem deste mundo globalizado que com os seus discursos digitais e multimodais influência a sociedade em geral e os jovens em particular. Deve ser missão da escola capacitar os jovens para lidarem criticamente com os media através da aprendizagem da literacia digital e informacional exigida pelas tecnologias, pois "a cidadania na sociedade em rede depende, também do domínio dos instrumentos que nos permitem lidar com os media como mais uma linguagem natural (Cardoso, 2006, p. 401).

Conclusões

No sentido de traçar o atual perfil dos jovens, propusemo-nos a desconstruir as diferentes camadas de sentido deste fenómeno semiótico complexo ilustrado no vídeo clip até atingir o seu significado e daí retirar algumas implicações. Desta análise surgiram categorias como a falta de empatia, alienação, egocentrismo e isolamento social que correspondem a um limite extremo do mau uso da tecnologia, mas que servem de alerta para a sociedade, tornando necessária e urgente uma apropriação responsável da tecnologia que eduque os jovens para um uso responsável, crítico e consciente dos seus riscos.

Descobrir um limite adequado para conviver de forma saudável com a tecnologia é algo que a escola pode ajudar a construir. Essa intenção está manifestada no PA, pois define como valores a responsabilidade/integridade e sugere o relacionamento interpessoal como competências a desenvolver, o que implica que os alunos sejam capazes de interagir com tolerância, empatia e responsabilidade em diferentes contextos sociais e emocionais, evitando, assim, cair em situações limite resultantes da dependência tecnológica.

Referências

Bauman, Z. (2003). *Amor líquido*. Sobre a fragilidade dos laços humanos. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Cabral, A., & Nick, E. (1996). *Dicionário Técnico de Psicologia*. Editora Cultrix.

Cardoso, G. (2006). *Os media na sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Delors, J. (coord) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Asa.

Ferreira de Almeida, J. & Madureira Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa, Editorial Presença.

DGE (2017). Despacho nº 6478/2017, 26 de julho, 2017. Lisboa: Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria

Giddens, A. & Sutton, P. (2014). *Essential Concepts in Sociology*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.

Giddens, A. (2000) *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Harrell, A., & Peterson, G. E. (1992). *Drugs, crime, and social isolation: Barriers to urban opportunity*. Washington, D.C: Urban Institute Press.

Monereo, C. (2005). Internet, un espacio idoneo para desarollar las competencias basicas. In: C. Monereo (coord.), *Internet y competências básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender.* Barcelona: Grao, 5-26.

Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

Pauwels, L. (2010). Visual Sociology Reframed: An Analytical Synthesis and Discussion of Visual Methods in Social and Cultural Research. *Sociological Methods & Research*, 38(4), p. 545-581. Disponível em: DOI: 10.1177/0049124110366233.

Pereira, M. G. & Silva, B (2008). A Tecnologia vista pelos jovens e família e sua integração no currículo. *Actas do IV Colóquio Sobre Questões Curriculares,* Universidade de Santa Catarina (Florianopolis / Brasil). http://hdl.handle.net/1822/10019.

Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it.* http://www.marcprensky.com/writing/default.asp

Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se pessoa*. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1985).

Sampaio, D. (2018). *Do Telemóvel para o Mundo: pais e adolescentes no tempo da internet*. Alfragide: Caminho.

Sarmento, M. J. (2014). Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação. In: Torres, L., & Palhares, J. (org). *Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais*. Braga. Húmus, 197-218.

Turkle, S. (2011). *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.

Agradecimentos: Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT. Também foi desenvolvido no âmbito do Programa de Doutoramento "Technology Enhanced Learning and Societal Challenges", financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCT I. P. – Portugal, contrato # PD/BD/150424/2019

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

La formación permanente del profesorado en entornos virtuales: itinerario digital modular

Permanent teacher training in virtual environments: modular digital itinerary

Eduardo Rafael Rodríguez Machado* (https://orcid.org/0000-0003-2870-8396), Emilio Joaquín Veiga Río **(https://orcid.org/0000-0002-8765-0967), Natalia Abalde Amoedo ***(https://orcid.org/0000-0002-8765-0967)

*Universidad de A Coruña **Centro Formación y Recursos de A Coruña ***Universidad Internacional de la Rioja

Autor de correspondencia: Eduardo Rafael Rodríguez Machado (e.rodriguez.machado@udc.es)

Resumen

La integración de las TIC en el aula requiere, entre otros factores, que el profesorado disponga de las competencias necesarias para su uso técnico, didáctico, de diseño de materiales y de entornos educativos que le ayuden en el proceso de enseñanza. El presente trabajo pretende llevar a cabo una propuesta de investigación para conocer los niveles de formación tiene el profesorado en la utilización de las herramientas digitales y entornos virtuales de los centros educativos. Para ello describimos los diferentes itinerarios que deben cursar los docentes para lograr una competencia digital adecuada según sus necesidades. Se realiza un análisis desde un módulo inicial de las aulas virtuales y las de las herramientas que utilizan los docentes, se observa cómo está siendo dicha introducción con la formación recibida con la realización de PFPP, cursos, seminarios y grupos de trabajo. Para ello disponemos de una muestra de 156 profesores/as de varios centros educativos que reciben esta formación. Los resultados muestran cómo el uso de recursos de enseñanza virtual, videoconferencias, web de centro, aulas virtuales entre otros pueden ser recursos útiles y necesarios para acercar a los docentes hacia la mejora de la educación online.

Palabras clave: competencia digital, entornos virtuales, formación, itinerario, profesorado.

Abstract

The integration of ICT in the classroom requires, among other factors, that teachers have the necessary skills for their technical, didactic, design of materials and educational environments to help them in the teaching process. The present work aims to carry out a research proposal to know the levels of training that teachers have in the use of digital tools and virtual environments of educational centers. For this, we describe the different itineraries that teachers must take to achieve adequate digital competence according to their needs. An analysis is carried out from an initial module of the virtual classrooms and those of the tools used by teachers, it is observed how this introduction is being with the training received with the completion of PFPP, courses, seminars and work groups. For this we have a sample of 156 teachers from various educational centers who receive this training. The results show how the use of virtual teaching resources, videoconferences, the center's website, virtual classrooms, among others, can be useful and necessary resources to bring teachers closer to improving online education.

Keywords: digital competence, virtual environments, training, itinerary, teachers.

La crisis sanitaria derivada de la pandemia ocasionada por la COVID-19 tuvo importantes efectos en el ámbito educativo que hacen necesario buscar soluciones a fin de garantizar la continuidad de la actividad educativa. Así, la suspensión de la docencia presencial hace necesario trasladar esta la un entorno en línea, aplicando, en todo caso, cuantas medidas y garantías resulten necesarias. Con todo, el paso de un sistema al otro no supone modificación relevante en deberes y obligaciones del profesorado o del alumnado. De esta forma, el profesorado para el ejercicio en línea de su función educativa deberá utilizar las herramientas puestas a su disposición por la administración educativa, al igual que, el alumnado mantendrá la obligación de asistir a las clases en este nuevo formato mientras sea necesario, de acuerdo con la normativa correspondiente, en especial el Protocolo de adaptación al Contexto de la Covid-19 en los centros de enseñanza no universitaria de Galicia.

Las herramientas de docencia virtual previstas por la administración educativa autonómica para pasar de un entorno presencial a un modelo de docencia en remoto o en línea, así como las que apoyan el proceso común de educación cuando se requiera el uso de servicios digitales, son aquellas determinadas por el responsable de tratamiento de datos de la Conselleria de Cultura Educación y Universidad, disponibles en "Servicios Digitales Educativos" (https://www.edu.xunta.gal/espazoabalar/espazo/servizos-digitales) junto con los procesos de solicitud, los manuales de usuario y los canales de consultas, comentarios, etc.

Todo esto viene a raíz de la Orden del 16 de septiembre de 2020 se dictan instrucciones para el comienzo del curso 2020-21en en el que se plantea la necesidad de acciones formativas para el profesorado en entornos virtuales:

– Actualización de herramientas tecnológicas para docentes.

– Aprovechamiento didáctico de herramientas institucionales para la enseñanza mixta.

El estudio se llevó a cabo aprovechando que a finales del curso 2019-20 y principios del curso 2020-21 se realizaron varios cursos de formación a docentes en herramientas digitales institucionales para la comunicación y gestión de contenidos educativos.

Nos centramos en una muestra de 156 docentes de CEIP, CPI y IES analizando su formación, uso de las aulas virtuales, en las aplicaciones de videoconferencia Webex y Falemos, en el uso de abalarMóbil, portafolio Agueiro, Redeiras, Libro digital E-Dixgal… entre otras herramientas institucionales.

Objetivos

El objetivo principal que se persigue con la realización de esta comunicación es conocer los niveles de formación tiene el profesorado en la utilización de las herramientas digitales y entornos virtuales de los centros educativos no universitarios.

Para alcanzar este objetivo general se han definido un conjunto de objetivos específicos dirigidos a analizar tanto los beneficios que conllevan el uso de las aulas virtuales en la situación actual. Estos objetivos específicos son:

- Organizar una alternativa a la enseñanza presencial a través de herramientas digitales institucionales.
- Analizar y aprovechar las posibilidades didácticas de las herramientas institucionales para la enseñanza mixta o como apoyo a la enseñanza presencial.
- Integrar el manejo de las herramientas instituciones en la docencia, la comunicación y la gestión de contenidos educativos.

Contenidos

- Plataformas institucionales para la gestión del aprendizaje: gestión para la organización de la docencia mixta.
- Posibilidades didácticas de las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas para el desarrollo de la docencia mixta.
- Herramientas y posibilidades de creación o uso de contenidos digitales.

Metodología

La metodología cuantitativa se basa en el cuestionario que se pretendía realizar a los docentes que realizaban el curso de "Aprovechamiento didáctico de herramientas institucionales para la enseñanza mixta". Las preguntas se dividen en varias secciones para obtener diferentes datos. Mediante la encuesta a los docentes se pretende obtener información cuantitativa referente al uso de las aulas virtuales y las herramientas institucionales.

- Perfil de los docentes: se recogen datos sobre el género y edad, su especialidad y curso en el que imparten clases, experiencia docente y uso de las TIC, dentro y fuera del aula.
- Uso del aula virtual: se recoge información acerca de las materias en las que utilizan, la frecuencia de uso en el aula, para qué tareas lo utilizan, grado de satisfacción del empleo de las herramientas institucionales.

- Impacto de las aulas virtuales: grado de participación y motivación del alumno respecto al uso y su conclusión sobre su utilización.
- Valoración global: valoración general del uso de las aulas virtuales, análisis de las expectativas personales y valoración del programa de una manera global.

ResultadosLos resultados analizados a continuación darán respuesta al objetivo del impacto del uso de las aulas virtuales en la situación de pandemia. Se analizarán las distintas dimensiones descritas anteriormente.

La encuesta se ha realizado a 156 docentes que participaron a lo largo de la formación recibida sobre iniciación a las herramientas mixtas.

Figura 1.

Sexo

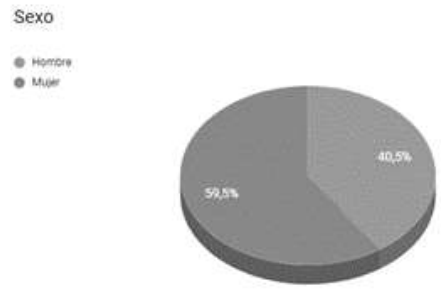
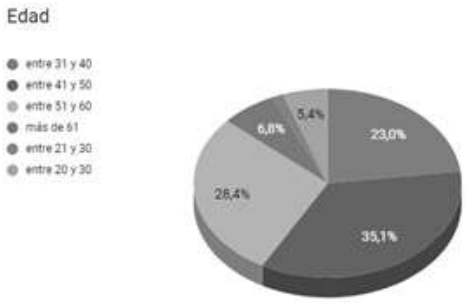


Figura 2.

Edad



Como se puede observar en la figura 1 en lo que se refiere al sexo, el 59,5% son mujeres frente al 40,5% de hombres. La edad media es de 40 años, siendo el intervalo con más frecuencia

el comprendido entre los 41 y 50 años con un 35,1% seguido por un 28,4% el intervalo comprendido entre 51 y 60 años, tal como se refleja en la figura 2.

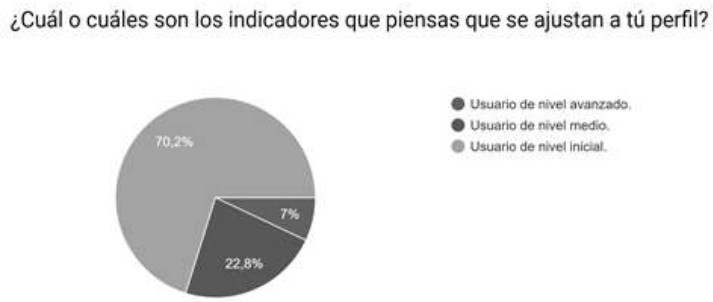
Observamos en la figura 3 que el 8,8% del profesorado hace las funciones de coordinador TIC.

Figura 3

Coordinador TIC

Figura 4

Perfil usuario TIC



Con respecto al perfil que se ajusta al uso de las TIC por parte del profesorado observamos que el 70,2% tienen un perfil de nivel inicial seguido de un perfil medio por un 22,8%.

Otra de las cuestiones planteadas es el uso de herramientas de autor en las aulas virtuales y las actividades de docencia. Las herramientas son aplicaciones informáticas que facilitan la creación, publicación y gestión de los materiales y recursos educativos en formato digital nos permiten elaborar material para completar las materias y unidades que estemos desarrollando. Existen muchas herramientas y también mucho material ya elaborado que se puede utilizar por parte del profesorado. En este caso se le ha preguntado al profesorado si conocen algunas de ellas podemos destacar que las más conocidas son Edilim y las webquest con un 50% aproximado, figura 5.

Figura 5

Herramienta de autor que conoce el profesorado

Con respecto a los conocimientos informáticos (figura 6 y 7) tanto en el sistema operativo como en los programas de software libre tenemos ambos con casi un 60% de conocimientos suficientes por parte del profesorado.

Figura 6

Conocimientos informáticos. Software libre

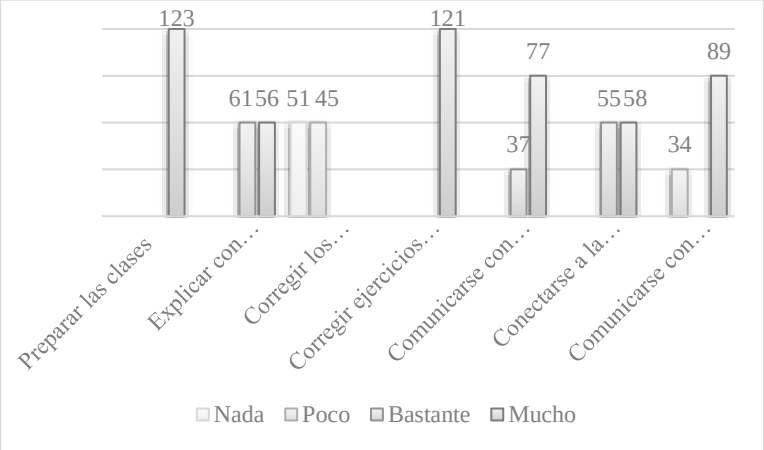
Figura 7

Conocimientos informáticos. Programas

Los docentes encuestados utilizan las plataformas virtuales para su uso personal y lo utilizan tanto dentro como fuera del aula. Las tareas más utilizadas son la utilización como medio de recursos, actividades, la corregir ejercicios de forma interactiva y la preparación de las clases, figura 8.

Figura 8

Tareas más utilizadas por los docentes.



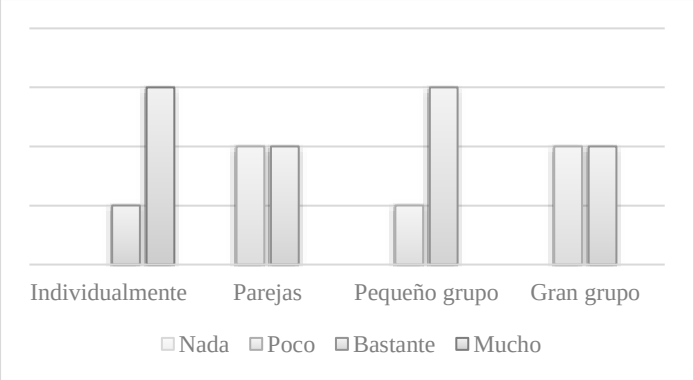
Los docentes afirman haber variado la metodología del aula con la introducción de las aulas virtuales y su uso por parte de los alumnos. También se han sustituido actividades que antes se realizaban en papel por actividades interactivas y se ha fomentado el trabajo cooperativo frente al trabajo individual.

También se les preguntó por el cómo utilizaban los alumnos las aulas virtuales a la hora de trabajar con ellos, si era de forma individual, en parejas, pequeño o gran grupo. La forma más

utilizada para trabajar es la individual frente al trabajo en gran grupo que sería la menos utilizada, figura 9.

Figura 9

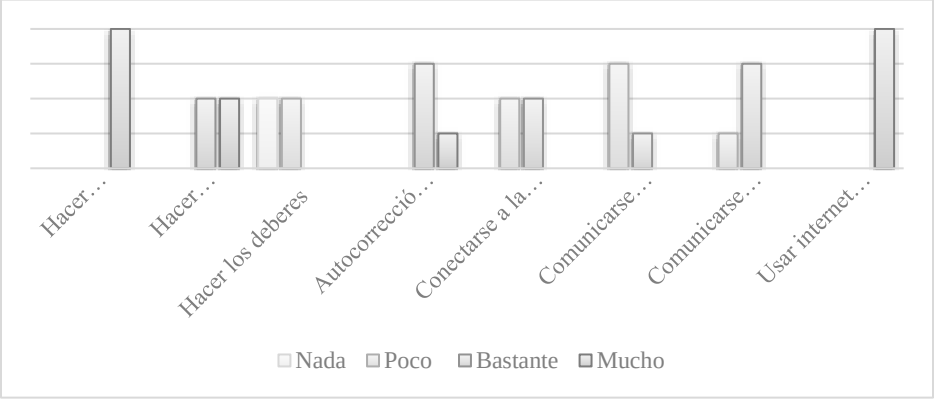
Uso de las aulas virtuales por parte del alumnado según los docentes.



También aseguran utilizar con bastante frecuencia las aulas virtuales en sus asignaturas impartidas a los alumnos/as, siendo la búsqueda de información en internet y la realización de ejercicios individuales en clase las tareas más utilizadas, figura 10.

Figura 10

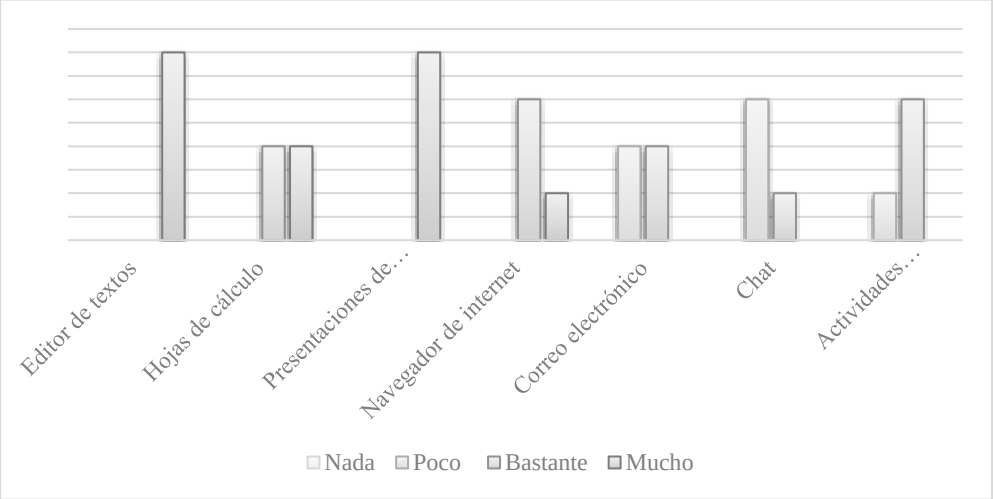
Tareas para las que el alumnado utiliza el entorno digital.



Los alumnos hacen uso de varios programas y aplicaciones para el trabajo con las aulas virtuales. Entre ellos destaca la utilización del editor de texto de libreoffice como el desarrollo de presentaciones con Impress para la exposición y entrega de trabajos en Moodle, figura 11.

Figura 11

Grado de uso de programas y aplicaciones.



Las dos últimas preguntas del cuestionario son preguntas abiertas, en ellas se intenta ver las principales ventajas y dificultades que puede encontrar el profesorado a la hora de introducir el aula virtual y las herramientas institucionales.

Destacamos como ventajas las siguientes.

- Interés y motivación.
- Actividades más amenas.
- Facilita que las familias se involucren en la educación de sus hijos, ofreciendo la posibilidad, a los centros educativos, de tener un contacto más directo con ellas con el uso de AbalarMobil, mensajería de aulas virtuales, …
- Que el alumno pueda interactuar, se pueda comunicar y pueda intercambiar experiencias con otros compañeros del aula de forma virtual o con Webex, o Agueiro.
- Adaptación a los nuevos tiempos.
- Trabajo colaborativo.

- Pensamiento crítico: Al disponer de diversas fuentes con diferentes puntos de vista sobre un tema, podemos llegar a tener una visión más completa del mismo.
- Corrección inmediata.
- ….

Con respecto a las dificultades, tenemos las siguientes:

- Sistema operativo Linux no habituados a utilizarlo.
- El amplio y fácil acceso a las redes, sobre todo a la internet, puede ser objeto de distracción para los estudiantes.
- Desesperación en algunos momentos con la conexión de las plataformas de videoconferencia Falemos o Webex.
- Conexión lenta en ocasiones con interrupciones de las clases.
- Familias con pocos recursos y falta de formación.
- Filtrado de la información.
- Grabación de las sesiones debido a la protección de datos.
- …

Los docentes encuestados aseguran que ha mejorado la metodología de trabajo cooperativo con el alumnado en el aula. Pero también se han encontrado con dificultades. Entre ellas las más coincidentes son los problemas técnicos, sobre todo por la conexión a internet con la que han tenido algunos problemas para dar las clases virtuales.

Son conocedores de las aulas virtuales recibieron formación sobre cómo utilizar las herramientas digitales en el aula a través de formación externa por parte del CFR y CAFI como también formación interna por parte del coordinador TIC. Su grado de satisfacción sobre la formación recibida es bastante bueno, pero opinan que insuficiente debido a las continuas novedades y cambios que van apareciendo a lo largo del curso la plataforma.

Consideran que la clase presencial es insustituible y el docente es un pilar fundamental del aprendizaje; y la digitalización se ha completado, especialmente en la escuela pública, que estaba algo más coja.

Conclusiones

En el actual momento que está viviendo el mundo, donde las clases presenciales se interrumpen dependiendo de la situación de pandemia, y los centros educativos se han visto

obligadas a optar por enseñar de manera online, es cuando el módulo de aula virtual más se ha presentado como una necesidad por lo que podemos concluir del siguiente trabajo.

El aprendizaje virtual reemplazó drásticamente a los escenarios presenciales de aprendizaje. El sujeto educativo dejó de lado el contacto social para entrar en contacto directo con dispositivos digitales, la relación entre educador-educando se volvió asimétrica ya que la participación educativa no se dio en igualdad de condiciones.

El uso de las aulas virtuales como recurso educativo aporta beneficios tanto para el alumnado como para los docentes. El alumando se sienten más motivados con el uso de las herramientas tecnológicas, aprenden a desenvolverse tanto en internet como en la nube, lo que es muy importante en el presente y lo será en el futuro.

Las aulas virtuales permiten desarrollar un esquema de trabajo con un sinfín de posibilidades para los alumnos, pudiendo realizar tanto actividades individuales, como de pequeño y gran grupo. Los alumnos pueden potenciar su independencia con la búsqueda de información, trabajar su creatividad y fomentar el trabajo en equipo compartiendo archivos y documentos.

Las barreras ante las que nos hemos encontrado han sido problemas técnicos en algunos por falta de medios o conexión a internet. Los docentes ven positivamente la formación recibida por el CFR y CAFI, aunque aseguran que necesitarían más tiempo para poder manejar de una manera más eficaz y más concretamente todas las plataformas disponibles. También ven muy positivo poder elegir entre diferentes recursos y poder interactuar y mezclar contenidos de uno u otro a la hora de elaborar su materia.

El profesorado implicado y el equipo directivo, participo en las actividades de formación vinculadas a la enseñanza mixta y de herramientas tecnológicas instituciones que se planifico tanto desde el centro como desde la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

Otro aspecto que destacar con relación al profesorado es la diversidad de niveles en conocimiento TIC es importante, siendo el mayor problema que nos encontramos para la elección de tutores comprometidos a la hora del trabajo virtual. La adaptación puede llegar a ser complicada y en ocasiones provoca que el ritmo de enseñanza puede resultar lento.

Al principio debido a la falta de conocimientos de Moodle, el profesorado le costó un poco más la adaptación a la nueva plataforma. Pero gracias al buen hacer de los/as tutores/as y a su gran implicación para solucionar cualquier duda o problema que fuera surgiendo se pudo salir adelante, muchos centros le costo dicha adaptación.

Las aulas virtuales son reconocidas por todo el profesorado como una oportunidad irreversible de transformación del marco académico actual.

Respecto a la figura del coordinador TIC los profesores lo considera como una persona importante a la hora de dar un impulso al uso de las aulas virtuales, ya que además de servir de ayuda al resto del profesorado y alumnado, realiza tareas de mantenimiento de los equipos.

Finalmente podríamos concluir que el uso de las aulas virtuales está siendo muy positiva, una gran parte del profesorado en los centros educativos ha participado en la formación ofertada por los CFR, CAFI o bien a través de PFPP en los centros. Por otra parte el alumnado, sus familias, los docentes y el equipo directivo están satisfechos y se muestran optimista de cara el futuro y poder afrontar con mayor tranquilidad en caso de nuevos confinamientos.

Referencias bibliográficas

Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla, S.A.

Carreira, S. y Vilar, M. (2020, 9 de noviembre). ¿Galicia está preparada para la enseñanza virtual?

Carreira, S. y Vilar, M. (2021, 13 de abril). Las aulas virtuales de los colegios triplican sus usuarios y suman 3 millones de interacciones diarias.

Instrucións do 14 de decembro de 2020 da Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Cultura, Educación e Universidade relativas ao uso dos servizos educativos dixitais corporativos no marco da emerxencia sanitaria derivada da pandemia por Covid-19

ORDEN de 16 de septiembre de 2020 por la que se dictan instrucciones sobre el comienzo del curso académico 2020/21 y por la que se modifica la Orden de 25 de junio de 2020 por la que se aprueba el calendario escolar para el curso 2020/21 en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Portal educativo Xunta de Galicia. Servicios Digitales Educativos. Recuperado de: https://www.edu.xunta.gal/espazoAbalar/espazo/servizos-dixitais

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. (BOE núm. 294, de 6 de diciembre de 2018).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación. (LOMLOE),* (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).

RESOLUCIÓN do 18 de febreiro de 2021, da Secretaría Xeral de Educación e Formación Profesional, pola que se ditan instrucións para o desenvolvemento do ensino virtual garantindo a atención á diversidade e se establece un Plan específico de actuación.

Rodríguez Machado, E. & Veiga Río, E. & González-Sanmamed, M. (2015). Itinerary of Digital Competence: the advanced level. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Nº. Extra 13, 2015, p. 206-210

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O uso das TDIC na educação em ciências: uma visão geral da literatura

The use of ICT in science education: an overview of the literature

Daysemara Simone Santana Trindade (https://orcid.org/0000-0003-2073-7678)*, Alessandra Rodrigues (https://orcid.org/0000-0001-5161-9792)**

*Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), **Universidade Federal de Itajubá

Resumo

A cultura digital presente no cotidiano das pessoas tem sido foco de reflexões e discussões nas pesquisas acadêmicas. Apesar desse contexto estar em nosso dia a dia, ele ainda não é uma realidade escolar e é um tema que apresenta opiniões controversas. Esta revisão sistemática de literatura tem como objetivo identificar estudos que abordem as percepções e práticas dos professores sobre o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Ciências. As buscas foram realizadas em três bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Como as TDIC se desenvolvem com muita rapidez, para realizar as buscas por trabalhos próximos da realidade educacional que vivemos, definimos o lapso temporal entre 2015 a 2020. Foram selecionados 18 estudos e as discussões apresentadas referem-se à somatória de 15 estudos devido à duplicidade de resultados nas bases pesquisadas. Os estudos apresentaram a presença da cultura digital na sociedade em geral e o quanto ela está distante da realidade escolar. Mostraram também os desafios enfrentados pelos professores ao tentar incluir as tecnologias digitais em suas metodologias. São desafios de ordem física, administrativa, pedagógica e de formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Tecnologias e Ensino de Ciências, Tecnologias e Percepção de Professores, Tecnologias e Práticas Pedagógicas.

Abstract

The digital culture present in people's daily lives has been the focus of reflection and survey in academic research. Despite this context being in our daily lives, it is not yet a school reality and it is a subject that presents controversies. This systematic literature review aims to identify studies that address the perceptions and practices of teachers about the pedagogical use of Information and Communication Technologies (ICT) in Science teaching. The researches were carried out in three databases: CAPES Journal Portal (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) and CAPES Theses and Dissertations Catalog and Scientific Electronic Library Online (SciELO). As ICT develop very quickly, to carry out researches for future work in the educational reality we live in, we defined the time lapse between 2015 and 2020. 18 studies were selected and the discussions presented refer to the sum of 15, due to the duplicity of results in the surveyed bases. The papers study the presence of digital culture in society in general and how far it is from the school reality. They also showed the challenges faced by teachers when trying to include digital technologies in their methodologies. These are physical, administrative and pedagogical challenges, starting from the initial formation and continuing.

Keywords: Technologies and Teaching of Science, Technologies and Teacher Perception, Technologies and Pedagogical Practices.

Método

Este artigo apresenta estudos e análises em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação em ciências a partir de uma revisão sistemática de literatura. As buscas foram realizadas em três bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). As bases de dados foram escolhidas por sua abrangência e relevância no contexto brasileiro de investigação. Como as TDIC se desenvolvem com muita rapidez, para realizar as buscas por trabalhos próximos da realidade educacional que vivemos, definimos o lapso temporal entre 2015 a 2020. A Tabela 1 apresenta o protocolo da revisão.

Tabela 1

Protocolo de revisão sistemática

Tópicos	Protocolo
Objetivo	Identificar estudos que abordem as percepções e práticas dos professores sobre o uso pedagógico das TDIC no ensino de ciências
Equações de pesquisa	Pares de palavras-chave: tecnologias e práticas pedagógicas; tecnologias e percepções de professores; tecnologia e ensino de ciências. Booleanos: "e"; "*and*".
Âmbito da pesquisa	SciELO, Periódicos CAPES e Catálogos de Teses e Dissertações CAPES.
Filtros da pesquisa	*SciELO* Filtros: Áreas temáticas "Ciências humanas". Idiomas: português, inglês ou espanhol. Colocar os pares de palavras entre aspas. *Periódicos CAPES* Colocar os pares de palavras entre aspas. *Catálogo de Teses e Dissertações CAPES* Colocar os pares de palavras entre aspas. Grande área de conhecimento: Ciências Humanas.
Critérios de inclusão	1. Apenas trabalhos publicados do lapso temporal de 2015 a 2020. 2. Artigos publicados em revistas científicas e periódicos revisados por pares.
Critérios de exclusão	Artigos que não sejam referentes ao Ensino Médio e Ensino Fundamental II, na área de ciências.
Critérios de validade metodológica	Replicação do processo por um investigador; verificação dos critérios de inclusão e exclusão.
Resultados	Registro de todos os passos realizados – Descrição da pesquisa.
Tratamento de dados	Com a ajuda do *software* NVivo, analisar e descrever criticamente os resultados obtidos.

Após a leitura dos resumos, chegamos à somatória de 18 estudos: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (7), Portal de Periódicos da CAPES (8) e SciELO (3). No entanto, as discussões apresentadas neste artigo referem-se à somatória de 15 estudos devido à duplicidade de resultados nas bases pesquisadas. Os resultados e discussões serão apresentados com base na identificação de pontos convergentes nas pesquisas: (i) formação de professores, condições de trabalho e estrutura das escolas, (ii) tecnologia móvel e o uso de jogos e *softwares* nas práticas pedagógicas.

Resultados e Discussões

Formação de professores, condições de trabalho e estrutura das escolas

Presentes nos resultados de 9 dos 15 trabalhos, a formação de professores foi um tema muito discutido nas pesquisas. O trabalho de Lima e Nascimento (2016) teve como objetivo analisar as influências do Projeto "Um Computador por Aluno" (UCA) na apropriação docente das TDIC e nas práticas pedagógicas. Os sujeitos da pesquisa alegaram nas entrevistas não terem sido preparados para usar os laptops em suas aulas. Segundo os autores do estudo, a falta de formação dos professores e a desinformação prejudicaram o desenvolvimento do projeto e os desafios colocados pela imposição do projeto UCA levaram os professores à condição de iniciantes na profissão. As entrevistas mostraram um cenário desfavorável à apropriação das tecnologias digitais pelos professores e os autores salientam que "[…] a reconfiguração pedagógica com TDIC não é alcançada por decreto" (Lima & Nascimento, 2016, p. 231), mas está ligada a uma mudança a longo prazo, por meio de uma revisão das crenças pedagógicas e de uma conscientização docente em relação à potencialidade das TDIC. A pesquisa demonstrou que somente equipar escolas com instrumentos tecnológicos não acarreta em uma mudança pedagógica e na integração das TDIC na prática docente.

Esses resultados corroboram a pesquisa de Rosa, Eichler e Catelli (2015) em relação à formação de professores. Os autores mostraram em sua pesquisa que os professores acreditam que a aula convencional ainda é o caminho mais adequado e possível para suas disciplinas. O que, de acordo com os autores, é reflexo da carência na formação continuada docente. A pesquisa apontou que os professores consideram os alunos 'imaturos' para as aulas com o uso das tecnologias e que isso desperta no professor um sentimento de 'tempo perdido'. Tanto Lima e Nascimento (2016) quanto Rosa, Eichler e Catelli (2015) mostraram que quando não há formação docente, o professor

não modifica suas crenças pedagógicas e não consegue ver as potencialidades das TDIC em sua prática.O trabalho de Occelli e Romano (2018) foi realizado em escolas secundárias na cidade de Córdoba, na Argentina. Os dados mostraram que 38% dos docentes acreditam que o uso dos computadores em suas aulas gera problemas, tendo em vista que os estudantes se dispersam e o computador os impede de ter um controle sobre isso. Essa constatação vai ao encontro dos apontamentos de Rosa, Eichler e Catelli (2015), segundo os quais os professores consideravam as aulas com o uso de tecnologias 'tempo perdido'. No entanto, a pesquisa de Occelli e Romano (2018) também demonstrou que alguns professores relacionaram a dispersão dos alunos à falta de um bom planejamento para o uso do computador nas aulas e que quando as atividades planejadas são de interesse dos alunos, eles participam das atividades mesmo com a possibilidade de acessar outros recursos. Outro dado apresentado na pesquisa de Occelli e Romano (2018) mostra que os participantes, em sua totalidade, desejam integrar as tecnologias em suas aulas, mas que para isso precisam de formação – o que corrobora a pesquisa TIC Educação realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC (2019), que mostrou que os professores brasileiros se interessam e buscam informações sobre o uso das tecnologias digitais. De acordo com a pesquisa, 82% dos docentes de escolas públicas e particulares, de áreas urbanas, afirmaram ter desenvolvido ou melhorado seus conhecimentos sobre o uso de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. A pesquisa do CETIC também mostrou que o número de docentes que participaram de formação continuada sobre o uso de tecnologias digitais em práticas pedagógicas foi de apenas 33%. Esses dados indicam que apesar do desejo de incluir as tecnologias digitais em suas aulas, os professores ainda recebem pouca formação continuada para isso.

O estudo de Brizola (2017), por sua vez, analisou como os professores do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Sorriso – MT têm realizado sua prática pedagógica com a mediação de tecnologias. A pesquisa mostra que os recursos digitais foram usados pelos docentes, em sua maioria, com o foco na exposição do conteúdo, na memorização e repetição. Esse dado sugere que os professores, diante da falta de formação, não sabem como integrar as tecnologias, de fato, em suas práticas e as usam somente como uma substituição de recurso. A pesquisa TIC Educação (2018) mostra, assim como Brizola (2017), que os professores utilizam as tecnologias para planejar atividades, expor conteúdos e fazer pesquisas, no entanto, essas atividades pouco contam com a participação mais direta dos alunos. Assim como Brizola (2017), a pesquisa de Occelli e Romano (2018) trouxe resultados que apontam para o uso utilitarista das TDIC e a visão

dessas mais como ferramental do que como recursos culturais e cognitivos capazes de contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem. O estudo de Brizola (2017) aponta a necessidade de mudança em muitas práticas pedagógicas que ainda, segundo o autor, são baseadas em um "[...] velho modelo de transmissão-memorização-fixação-reprodução de conteúdo [...]" (Brizola, 2017, p.161).

O trabalho de Steinert, Haroim e Pinto (2016) é um relato de experiência realizado a partir da implementação de uma proposta de ensino híbrido para abordar o tema de medidas preventivas de higienização. A descrição apresentada no trabalho, em relação à prática da atividade, aponta problemas como: espaço do laboratório de informática muito pequeno para a turma de alunos, falta de computadores prontos para uilização e rede de internet instável. O professor precisou ainda solicitar à técnica do laboratório que inserisse a senha de acesso à internet em um dos celulares dos alunos. Em um mundo conectado, a escola ainda procura 'esconder' dos estudantes o acesso à rede. Difícil imaginarmos uma atividade que procurasse utilizar recursos digitais e todo o seu potencial sem que houvesse acesso à internet. O relato de Steinert, Haroim e Pinto (2016) mostra o quanto a condição de trabalho dos professores, a estrutura da escola e o próprio desenho dos espaços escolares influencia no desenvolvimento de práticas pedagógicas com o uso das TDIC. Tanto a pesquisa de Steinert, Haroim e Pinto (2016) quanto o estudo do CETIC (2019) mostram que existem entraves no uso das tecnologias no ambiente educacional. De acordo com o CETIC (2019), 26% das escolas brasileiras localizadas nas áreas urbanas não possuíam nenhum computador disponível para atividades com os alunos. Essa proporção era ainda maior nas escolas da região Norte (49%) e Nordeste (34%). Em relação à rede de WiFi, somente em 34% das escolas públicas o acesso à rede estava disponível também para os alunos. Esse percentual era de 49% entre as escolas particulares.

O estudo de Frederico e Gianotto (2015) também mostra o quanto a estrutura das escolas pode influenciar no desenvolvimento de práticas pedagógicas com as TDIC. Mas aponta, também, que somente investir em estrutura não é suficiente para haja a integração das tecnologias digitais nas escolas. Os referidos autores realizaram uma pesquisa com o objetivo de verificar as contribuições das imagens para o Ensino de Ciências. Os resultados da pesquisa demonstraram que os aparatos tecnológicos são recursos capazes de potencializar os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem de Física. Os alunos entrevistados foram unânimes em afirmar que a utilização da lousa digital os ajudou a compreender questões relacionadas ao estudo de ondulatória. A

pesquisa sugere que tanto a lousa digital quanto os simuladores são recursos capazes de potencializar a aprendizagem em relação aos processos de integração das informações, pois estruturam-se como sistemas de representação visual do conhecimento (Frederico & Gianotto, 2015). Frederico e Gianotto (2015) destacam, ainda, que a lousa digital nunca havia sido usada na escola por outros professores. Esse dado converge com o que Lima e Nascimento (2016) apontam em sua pesquisa: não adianta equipar as escolas sem que haja formação continuada para o uso dos recursos tecnológicos. Sem capacitar os professores para a integração da TDIC os equipamentos não serão usados ou serão usados apenas de forma utilitarista, sem que haja o uso pleno de suas potencialidades.

O estudo de Zanato (2016) apresenta essas questões. A fala dos entrevistados mostrou que eles são partidários do uso das TIC e consideram a formação inicial e continuada como necessária para essa utilização. A pesquisa mostrou que 94% dos professores trouxeram sugestões em suas falas em relação a investimentos em equipamentos, uma equipe técnica de apoio para atender aos professores e a formação docente para o uso das TIC no trabalho pedagógico.

Tecnologia móvel e o uso de jogos e *software* nas práticas pedagógicas

Steinert e Hardoim (2017) trabalharam num estudo que resultou em um relato de experiência sobre os limites e as possibilidades de uso do celular na sala de aula, via ensino híbrido, abordando o tema drogas. Os autores fazem um relato da problemática enfrentada pelas escolas em relação ao uso recreativo de celulares na sala de aula. De acordo com Steinert e Hardoim (2017), em muitos estados e municípios a solução encontrada para esses problemas foi a elaboração de leis proibindo o uso dos celulares na escola. Essa proibição encontra defesa, inclusive, no meio educacional, em escolas que muitas vezes optam por regras de confiscação dos aparelhos.

Frente às questões de proibição dos celulares nas escolas e acreditando que essa não seja a melhor solução, o estudo demonstrou que 70% dos estudantes possuíam rede de internet em casa, o que possibilitou o uso do aplicativo por meio de estratégias de sala de aula invertida. Os alunos consideram possível compartilhar seus dispositivos e suas redes com os colegas. Essa possibilidade também foi demonstrada nos estudos de Steinert, Haroim e Pinto (2016) em que, na impossibilidade de uso dos computadores do laboratório de informática da escola, os alunos usaram e compartilharam com os colegas os seus celulares.

O trabalho de Steinert e Hardoim (2017) mostrou o uso das tecnologias digitais móveis como um possível meio de se incluir este recurso em locais carentes de outros recursos, como o

computador, além de favorecer a interação para o estudo. A pesquisa realizada pelo CETIC (2019) apontou que desde 2015, os *smartphones* foram o principal dispositivo utilizado pelos alunos para uso da rede. Em 2019, a pesquisa mostrou que 98% dos alunos usavam o *smartphone* para acessar a internet, sendo que para 18% deles, o celular foi o único dispositivo para acesso à rede. No entanto, é importante salientar que apesar do contexto da pesquisa de Steinert e Hardoim (2017) apontar um caminho para a possibilidade de uso dos *smartphones* dos alunos em atividades escolares, o contexto brasileiro, de desigualdade e exclusão, inclusive digital, não deve ser pensado na perspectiva de que todos os alunos têm um *smartphone* e internet com qualidade suficiente para o uso em atividades didáticas. É dever do Estado estruturar as escolas e garantir os meios necessários para a integração e bom aproveitamento das TDIC nas prática pedagógicas, garantindo, inclusive, formação dos professores para isso.

O estudo de Piffero *et al.* (2020) traz considerações a partir do relato de uma experiência envolvendo metodologias ativas e o uso de recursos *online* para aulas síncronas e assíncronas. O objetivo da pesquisa foi verificar o impacto do uso de ferramentas digitais na aprendizagem dos alunos em um contexto de aprendizagem remota durante a pandemia de Covid-19. O estudo mostrou que as metodologias ativas no ensino de ciências, mediadas pelas TDIC em um contexto de aprendizagem remota, foram capazes "[…] de contribuir na construção de conhecimentos, pois possibilita[m] a contextualização das vivências prévias e estimula[m] a autonomia do aluno na busca da sua aprendizagem" (Piffero *et al.,* 2020, p. 14). No entanto, é importante destacar que a pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular, com todas as condições de equipamentos e acesso à internet. Além disso, todos os alunos da turma possuíam computador e celular com boa qualidade de conexão.

A pesquisa de Piffero *et al.* (2020) indica que para que tenhamos uma educação de qualidade nas escolas do Brasil precisamos de ações que promovam a equidade digital, com o uso, inclusive, de tecnologias assistivas para a inclusão educacional. Além disso, Piffero et al. (2020) ressaltam como a estrutura da escola e as condições de trabalho do professor interferem no desenvolvimento de práticas pedagógicas intermediadas pela TDIC. Já nos estudos de Steinert, Haroim e Pinto (2016), Zanato (2016) e Lima e Nascimento (2016), desenvolvidos em escolas públicas, os resultados apontaram para a questão da falta de estrutura física, falta de equipamentos e conexão com a internet como problemas que afetaram a possibilidade de desenvolvimento de uma prática pedagógica de sucesso com o uso das TDIC.

Um dos passatempos preferidos dos adolescentes e jovens são os jogos. Nesta revisão, dois trabalhos se propuseram a verificar as possibilidades pedagógicas dos jogos digitais no ambiente escolar. Além dos jogos, um dos trabalhos analisou também um *software* com uma hipermídia para o ensino de química. O artigo de Oliveira, Souto e Carvalho (2018) apresentou discussões sobre a avaliação da hipermídia Equimídi@ por 18 alunos do Ensino Médio de uma escola pública. Um dos problemas demonstrados nos resultados da pesquisa é em relação à incompatibilidade de sistemas operacionais. Ao se desenvolver uma hipermídia voltada para a aplicação em escolas públicas brasileiras é importante que ela seja compatível com o sistema operacional Linux, utilizado na maioria das escolas públicas. Neste ponto, o Equimídi@ não foi compatível com o sistema operacional. Um dos alunos, durante a entrevista, perguntou se o software Equimídi@ 'rodava' no celular, sugerindo que desta forma, eles mesmos poderiam acessar, dentro da sala, sem a necessidade de deslocamento até o laboratório. Essa fala do aluno está em sintonia com as discussões em relação às possibilidades da tecnologia móvel apresentadas nos trabalhos de Steinert e Hardoim (2017) e Brizola (2017). No entanto, ressaltamos, mais uma vez, que apesar do uso dos *smartphones* se destacarem nessas pesquisas como uma possível saída para a falta de equipamentos e estrutura das escolas, este não é o cenário ideal para a integração das tecnologias digitais no contexto escolar brasileiro. O professor precisa ter disponível equipamentos de qualidade, estrutura física, apoio técnico e de gestão para usufruir das potencialidades das TDIC.

Os sujeitos da pesquisa de Oliveira, Souto e Carvalho (2018) relataram, na entrevista, que não compreenderam alguns vídeos e algumas ilustrações presentes no Equimídi@. Esse dado revela que a simples utilização de um recurso digital, por si só, não significa melhoria na aprendizagem. Faz-se necessário a discussão, a apresentação de conceitos prévios e a mediação do professor.

O trabalho de Amorim e Mercado (2020) investigou as possibilidades e desafios do jogo digital Pokémon Go para o ensino de biologia em escolas da cidade de Maceió/AL. Os resultados apresentados sobre as possibilidades do jogo no ensino da biologia correspondem às discussões já apresentadas nesta revisão. Em primeiro lugar, o estudo mostrou que as escolas apresentam desafios estruturais, administrativos e tecnológicos que precisam ser superados para que o uso do jogo seja possível. Portanto, a questão estrutural, já debatida aqui, novamente se mostra relevante. Em segundo lugar, o estudo chegou à conclusão de que é de suma importância a mediação e articulação do professor frente aos conteúdos da disciplina com os apresentados no jogo. O

professor precisa ajudar os estudantes a diferenciarem assuntos científicos de aspectos fantasiosos do jogo indicando que a mediação docente se faz necessária frente ao uso das TDIC. Por fim, o estudo mostrou que é possível o uso do jogo, como mediador do ensino de biologia, por meio de um contexto híbrido tecnológico, articulando-se com outras TDIC ou mesmo com tecnologias analógicas em tempos e espaços diferentes dos encontrados na escola (Amorim & Mercado, 2020).

Por sua vez, Paula *et al*. (2015) investigaram a utilização do *software* educativo RPG Maker como objeto de aprendizagem no ensino de química ambiental. No estudo, foi avaliado se os alunos consideram o jogo como um recurso que pode colaborar na sua aprendizagem e se eles relacionaram o conteúdo teórico do jogo com seu dia a dia. Como resultado, a pesquisa demonstrou que houve uma boa aceitação do jogo e, como justificativa, os alunos apontaram para uma mudança nas atividades, de uma metodologia tradicional para um ensino dinâmico e interativo. A análise dos dados apontou ainda que o jogo é uma ferramenta que contribui eficazmente para a fixação do conteúdo visto em sala de aula, uma vez que é uma forma atrativa e lúdica de rever e relacionar os conteúdos com o cotidiano dos alunos (Paula *et al*., 2015).

A pesquisa de Rosa, Trentin e Biazus (2017) realizou um levantamento da produção nacional em relação à utilização de tecnologia no ensino de Física com o foco em "fornecer um retrato das publicações e identificar características e potencialidades do uso dessas ferramentas na voz dos pesquisadores em ensino de Física" (Rosa, Trentin & Biazus, 2017, p. 25). Os resultados revelaram que apesar de existirem pesquisas sobre a integração das TDIC no ensino de Física, os estudos acadêmicos não têm alcançado os professores, que pouco usufruem deles. A inserção das tecnologias, de acordo com os apontamentos de Rosa, Trentin e Biazus (2017, p.39), "[…] precisa passar pela investigação de propostas didáticas fundamentadas e debatidas na comunidade científica". Os autores também apontaram que o uso da robótica educativa não foi algo encontrado de forma expressiva nas pesquisas nacionais e que há falta de políticas públicas de âmbito nacional sobre o tema. Destacamos que o uso da robótica no meio educacional também não foi tema de estudo em nenhuma das pesquisas apresentadas nesta revisão.

Conclusões

Os estudos desta revisão apresentaram a presença da cultura digital na sociedade em geral e o quanto ela ainda está distante da realidade escolar brasileira. Mostraram também os desafios enfrentados pelos professores ao tentar incluir as TDIC em suas metodologias. São desafios de ordem física, administrativa, pedagógica e de formação inicial e continuada. Ainda assim, os

estudos também demonstraram a ampla gama de possibilidades de uso das tecnologias digitais, seja por meio de jogos, *softwares*, câmeras, aplicativos, dentre outros. Finalizamos este texto com os apontamentos gerais, apresentados da Tabela 2, observados nos estudos analisados.

Tabela 2

Apontamentos gerais

Apontamentos gerais dos estudos da revisão sistemática	
Contexto escolar	- Estrutura física e arquitetônica: falta de equipamentos, falta de acesso à internet, equipamentos sucateados, salas pequenas com grande número de alunos. - Falta de formação com qualidade para professores. - Falta de apoio da gestão escolar.
Necessidades	- Políticas públicas para atender à necessidade digital do contexto atual. - Melhoria física, estrutural e material das escolas. - Formação continuada, de qualidade, para os docentes.
Possibilidades	- Jogos, *softwares*, uso de câmera do celular, simuladores, equimídias, aplicativos. - Como metodologia: a sala de aula invertida e o ensino híbrido.

Referências

Amorim, C. D. & Mercado, L.P.L. (2020). Possibilidades e desafios de uso do jogo digital Pokémon Go em espaços escolares no contexto de cibercultura e hibridismo tecnológico digital: trilhas iniciais para o ensino de biologia. *Revista Praksis*, 17(2), p. 64-86. https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2181/2589

Brizola, J. (2017). *Tecnologias e Educação: uma análise das práticas pedagógicas dos professores do ensino médio mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil. https://ri.ufmt.br/handle/1/2000

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC.BR (2019). *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras* - TIC Educação. [livro eletrônico]. Comitê Gestor da Internet no Brasil. https://cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes/

Frederico, F.T. & Gianotto, D.E.P. (2016). Tecnologias educacionais, imagens e o Ensino de Ciências: Possibilidades, desafios e discussões. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (Educitec)*, 1(2), p. 1-13. https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/59

Lima, R.M. & Nascimento, S.S. (2016). Projeto UCA em Tiradentes: significações de duas professoras quanto às tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto escolar. *Educar em Revista*, 61, p. 223-240. https://www.scielo.br/j/er/a/6vcqJmqk9TVM8TPtcBXgtJB/?format=pdf&lang=pt

Occelli, M. & Romano, L. G. (2018). Los docentes de ciencias naturales y el Programa Conectar Igualdad en la ciudad de Córdoba (Argentina). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(56), p. 109-130. http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n56/n56a05.pdf

Oliveira, C.F., Souto, D.L.P. & Carvalho, F.W.P. (2018). Percepções e apontamentos de um grupo de discentes ao explorarem a hipermídia Equimídi@. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia*, 11(2), p.146-168. https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5955

Paula, T.V., Souza, E.V.P., Silva, T.G.N., Silva, D.M. & Ribeiro, E.N.P. (2015). Proposta educativa utilizando o jogo RPG *Maker*: estratégia de conscientização e de Aprendizagem da química ambiental. *Holos*, 31(8), p. 98-112. http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1844/1314

Piffero, E.L.F., Coelho, C.P., Soares, R.G. & Roehrs, R. (2020). Metodologias ativas e o ensino remoto de biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas. *Research, Society and Development***,** 9(10), p. 1-19. https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8465

Rosa, C.T.W., Trentin, M.A.S. & Biazus, M.O. (2017). Tecnologias Educacionais no Ensino de Física: retrato das pesquisas nacionais. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, 7(2), p. 24-42. http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/2091

Rosa, M. P. A., Eichler, M. & Catelli, F. (2015). "Quem me salva de ti?": Representações docentes sobre a tecnologia digital. *Revista Ensaio*, 17(1), p. 84-104. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172015000100084&lang=en

Steinert, M.E.P. & Hardoim, E.L. (2017). Leigos ou excluídos? A criação de um aplicativo educacional e seu uso via ensino híbrido em uma escola pública. *Revista Sustinere***,** 5(1), p. 90-113. https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/25067/21305

Steinert, M.E.P., Haroim, E.L. & Pinto, M.P.P.R.C. (2016). De mãos limpas com as tecnologias digitais. *Revista Sustinere*, 4(2), p.233-252. https://www.e-

publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/25055

Zanato, A. R. (2016). *O uso das tecnologias de informação e comunicação por professores de ciências da natureza no ensino médio.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil. http://tede.unioeste.br/handle/tede/3308

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Percepción de familias y docentes sobre la modalidad de Educación a Distancia implantada en la Comunidad de Madrid durante la crisis por covid-19

Perception of families and teachers about the Distance Education modality implemented in the Community of Madrid during the covid-19 crisis

María Luisa Sevillano García (https://orcid.org/0000-0002-2841-8738), Doña Arántzazu De Las Morenas Martín (https://orcid.org/0000-0003-1266-3496)
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo, entre otros, el análisis de la implantación de la educación a distancia en España durante el periodo de confinamiento por Covid-19 desde la percepción de 99 alumnos y 31 docentes de 5º y 6º curso de Educación Primaria provenientes de centros de titularidad pública, concertada y no concertada adscritos en el municipio de Alcalá de Henares (Madrid). Se observa un escenario sin precedentes que surge ante la necesidad de asegurar el funcionamiento de los sistemas educativos durante la pandemia. La investigación alterna una metodología cuantitativa y cualitativa que emplea como instrumentos principales de estudio el cuestionario y la entrevista. Los resultados generales manifiestan que los alumnos continuaron trabajando en sus tareas escolares durante el confinamiento, manteniendo el contacto con sus docentes y recurriendo a diversos dispositivos digitales para realizar búsquedas de información, revisar el correo electrónico, entregar y recibir tareas, correcciones y puntuaciones, siendo el Smartphone el dispositivo empleado, en mayor porcentaje, por los estudiantes de centros públicos, y la tableta digital y el ordenador portátil por los alumnos de la concertada y no concertada. Así mismo, los docentes participantes en este estudio detectaron, ante el cambio repentino en la modalidad educativa, dificultades con respecto a la competencia digital del alumnado, y en ocasiones la suya propia, la escasez de medios y la falta de proximidad que complicó el *feedback* docente-discente.

Palabras clave: educación a distancia, educación primaria, integración tecnológica

Abstract

This study addresses the implementation of distance education in Spain during the period of confinement by Covid-19 from the perception of 99 students and 31 teachers of 5th and 6th year of Primary Education coming from public, concerted and non-concerted centers attached to the municipality of Alcalá de Henares (Madrid). An unprecedented scenario is observed that arises from the need to ensure the functioning of educational systems during the pandemic. The research alternates a quantitative and qualitative methodology that uses the questionnaire and the interview as the main study instruments. The general results show that the students continued working on their homework during confinement, maintaining contact with their teachers and using various digital devices to search for information, check email, deliver and receive homework, corrections and scores, being the Smartphone is the device used, in a greater percentage, by students from public schools, and the digital tablet and laptop by students from the concerted and non-concerted schools. Likewise, the teachers participating in this study detected, given the sudden change in the educational modality, difficulties with respect to the students' digital competence, and sometimes their own, the scarcity of means and the lack of proximity that complicated the feedback teacher-student.

Keywords: distance education, elementary education, technology integration

La situación pandémica atravesada mundialmente a consecuencia del Covid-19 implicó la necesidad de adoptar prácticas educativas que garantizaran la continuidad, a nivel global, de los sistemas educacionales. La educación a distancia se impuso, entonces, como única opción factible; sin embargo, las perspectivas sobre esta modalidad educativa no siempre han sido favorables. García Aretio (1999) distinguía tres generaciones de Educación a Distancia (en adelante, EaD) en un estudio sobre la historia y evolución de la misma: la enseñanza por correspondencia de finales del siglo XIX, en base a textos muy rudimentarios facilitados para el estudio independiente de los alumnos; la enseñanza multimedia, situada a finales de los años sesenta y en la que los recursos audiovisuales propios de la época (audiocasetes, videocasetes…) comenzaban a mostrarse como apoyo al texto escrito; y la enseñanza telemática cuyo inicio podría marcarse en la década de los 80 asentándose sobre la integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos, a través de la informática. Las propuestas y proyectos de la EaD han ido ganando terreno de manera progresiva y son cada vez más las instituciones, los docentes e investigadores y los estudiantes que apuestan por esta modalidad educativa que ha mostrado resultados de nivel similar, en cuanto a eficacia y eficiencia, a la educación presencial (Aretio, 2012). No obstante, ha sido el año 2020 el que ha evidenciado la relevancia de la educación a distancia y la importancia de invertir en prácticas educativas que fomenten el e-learning. Covarrubias (2021) refería que la situación pandémica reveló que en una amplia mayoría de los casos, las habilidades digitales se venían registrando como un apoyo aislado en los procesos de aprendizaje y con carencia de destrezas para hacerlo parte fundamental del desarrollo pedagógico. Feíto (2020) aludía al respecto, enfatizando en que la crisis provocada por el covid-19, había situado a la escuela en un escenario inédito, pues de un día para otro la enseñanza había pasado de ser presencial a virtual, manifestando la posibilidad de aprender de otro modo, integrando materiales virtuales, insertando competencias digitales, tomando como soporte fundamental la tecnología. De acuerdo con Camacho y Esteve (2018) los alumnos transmiten una actitud favorable hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) tanto a nivel personal, como en su aplicación a la educación, percibiéndose a sí mismos como competentes en el manejo de la tecnología. Bien es cierto que la incorporación de los dispositivos digitales a los procesos de aprendizaje se encuentra supeditada a aspectos culturales, políticos y económicos, sin embargo, Fernández (2016) aludía a Serrano y Martínez (2003) para plantear que la brecha digital, entendida como la separación entre personas que utilizan las TIC como parte rutinaria de la vida cotidiana y las que no tienen acceso a las mismas, cada día resulta

menos evidente dado que a través de los dispositivos móviles casi todo el mundo tiene posibilidad de acceder al conocimiento de las TIC sin necesidad de realizar una gran inversión en la compra de una tableta u ordenador. Servimedia (22 de mayo de 2020) plasmaba el estudio titulado "El impacto de las pantallas en la vida familiar durante el confinamiento" llevado a cabo por Empantallados y GAD3, con el apoyo de la Comisión Europea, del que se extraía que uno de cada dos padres y madres compraron algún dispositivo durante el periodo mencionado: un 49% para las clases de sus hijos, un 29% para su trabajo y un 20% para ocio digital. Además, los resultados del estudio apuntaban que, de lunes a viernes, los más pequeños comenzaron a hacer un uso de las pantallas de casi cuatro horas diarias (un 76% más que antes del confinamiento). Se sostiene la confianza de los padres españoles en la tecnología para el desarrollo profesional y educativo de sus hijos, destacando que nueve de cada diez, opinan que esta les beneficiará en sus futuras carreras profesionales (Ecoaula.es, 13 de mayo de 2020). Con esto, el presente documento compendia un análisis de la modalidad de educación a distancia implantada durante el periodo de confinamiento por covid-19 en centros públicos, concertados y privados de la localidad de Alcalá de Henares, en la Comunidad de Madrid, tomando como base la percepción de alumnos y docentes de quinto y sexto curso de Educación Primaria. Se concreta, de este modo, el uso didáctico que los estudiantes realizaron de los dispositivos digitales Smartphone, Tablet y Ordenador durante el confinamiento y se examina la labor del personal docente contrastando experiencias personales sobre el proceso de adaptación y desarrollo de la nueva modalidad impuesta temporalmente.

Método

El estudio tuvo como foco la recolección de datos sobre el proceso seguido en Educación Primaria en la modalidad de enseñanza a distancia implantada temporalmente, en España, durante el periodo de confinamiento por covid-19. Se decidió acotar la investigación a centros públicos, concertados y no concertados del municipio de Alcalá de Henares, estudiando las percepciones de alumnos y docentes de tercer ciclo (cursos 5º y 6º de Educación Primaria). La edad de los estudiantes implicados en el estudio se incluye en un rango de diez a doce años, obteniéndose una muestra de 99 alumnos. Así mismo, se procuró una selección de docentes heterogénea en cuanto a edad y sexo, alcanzándose una muestra de 31 maestros participantes cuyas edades se engloban entre los 25 y los 63 años. Se llevó a cabo un registro de centros de diversa titularidad en la localidad mencionada considerando la relevancia de abarcar áreas de características sociodemográficas variadas; de esta forma, entre los colegios registrados se incluyeron como centros públicos el CEIP

Miguel Hernández, Juan de Austria, La Garena, Infanta Catalina, Santos Niños, Daoiz y Velarde y Cristóbal Colón; como centros concertados el Sagrado Corazón de Jesús, San Felipe Neri, Gredos San Diego, Alborada, San Gabriel y Lope de Vega, y como centro no concertado el Santo Tomás de Aquino. La situación de aislamiento por cuarentena determinó como instrumento de análisis el cuestionario elaborado a través de "Google Forms" y difundido mediante correo electrónico, diversas redes sociales (Facebook, Twitter e Instagram) y sistemas de mensajería instantánea (WhatsApp). Se planificaron dos modelos de cuestionario, uno de ellos destinado a alumnos y otro a docentes, sucediendo, ambos dos, preguntas de selección y de respuesta abierta, y permitiendo clasificar este estudio como un tipo de investigación en el que se alternó el estudio cuantitativo y el cualitativo. Los datos obtenidos de las respuestas cerradas/de selección a los cuestionarios se recogieron en dos bases de datos diferenciadas (una con la información de los formularios de alumnos y otra con la de los docentes) y se recurrió al programa estadístico SPSS para su análisis, conformando, así, el estudio cuantitativo del documento. El contenido textual de las respuestas a las preguntas abiertas se transcribió y se analizó a través de un sistema de categorización mixto, construyendo la investigación cualitativa del estudio.

Resultados

Se partía de la hipótesis de que *la EaD implantada en España durante la pandemia por covid-19 había incrementado el uso didáctico de dispositivos digitales y herramientas virtuales, permitiendo el trabajo de contenidos desde casa y facilitando, así, los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el periodo de confinamiento.*

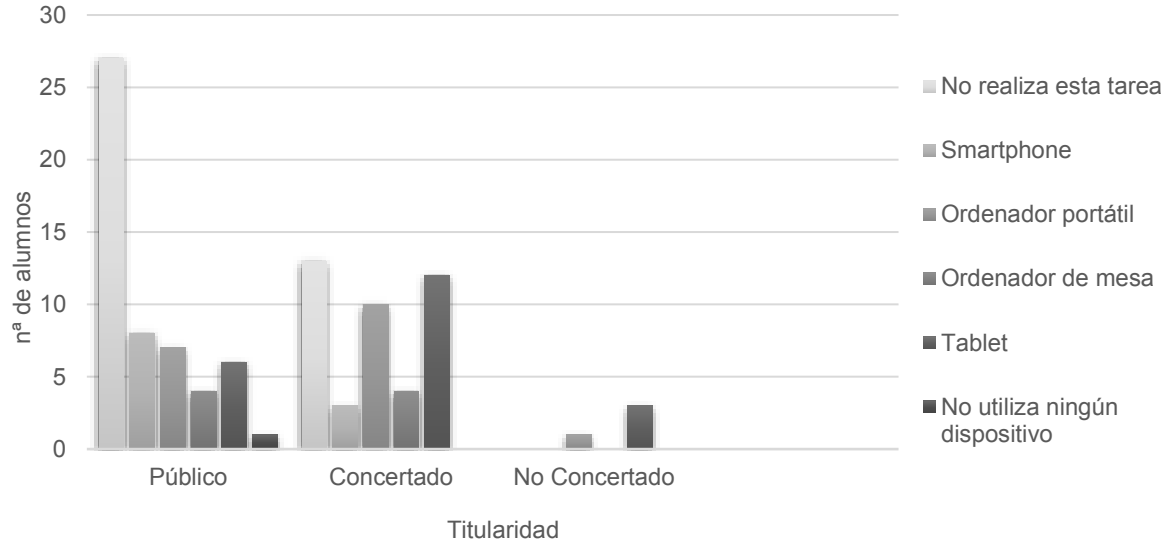
Atendiendo a las percepciones de alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria de centros públicos, concertados y no concertados de Alcalá de Henares.

Se contó con una muestra de 99 alumnos, 53,5% de los cuales matriculados en centros de titularidad pública, 42,5% inscritos en centros concertados y un escaso 4% en no concertados. Se comprobó una asociación estadísticamente significativa ($C=0,305;p=0,037 < 0,05$) entre la titularidad de los centros en lo que los estudiantes se encontraban escolarizados y el contacto con sus docentes durante el confinamiento, pues a pesar de que un porcentaje mayoritario en las tres titularidades señaló "haber estado en contacto con su tutor/a y profesores de otras asignaturas" se observó una diferencia porcentual significativa entre ellas, siendo de un 52,83% en la pública, de un 83,33% en la concertada y de un 75% en la no concertada. Resaltó que el 100% de los alumnos participantes manifestó disponer de conexión a Red Wifi y un 85% declaró contar con un

dispositivo para realizar las tareas y/ o comunicarse con el profesor durante el confinamiento. El 52,5% del alumnado que respondió a nuestro cuestionario afirmó haber utilizado su dispositivo para realizar las tareas y/o comunicarse con el profesor antes del confinamiento (41, 5% en la titularidad pública, 64,3% en la concertada y 75% en la no concertada), frente a un 47,5% que nunca antes lo había empleado con este fin (58,5% de centros públicos, 35,7% de concertados y 25% de no concertados). El cálculo del "coeficiente de contingencia" y la prueba "chi-cuadrado" manifestaron una asociación significativa, aunque débil, entre ambas variables (c=0,234,p=0,057 > 0,05). Al ser cuestionados sobre el dispositivo empleado para dar clase durante el confinamiento un 50,9% de los alumnos de la enseñanza pública indicó "no realizar esta tarea" frente a un 31% de la enseñanza concertada (ningún alumno de la enseñanza privada señaló esta opción). En relación a los dispositivos más empleados con este fin (ver figura 1) se extrajo que el porcentaje mayoritario de estudiantes matriculados en centros públicos destacó utilizar el Smartphone (15,1%), seguido de aquellos que escogieron el ordenador portátil (13,2%) y la Tablet (11,3%). En la enseñanza concertada la Tablet se configuró como el dispositivo más elegido con un 28,6% de alumnos que confesó emplearlo para dar clases durante la cuarentena, seguido de un 23,8% que declaró recurrir al ordenador portátil y de un 9,5% que empleó un ordenador de mesa. El 75% de los alumnos de centros no concertados se sirvió de la Tablet y el 25% restante del portátil. Cabe destacar que el 100% del alumnado participante recibió tareas para realizar durante el periodo de confinamiento; y se observó, además, una asociación estadísticamente significativa entre la titularidad de los centros y el dispositivo empleado por los alumnos para recibir tareas (c=0,386; p= 0,008 < 0,05), para recibir notas, puntuaciones o valoraciones de dichas tareas (c=0,408; p=0,032 < 0,05), para realizar búsquedas de información en web (c=0,414; p=0,009 < 0,05) y para revisar el correo electrónico (c=414; p=0,013 < 0,05). En las cuatro acciones mencionadas los alumnos de la enseñanza pública señalaron, con porcentaje mayoritario, el uso del Smartphone, mientras que los de la concertada y la no concertada se decantaron, en su mayoría, por la Tablet y el ordenador portátil. La prueba "chi-cuadrado" y el "cálculo del coeficiente de contingencia" reflejaron, a su vez, la asociación estadísticamente significativa entre la titularidad y la realización de exámenes durante el confinamiento (c=0,465; p=0,002 < 0,05) pues más de la mitad de los alumnos de centros públicos (52,8%) confesaron "no realizar exámenes" durante este periodo; porcentaje que se redujo a un 28,6% en colegios concertados y a un 25% en los no concertados.

Figura 1

Relación entre la titularidad y el dispositivo empleado por los alumnos para dar clases, durante el confinamiento, a través de llamadas, videollamadas u otras aplicaciones habilitadas para ello



Se comprobó, también, la asociación significativa (c=0,334; p=0,014 < 0,05) entre la titularidad y las acciones de los estudiantes ante la aparición de dudas, observándose un porcentaje mayoritario de alumnos de centros públicos (69,8%) que señaló pedir ayuda a familiares para resolver dudas, en cambio, un 50% de los estudiantes de la concertada y un 75% de la privada apuntó la posibilidad de solicitar aclaraciones a sus docentes. Con respecto a los recursos digitales utilizados por los alumnos de este estudio para continuar con sus clases desde casa, preponderaron herramientas que facilitaban la realización de videollamadas, tales como Google Meet, Zoom, Skype o Microsoft Teams. La herramienta Google Classroom prevaleció como la más escogida por los estudiantes para la recepción y entrega de actividades. La precisión de herramientas para realizar exámenes fue escasa entre los alumnos, la gran mayoría hacía referencia a tareas o actividades "para corregir" a las que, con probabilidad, los docentes atribuyeron carácter evaluable; sin embargo, entre los recursos nombrados por los alumnos para "examinarse online" se encontraron Socrative Home o formularios de Google Forms. Y en cuanto a la valoración que los discentes hicieron de su experiencia con la EaD durante el confinamiento se destacó que sobresalieron las respuestas que alternaban un aspecto positivo con otro negativo, muestra de ello las siguientes aportaciones literales: *"me gusta pasar más tiempo en casa pero echo de menos a mis compañeros y solo me cuesta hacer las cosas", "lo que más son los vídeos explicativos y la*

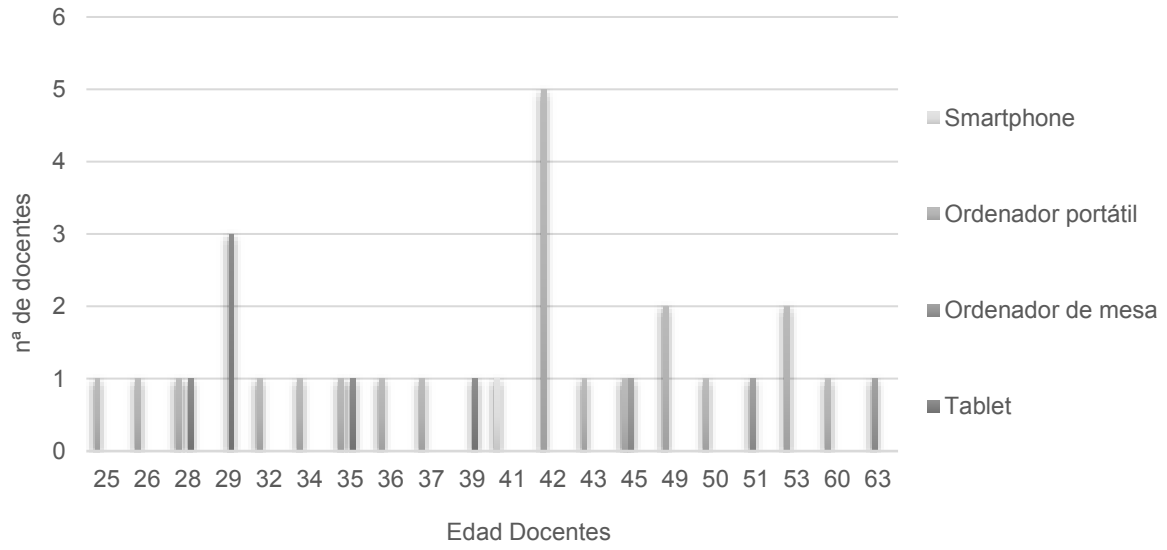
comunicación con los profesores, lo que menos no estar en el cole con compañeras y profes", "me gusta porque tengo más tiempo, pero no me gusta una cosa...que cuando tengo una duda que mis padres no me pueden ayudar tengo que esperar a que al profesor de la asignatura le llegue el correo y mandarme otro con la respuesta...". Se comprobó que entre los aspectos positivos destacaban todos aquellos relacionados con la metodología innovadora, amena y "divertida" de la modalidad a distancia temporal y entre los negativos la necesidad de contacto físico con los compañeros y la preferencia de clases presenciales para la resolución de dudas.

Atendiendo a las percepciones de docentes de 5º y 6º de Educación Primaria de centros públicos, concertados y privados de Alcalá de Henares.

Se partió de una muestra de 31 docentes, maestros y maestras de los cursos 5º y 6º de Educación Primaria escogidos de centros de diversa titularidad y área sociodemográfica en el municipio de Alcalá de Henares. Las edades de los profesionales participantes se engloban entre los 25 y los 63 años de edad (amplio rango de valores que explicó el valor elevado de la desviación), obteniéndose una edad media de los docentes de 40,45 años (y desviación típica 9,95). El 100% de los docentes afirmó continuar ejerciendo su labor e impartiendo clase desde casa durante el periodo de confinamiento, aún teniendo en cuenta que un notable 87% declaró no considerar a su grupo de alumnos lo suficientemente preparado para el cambio experimentado en la modalidad de enseñanza. Entre los dispositivos digitales empleados por los maestros y maestras participantes en el estudio para continuar desempeñando su labor desde casa se encontró, como primera opción, el ordenador portátil, con un 67,7%; seguido de la Tablet, con un 19,4% y del ordenador de mesa seleccionado por un 9,7%; un escaso 3,2% indicó utilizar su Smartphone con este fin, convirtiéndose así en la opción menos elegida. La figura 2 refleja la relación entre la edad de los docentes y el dispositivo empleado para trabajar desde casa, deduciéndose de su análisis que el uso de la Tablet y el Smartphone se congregó en aquellos maestros y maestras menores de 40 años y el empleo del ordenador de mesa en aquellos docentes de 45 años en adelante. Un amplio 61,3% de los profesores aseguró conocer si sus alumnos disponían de un dispositivo digital propio o compartido para seguir con sus clases desde casa, señalando haberse asegurado previamente de ello para panificar el desarrollo de las clases.

Figura 2

Relación entre la edad de los docentes y el dispositivo empleado para ejercer su labor durante el periodo de confinamiento



Según los docentes, la selección de herramientas de trabajo virtuales para continuar con las clases se llevó a cabo, en un 54,8% de los casos por los centros escolares, quienes facilitaron el acceso a nuevas plataformas o recursos; un 25,8% indicó haber podido elegir aquellas que mejor se ajustaban y adaptaban a su situación, a su asignatura o a las características de su grupo de alumnos; el 19,4% restante apuntó estar utilizando alguna plataforma que ya empleaba con anterioridad. Se obtuvo una asociación considerable y estadísticamente significativa ($c=0,544$; $p= 0,011 < 0,05$) entre la titularidad de los centros en los que los docentes participantes impartían clase y la selección de herramientas de trabajo para continuar con su labor desde casa al comprobarse que un abundante porcentaje de docentes de la enseñanza pública (66,7%) pudo escoger los recursos que mejor se adaptaban a su situación, frente a un escaso 9,5% de maestros de la enseñanza concertada. Un destacado 71,4% de docentes de centros concertados atribuyó al propio colegio el papel de facilitador de nuevas plataformas o recursos para continuar con la enseñanza durante el confinamiento. En este estudio se ofreció, además, a los docentes la posibilidad de expresarse de forma abierta compartiendo aspectos y vivencias personales relacionadas con el proceso formativo seguido, nombrando plataformas educativas empleadas, herramientas virtuales o recursos didácticos, explicando percepciones sobre inconvenientes detectados o sensaciones que reflejaran el apoyo sentido, la ayuda ofrecida por el centro o percibida por ellos mismos o incluso

valoraciones hacia su trabajo en esos días. El análisis cualitativo de las respuestas permitió destacar como herramientas digitales empleadas por los docentes para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia, pues facilitaban la nueva metodología apoyada en clases virtuales, transmisión de vídeos explicativos, aclaración de conceptos y preparación y corrección de tareas: Google Classroom, Zoom o plataformas institucionales. Así mismo, los docentes señalaron como medios de contacto empleados para mantener la comunicación con sus alumnos el correo electrónico, las plataformas educativas e incluso el teléfono (como vía de comunicación con las familias). De sus aportaciones sobre posibles dificultades detectadas se extrajo la importancia de la cercanía docente-discente en los procesos de enseñanza-aprendizaje; pareció sobresalir, desde la perspectiva de los maestros y maestras, la falta de habilidades tecnológicas en los alumnos para el empleo de dispositivos con fines didácticos, la necesidad de medios en las familias para implantar una metodología de este tipo y la importancia e influencia del grado de autonomía del alumnado en la etapa de Educación Primaria.

Discusión y conclusiones

Es cada vez menos evidente la brecha digital de la que hablaba Fernández (2010) aludiendo a Serrano y Martínez (2003) al contar hoy día con dispositivos económicamente más alcanzables, como el Smartphone, que realiza funciones muy similares a la Tablet o incluso a un ordenador portátil. Se constata que el 100% de los alumnos afirma en este estudio disponer de conexión a Red Wifi. Coincidimos con los resultados de las investigaciones de Empantallados y GAD3 que plasmaban el incremento en un 76% en el uso infantil diario de las pantallas con respecto a la vida antes del confinamiento, un 47,5% de los alumnos de este estudio confesó no haber empleado hasta ese momento, los dispositivos digitales para realizar las tareas escolares. Conviene resaltar, además, la asociación estadísticamente significativa entre la titularidad de los centros en los que los estudiantes se encontraban matriculados y los dispositivos empleados por ellos para la recepción de tareas, notas o valoraciones, la búsqueda de información o revisión del correo electrónico, posicionándose el Smartphone como el dispositivo empleado, por excelencia, por los alumnos de la escuela pública, y la Tablet y el portátil por aquellos inscritos en la enseñanza concertada y en la enseñanza privada. Tratando de compendiar los recursos digitales empleados por los alumnos participantes para continuar con las clases desde casa se detallan como opciones más señaladas: Google Classroom, Google Meet, Zoom, Skype o Microsoft Teams (además de las plataformas institucionales y el correo electrónico). Así mismo, los discentes aportaron como aspectos positivos,

la metodología innovadora, amena y "divertida" de la EaD, lo que evidencia su agrado con ella, y como punto negativo la preferencia de clases presenciales para la resolución de dudas, coincidiendo con las aportaciones reflejadas en el estudio de Fonseca y Mancheno (2021) sobre la implantación en la educación superior del aprendizaje a distancia y virtual a consecuencia del covid-19, que explicaba que docentes y estudiantes presentaban complicaciones en los procesos comunicativos bidireccionales, mostrando dificultades para la comprensión de forma radical por parte de los estudiantes. Se plasma, así, la posibilidad de que los alumnos muestren preferencia por la resolución de dudas presenciales por la inmediatez que esto conlleva. Por su parte, las aportaciones de los maestros y maestras señalaron al ordenador portátil como el dispositivo más recurrido para el trabajo docente en la EaD durante el confinamiento, con un 67,7%; aunque se percibió, a su vez, un uso del Smartphone y la Tablet superior en aquellos docentes menores de 40 años (posiblemente por tratarse de dispositivos más actuales) y del ordenador de mesa en aquellos de 45 en adelante. Se destaca, además, que un 66,7% de los docentes de la pública manifestó haber podido escoger aquellas herramientas que mejor se adaptaban a su situación, frente al porcentaje mayoritario de docentes de la concertada (71,4%) que señaló a su centro como facilitador de las plataformas o recursos para continuar con las clases desde casa. Las expresiones abiertas de los docentes permitieron ratificar una angustia generalizada durante el proceso de adaptación a la nueva modalidad de enseñanza, incentivada por la no preparación y la incertidumbre y agravada por la situación sanitaria compleja atravesada durante la pandemia. Se destacan como dificultades detectadas por los maestros y maestras la ralentización del ritmo de trabajo (muy posiblemente debido a la falta de metodologías didácticas digitales y proyectos que favorezcan la equidad en este aspecto). Se concluye que el estudio permitió confirmar la hipótesis al comprobarse que la modalidad de EaD implantada en España durante el confinamiento, incrementó el uso de los dispositivos digitales y herramientas virtuales, facilitando a los docentes y discentes la posibilidad de continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje desde casa.

Referencias

Camacho, M. & Esteve, F. M. (2018). El uso de las tabletas y su impacto en el aprendizaje. Una investigación nacional en centros de Educación Primaria. *Revista de Educación. 379*, pp. 170-191. http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/174216

Covarrubias, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. 23*, pp. 150-160. https://www.redalyc.org/jatsRepo/993/99365404012/html/index.html

Ecoaula.es (2020, 13 de mayo). Los padres españoles confían en la tecnología para el desarrollo profesional y educativo de sus hijos. *El Economista.es.* https://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/10539982/05/20/Los-padres-espanoles-confian-en-la-tecnologia-para-el-desarrollo-profesional-y-educativo-de-sus-hijos.html

Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación -RASE. 13* (2), pp. 156-163. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384614

Fernández, L. (2016). El uso didáctico y metodológico de las Tabletas Digitales en aulas de Educación Primaria y Secundaria de Cataluña. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. 48*, pp. 9-25. https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61689

Fonseca, P.M. & Mancheno, M. J. (2021). Elearning un efecto inesperado de covid 19. *Polo del Conocimiento. 6* (4), pp. 970-994. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926991

García, L. (2012). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. 2*, pp. 11-40. https://www.researchgate.net/publication/28108743_Historia_de_la_Educacion_a_Distancia

Serrano,A. y Martínez,E.(2003)La brecha digital. Mitos y realidades. México. Editorial UABC

Sevillano, M.L., Sáez, JM., Pascual, M.A. Application of the ubiquitos game with augmented reality in Primary Education. *Comunicar*,61,vol.XXVII.2019.4.DOI https://doi.org/10.3916/C61-2019-06. Pages 65-75

Servimedia (2020, 22 de mayo). La mitad de las familias compra dispositivos durante el confinamiento para la educación online, el teletrabajo o el ocio digital. *El Economista.es.* https://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/10558575/05/20/La-mitad-de-las-familias-compra-dispositivos-durante-el-confinamiento-para-la-educacion-online-el-teletrabajo-o-el-ocio-digital.html

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Avaliação Digital no Ensino Básico e Secundário: Recurso Pedagógico Aberto

Digital Assessment in Basic and Secondary Education: Open Pedagogical Resource

Alda Pereira* (https://orcid.org/0000-0002-9192-0835), Lúcia Amante* (https://orcid.org/0000-0003-3210-7980)[i]

Universidade Aberta, LE@D, Portugal

Resumo

Apresentamos nesta comunicação um Recurso Pedagógico Aberto disponibilizado aos professores dos ensinos Básico e Secundário tendo em vista contribuir para o desenho de soluções que lhes permitam melhorar a sua prática pedagógica, recorrendo às tecnologias digitais no campo da avaliação. Este recurso surgiu de um esforço coletivo na superação das dificuldades sentidas nestes graus de ensino devido às alterações provocadas pela pandemia da COVID-19. A sua concepção tem por base a investigação desenvolvida no Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) na área da avaliação digital das aprendizagens, cujo quadro conceptual inicial focado no ensino superior, tem vindo a evoluir para outros níveis de ensino, considerando contextos de aprendizagem totalmente digitais, contextos de natureza híbrida bem como presenciais desde que enriquecidos pela tecnologia. Procura-se i) apresentar de forma muito breve algumas ideias chave no que se refere à dimensão ética da avaliação; ii) abordar a avaliação de competências no contexto de uma cultura de avaliação; iii) apresentar as ideias que fundamentaram a estruturação do recurso tendo em conta a avaliação de competências; iv) explicitar um modelo para a seleção de tecnologias adequadas à avaliação digital; iv) disponibilizar o desenho usado para a conceção dos diversos exemplos de atividades de avaliação que integram este recurso.

Palavras-chave: Avaliação digital, Avaliação pedagógica; Aprendizagem; Competências; Ensino Básico e Secundário.

Abstract

In this communication we present an Open Pedagogical Resource available to primary and secondary school teachers with the aim of contributing to the design of solutions that allow them to improve their teaching practice, using digital technologies in the field of assessment. This resource arose from a collective effort to overcome the difficulties currently experienced in these grades due to the COVID-19 pandemic. Its conception is based on the research developed in the Laboratory of Distance Education and eLearning (LE@D) in the area of digital assessment of learning, whose conceptual framework, initially focused on higher education, has been evolving to other levels of education, considering totally digital learning contexts, contexts of hybrid nature as well as face-to-face contexts as long as they are enriched by technology. We seek to i) present some key ideas regarding the ethical dimension of assessment; ii) approach the assessment of competences in the context of an assessment culture; iii) present the ideas that supported the structuring of the resource, taking into account the assessment of competences; iv) explain a model for selecting suitable technologies for digital assessment; iv) provide the design used to design the various examples of assessment activities that integrate this resource.

Keywords: Digital assessment, Pedagogical assessment; Learning; Competences; Elementary and Secondary Education.

Abordamos neste texto a conceção e desenvolvimento de um Recurso Pedagógico Aberto disponibilizado aos professores dos ensinos Básico e Secundário tendo em vista contribuir para o desenho de soluções que lhes permitam melhorar a sua prática pedagógica, recorrendo às tecnologias digitais no campo da avaliação. Este recurso surgiu de um esforço coletivo de uma equipa de investigadores procurando contribuir para a superação das dificuldades sentidas nestes graus de ensino que em virtude da pandemia da COVID-19 foram confrontados repentinamente com a necessidade de recorrerem a ambientes digitais e suas ferramentas, para assegurar as atividades letivas e também os processos de avaliação.

A investigação desenvolvida no Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) na área da avaliação digital das aprendizagens, tem vindo a defender a necessidade de uma nova cultura de avaliação que abandone o tradicional foco psicométrico e se centre na avaliação para a aprendizagem estimulando a regulação e auto regulação do processo (Hadji, 2011; Pinto, 2016). De facto importa considerar a realidade dos novos contextos de aprendizagem e desenvolver uma perspetiva que privilegie uma avaliação assente no desenvolvimento de competências, e não de meros conteúdos, ajustadas às necessidades de formação atuais (Dierick & Dochy, 2001; Baartman et al. 2007). Esta nova abordagem requer avaliar o desempenho em tarefas autênticas, próximas dos contextos reais, nos quais as competências deverão ser aplicadas.

O quadro conceptual inicial desta linha de investigação foi focado no ensino superior (Pereira et al. 2011; 2015), porém evoluiu para outros níveis de ensino, considerando contextos de aprendizagem totalmente digitais, contextos de natureza híbrida bem como presenciais desde que enriquecidos pela tecnologia.

Procura-se neste texto i) apresentar de forma muito breve algumas ideias chave no que se refere à dimensão ética da avaliação; ii) abordar a avaliação de competências no contexto de uma cultura de avaliação; iii) apresentar as ideias que fundamentaram a estruturação do recurso tendo em conta a avaliação de competências; iv) explicitar um modelo para a seleção de tecnologias adequadas à avaliação digital; iv) disponibilizar o desenho usado para a conceção dos diversos exemplos de atividades de avaliação que integram este recurso.

Por último fazemos um breve balanço sobre o Recurso Pedagógico elaborado, partindo da síntese do conjunto de opiniões recebidas dos professores que exploraram o recurso e que responderam ao questionário de avaliação disponibilizado para o efeito.

Cultura da avaliação

A dimensão ética da avaliação

A avaliação da aprendizagem tem vindo a complexificar-se porque a tradicional perspetiva de "medir" a aprendizagem em determinados momentos do percurso formativo, com especial incidência no uso de testes, tem vindo a revelar-se desajustada e insuficiente. Com efeito é cada vez mais necessário considerar a avaliação intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem. A avaliação surge frequentemente ligada a tarefas pouco relevantes, desligadas do real, que surgem como uma mera resposta à obtenção de uma nota e não como uma forma de aplicar e demonstrar as competências adquiridas.

Tradicionalmente avaliar centrava-se, em particular, na função de classificação e certificação. Mas, a evolução das conceções sobre a avaliação e das suas diversas funções veio conceder maior destaque à sua função formativa, nomeadamente aos processos de regulação da aprendizagem (Fernandes, 2006; Hadji, 2011), passando a considerar-se um processo de interação social, em que todos os intervenientes devem participar (Pinto, 2016). A avaliação envolve assim uma dimensão ética que não pode deixar de ser considerada, na medida em que deve remeter para a conciliação entre os interesses individuais e os coletivos e vice-versa. Ou seja, a ética remete-nos para o bem comum.

Sabemos que avaliar significa realizar um julgamento e esse julgamento está sempre ligado a uma certa dose de subjetividade. Contudo, ao realizarmos avaliação contínua podemos contrariar essa subjetividade se nos questionarmos sobre como avaliar e para quê avaliar. A ética na avaliação remete para a intencionalidade e passa por admitir a importância da regulação no ato pedagógico, garantindo desse modo que a aprendizagem ocorre. Uma avaliação ética respeita o principal valor da prática profissional do professor: Contribuir para a aprendizagem dos alunos. Além da intencionalidade, a avaliação deve ser um processo de comunicação transparente. Definir e clarificar os critérios de avaliação contribui para a equidade na avaliação e auxilia o aluno no seu processo de autoavaliação e autorregulação. Um ambiente de aprendizagem transparente proporciona aos alunos confiança no professor e segurança no ambiente de aprendizagem, dando-lhe espaço para não recearem errar e aprenderem com os erros.

Também a diversidade de indicadores se relaciona com a ética da avaliação. A avaliação de competências implica considerar uma variedade de instrumentos, métodos e estratégias usados em contextos e momentos diversos e se possível com diferentes avaliadores. Avaliar com ética implica

considerar a diversidade de competências e a diversidade de perfis dos alunos, dando oportunidade a que todos possam evidenciar, de diferentes formas, e em diferentes momentos, as suas competências e capacidades.

Por fim, uma avaliação ética é uma avaliação que proporciona um feedback de qualidade. O feedback deve ajudar o aluno, deve procurar entender o erro e fornecer-lhe pistas em vez de culpabilizar e emitir meros juízos de valor que nada acrescentam ao processo de aprendizagem. Um feedback de qualidade que também reconhece os progressos promove uma relação interpessoal de confiança e de respeito, aspeto essencial na relação pedagógica.

Desenvolvimento de competências e avaliação

A situação pandémica veio tornar ainda mais evidente e imperativa a necessidade de o ensino sofrer uma alteração conceptual, deslocando o seu foco na aquisição de conteúdos para o desenvolvimento de competências. Promover o desenvolvimento de competências é uma atividade docente muito distinta de ensinar conteúdos pelo que "*los criterios para tomar decisiones sobre cómo enseñar que comúnmente usan muchos profesores para enseñar contenido, evaluar conocimientos e «intentar acabar el temario» no son apropiados para la enseñanza competencial.*" (Badía, 2020, p.142)

Nesta abordagem emerge assim o conceito chave de competência, referindo-se à capacidade de responder com sucesso a uma exigência, pessoal e/ou societal, ou para efetuar uma tarefa ou atividade que requer a convergência de conhecimentos (implícitos e/ou explícitos), habilidades, destrezas, capacidades, atitudes, emoções e valores. Desenvolve-se através da ação e da interação quer em contextos educacionais (formais, não formais ou informais), quer em contextos profissionais, e requer mais do que a mera reprodução de conhecimentos. A avaliação de competências demanda pois uma nova abordagem, na qual conhecimentos, capacidades e atitudes estão integrados, implicando, necessariamente, o recurso a uma variedade de estratégias e modos de avaliação bem como requer avaliar o desempenho em tarefas autênticas, representativas dos contextos reais, nos quais as competências deverão ser aplicadas. A avaliação de competências articula-se portanto com uma avaliação ética, na qual a diversidade, a transparência e a autenticidade são componentes fundamentais do processo.

Propõe-se assim um novo desenho de avaliação que dá lugar à designada "cultura da avaliação". Esta cultura da avaliação caracteriza-se essencialmente pela interligação da avaliação com o ensino e a aprendizagem, pela participação do estudante no desenvolvimento da sua própria

avaliação em diálogo com o professor, por uma avaliação tanto do processo como do produto, pela assunção de diversidade de formas de avaliação interligadas com as práticas de ensino, bem como pela utilização de tarefas de avaliação próximas de situações da vida real, atividades que envolvam desafio cognitivo. Caracteriza-se ainda pelo reforço da reflexão dos estudantes sobre as suas aprendizagens e pela valorização de uma apreciação qualitativa em detrimento de uma simples classificação.

A cultura de avaliação emerge como contraponto à cultura do teste que tem vindo a demonstrar numerosas limitações, especialmente no que se refere à avaliação de competências.

O Recurso pedagógico Aberto

As ideias chave

As competências desenvolvem-se a avaliam-se na ação tendo em conta a mobilização dos conhecimentos, procedimentos e atitudes para responder a uma dada situação, atividade ou problema (OECD, 2018). Os conhecimentos em si fazem assim parte dos recursos cognitivos de que o aluno dispõe (ou tem de adquirir) para dar resposta à solicitação feita (Muñoz & Araya, 2017). Tomando como exemplo a avaliação de competências de comunicação, uma ação requerida tem por base um dado conteúdo, seja ele no a realização de um ensaio sobre literatura, de uma reflexão sobre uma pesquisa efetuada sobre um tema histórico, de uma apresentação oral sobre um trabalho realizado ou, ainda, de um relatório de um trabalho experimental.

Tal não significa que, do ponto de vista da avaliação das aprendizagens, se elimine a avaliação *de per si* de conhecimentos e procedimentos que configuram um dado domínio disciplinar. Esse aspeto traduz-se em avaliações de recursos cognitivos de que o aluno necessitará quando for colocado perante um problema para resolver.

A avaliação de competências exige que o aluno seja colocado perante um problema, desafio ou solicitação para o qual tem de encontrar uma solução, elaborar uma resposta ou construir um produto, ou um artefacto (Muñoz & Araya, 2017). Ou seja, a utilização de testes de seleção de uma resposta ou completamento de espaços em branco não permite avaliar diretamente uma competência. Usando uma analogia, o facto de alguém ter um bom resultado num teste sobre o código da estrada não significa que seja um condutor competente (Wiggins, 1990). A avaliação de uma competência exige a demonstração de um desempenho relativo à situação problema colocada (no caso da analogia referida exige uma prova real de condução).

Todavia, uma competência em geral pode admitir vários graus de consecução. Esses graus de consecução correspondem a diferentes qualidades de desempenhos. Este facto exige que haja uma previsão gradativa de diversos desempenhos possíveis. Do ponto de vista pedagógico torna necessária a utilização de rubricas para a avaliação das competências dos alunos (Rusman & Dirkx,, 2017 ; Muñoz & Araya, 2017; Jonsson, 2014. Este é um aspeto crucial na avaliação de competências.

Por outro lado, o desenvolvimento sistemático de competências é um processo complexo, que exige tempo e necessita continuamente de estratégias pedagógicas que promovam a autoavaliação e a regulação da aprendizagem (Panadero, Broadbent, Boud, & Lodge, 2018). Para isso, é determinante que os alunos conheçam e se apropriem da rubrica a usar na avaliação de uma dada atividade em que terá de demonstrar a sua competência (Amante, Oliveira & Pereira, 2017). Com efeito, as rubricas

- Orientam o estudante relativamente ao que se espera dele numa atividade.
- Apoiam o professor na avaliação do desempenho do estudante, considerando um conjunto pré-definido de critérios.
- Clarificam padrões e normas de avaliação a serem seguidas.
- Ajudam os alunos a terem expectativas claras sobre o que se
- pretende do seu desempenho.
- Incentivam a prática reflexiva por parte do aluno sobre o nível de competência atingido, evidenciando os pontos fortes e fracos do seu desempenho.
- Potenciando a capacidade de o aluno definir metas para aumentar o seu nível de competência.
- Facilitam ao professor o fornecimento de um feedback preciso e construtivo.

Ao mesmo tempo, o desenvolvimento e avaliação de competências está em estreita articulação com uma filosofia de avaliação para a aprendizagem, devendo as atividades de avaliação ser promotoras de aprendizagem e de amadurecimento no desenvolvimento das competências em foco, num processo em que os alunos são envolvidos na autoavaliação e na avaliação entre pares. Estes processos contribuem também para responsabilização e autonomia dos alunos e para a melhoria das relações interpessoais. Neste contexto o feedback, contínuo e sistemático, assume especial relevância (Nicol, 2007; Amante & Oliveira, 2019).

Tendo por base estas ideias chave, a equipa procedeu à análise das orientações oficiais para estes níveis de ensino, nomeadamente consignadas no documento Perfil dos Alunos à Saída a Escolaridade Obrigatória (Martins et al, 2017). Neste documento são detalhadas as diversas dimensões que deverão presidir à conceção e implementação de estratégias de aprendizagem tendo

por base os conteúdos curriculares, a comunicação, o raciocínio e resolução de problemas, o desenvolvimento pessoal e social e os valores próprios de uma cidadania esclarecida e atuante. Com base nesta análise, definiu-se um conjunto de seis competências agregadas e interligadas que presidiram à organização do recurso criado (Figura 1).

Figura 1
Competências agregadas para a avaliação digital de competências no Ensino Básico e Secundário

Com esta agregação, pretende-se tornar claro que o conhecimento específico das diversas disciplinas constitui um suporte para o desenvolvimento de um conjunto de competências que são de facto transversais na ação educativa.

As tecnologias na avaliação digital

Atualmente está disponível e acessível um conjunto vasto de dispositivos tecnológicos com possibilidades de adequação a atividades de aprendizagem e avaliação. Muitas deles desenhadas para uso escolar e outros, embora criados com outros propósitos, têm potencialidades para utilização pedagógica. Importa explorar essas possibilidades, tendo em conta a seleção de competências em desenvolvimento/avaliação:

Que tipos de atividade(s) possibilitam?

Quais dessas atividades são adequadas às competências em avaliação?

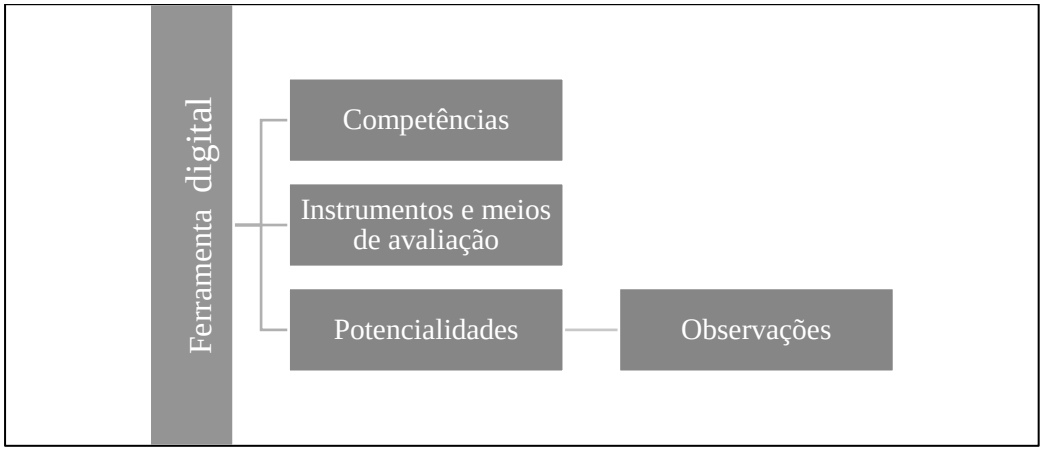
Qual a facilidade de uso para o aluno?

Que tipo de instruções são necessárias para familiarizar o aluno com esse dispositivo?

Tendo por base estas questões, a equipa procedeu à exploração das ferramentas integradas nas plataformas mais usadas pelas escolas portugueses (Classroom, Moodle e Teams), bem como de dispositivos e ferramentas Web 2.0, no que se refere à possibilidade de utilização como interface para a avaliação das competências em foco. Em face de uma panóplia diversificada, foi construída uma matriz que facilitasse a seleção de uma dada ferramenta digital, tendo como objetivo organizar as diversas ferramentas digitais em função das competências selecionadas, dos meios e instrumentos de avaliação adequados[ii], permitindo simultaneamente especificar as potencialidades e vários aspetos a ter em conta (figura 2).

Figura 2

Matriz de ferramentas digitais para a avaliação de competências



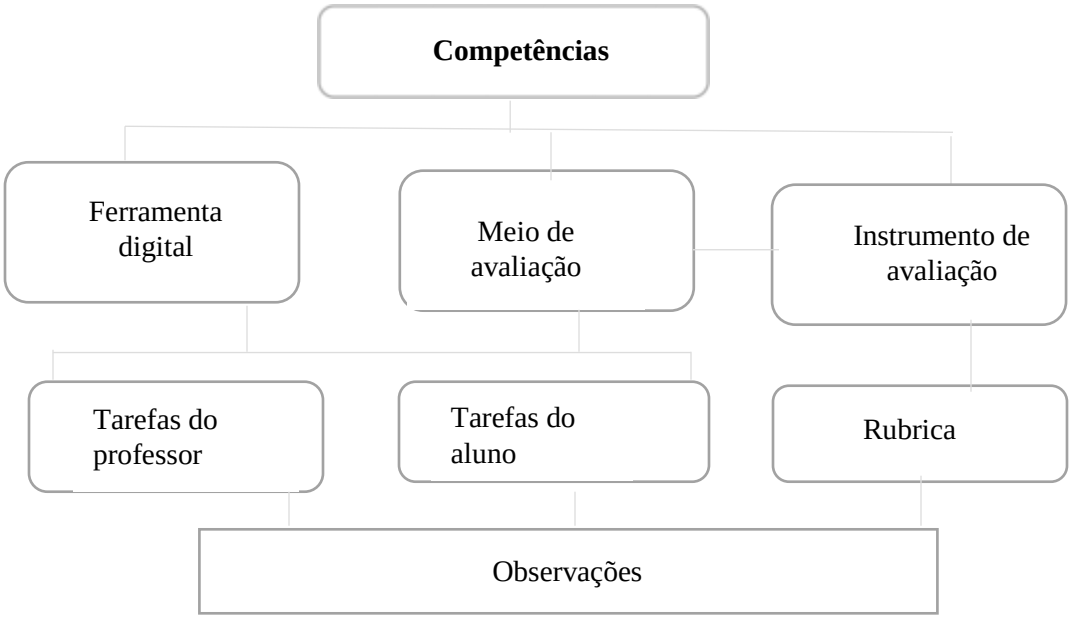
Configurar exemplos de avaliação digital de competências

Com base nesta matriz foram criados e disponibilizados seis exemplos. Quatro desses exemplos permitem a avaliação simultânea de duas competências: i) competências do domínio dos conteúdos e de apresentação oral, utilizando a videoconferência; ii) competências do domínio dos conteúdos e de discussão, argumentação, reflexão e análise critica, com recurso a um fórum; iii) competências de comunicação escrita e de argumentação, reflexão e análise crítica, através de um ensaio utilizando ferramentas digitais da Moodle, GoogleClassroom ou Teams; iv) competências do domínio dos conteúdos e de autonomia e desenvolvimento pessoal, com recurso a um portefólio digital. Apresenta-se, ainda, um exemplo dedicado a competências do domínio dos conteúdos através de um mapa digital de conceitos e uma sugestão de avaliação da autonomia e desenvolvimento pessoal, podendo usar-se neste caso ferramentas de qualquer das plataformas usadas nas escolas.

Cada exemplo é desenvolvido em função das competências em avaliação. Identifica-se a ferramenta digital, o meio e o instrumento de avaliação. Em função da ferramenta digital e do meio de avaliação, são apresentas as tarefas do professor e do aluno, complementadas por observações sobre a atividade. Para cada exemplo é apresentada uma rubrica para a respetiva avaliação (Figura 3).

Figura 3

Configuração dos exemplos



Em ligação com os exemplos é disponibilizado um texto sobre rubricas, contendo pistas para a sua construção.

Conclusão

O processo de elaboração deste recurso constituiu em si próprio uma experiência muito desafiante, mas também muito rica já que a equipa integrava elementos com formação muito diversificada, designadamente vários professores dos Ensinos Básico e Secundário que estavam também eles a vivenciar nas suas escolas toda a situação de transição do ensino presencial para o ensino remoto de emergência. A preocupação que nos movia era pois tentar criar um recurso que pudesse realmente ser útil a todos os que se depararam bruscamente com a necessidade de pensar a avaliação e a aprendizagem usando meios digitais. Não o podíamos fazer sem dar conta num

primeiro momento da perspetiva de avaliação em que assentamos todo o nosso trabalho, clarificando alguns conceitos e alguns princípios. Tentámos fazê-lo, ainda que de forma breve, em 2 tópicos do Recurso "Avaliar para Quê" e "Que Questões Éticas" procurando depois explorar de modo mais extenso o tópico "Como? Com que Ferramentas", que apresentava detalhadamente múltiplos exemplos de atividades de avaliação, procurando sempre identificar tudo o que se pedia do professor e do estudante, como já referido neste texto.

Não pretendendo aqui abordar exaustivamente os resultados provenientes da avaliação do recurso feita pelos docentes, podemos dizer, contudo que teve uma boa aceitação. Os mais de 100 professores que responderam ao breve questionário de avaliação facultativo que disponibilizávamos no final, atribuíram em média 4,5 pontos (numa escala de 1 a 5) a todas as dimensões consideradas (pertinência dos exemplos apresentados; Contributo para o conhecimento sobre avaliação digital; Utilidade para a prática de avaliação e Qualidade do design do recurso). Simultaneamente, assinalam de forma massiva que recomendariam a utilização do Recurso a colegas, apontando diversas razões para essa recomendação assinalando, entre elas, a pertinência do recurso, a sua clareza e utilidade, nomeadamente no que se refere à exploração contextualizada de ferramentas digitais no contexto da avaliação.

Pela nossa parte, esperamos que efetivamente este recurso possa continuar a ser útil a todos os que se preocupam em fazer uma avaliação que tem como foco a aprendizagem e que mobilizam as ferramentas digitais porque elas permitem uma avaliação mais autêntica e significativa, ocorra ela em contexto presencial, ou em contextos mediados pelas tecnologias.

Referências

Amante, L. , Oliveira, I. & Pereira, A. (2017). Cultura da Avaliação e Contextos Digitais de Aprendizagem: O Modelo PrACT. Revista Docência e Cibercultura, 1 (1).

Universidade Aberta, 2019. 28 p. http://hdl.handle.net/10400.2/8419

Amante, L. & Oliveira, I. (2019). Avaliação e feedback: desafios atuais. Lisboa:

Badia, A. (2020) La mediación pedagógica y tecnológica para el desarrollo de competências. Albert Sangrà (Coord.) *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos.* (133-149) Editorial UOC: Barcelona.

Baartman, L.K.J, Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., & Vleuten, C. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks Educational Research Review, 2, 114-129 Bates & Pool, 2003.

http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1772/1/Baartman%20et%20al_2007_ERR.pdf [28 de maio de 2016]

Dierick. S. & Dochy, F.J.R.C. (2001). *New lines in edumetrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria. Studies in Educational Evaluation*, 7, 307-329.

Fernandes, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 19(2).

Hadji, C. (2011) Ajudar os Alunos a Fazer a Autoregulação da sua Aprendizagem. Por quê? Como? 168 p. Editora Melo: Pinhais

Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment, Assessment & Evaluation in Higher Education, 39:7, 840-852, DOI:10.1080/02602938.2013.875117

Martins, G.O. et al, 2017). Perfil dos Alunos à Saída a Escolaridade Obrigatória .Ministério da Educação, Lisboa, Portugal

Muñoz, D. R. & Araya, D, H. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educ. Pesquisa*., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1073-1086, out./dez., 2017

Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback:Theory and practice (Keanote Paper). Assessment design for learner responsibility 29-31 May 07. https://www.reap.ac.uk/

OECD (2018) "The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework". https://www.oecd.org

Panadero, E. et al Broadbent, J., Boud, D. & Lodge, J.M. (2018). Using formative assessment to influence self and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. European Journal of Psychology of Education, 34:535–557. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8

Pereira, A., Oliveira, I. & Tinoca, L. (2011). Assessment Culture dimensions: contributions for quality development. EARLI 2011 conference in Exeter, UK.

Pereira, A., Oliveira, I., Tinoca, L., Pinto, M.C. & Amante, L. (2015). *Desafios da avaliação digital no Ensino Superior*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5774

Pinto, J. (2016) A Avaliação em Educação: Da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In L.Amante; I. Oliveira, I. (Coord.) *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*, E-book, LE@D, Universidade Aberta, Lisboa. 230 pp. ISBN: 978-972-674-790-1 https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6114

Rusman, E. & Dirkx, K. (2017). Developing Rubrics to Assess Complex (Generic) Skills in the Classroom: How to Distinguish Skills' Mastery Levels? Practical Assessment, Research & Evaluation, 22 (12).

Wiggins, G (1990). The Case for Authentic Assessment," Practical Assessment, Research, and Evaluation, 2 , Article 2.

---

[i] O recurso pedagógico apresentado no texto foi desenvolvido por uma equipa do Laboratório de Educação a Distância e Elearning. Aos nomes das autoras deste texto juntam-se: Isolina Oliveira; Maria do Carmo Pinto; Vera Monteiro; João Paz, Ricardo Oliveira, José Rui Santos e Fernando Alexandre. A toda a equipa o nosso agradecimento.

[ii] De molde a tornar clara a terminologia adotada em todo o recurso, entendeu-se ainda necessário, face à ambiguidade terminológica existente no campo, clarificar o significado de instrumento de avaliação, de meio de avaliação e de ferramenta digital. O primeiro como forma de registo sobre um desempenho (a exemplo de Rubrica); o segundo como o modo como é que pedido ao aluno a demonstração do desempenho (a exemplo de Apresentação Oral); e o último referente ao nome como é conhecido um dispositivo digital a utilizar para a avaliação (a exemplo de *Trabalho* na GoogleCassroom).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O potencial da plataforma digital *Book Creator* na produção de narrativas históricas em ambientes de aprendizagem ativos para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

The potential of the digital platform *Book Creator* in the production of historical narratives in active learning environments for the development of historical consciousness in 1st Cycle Basic Education

Vânia Graça, https://orcid.org/0000-0002-7000-7211 *, Altina Ramos, https://orcid.org/0000-0002-5668-4304 *, Glória Solé, https://orcid.org/0000-0003-3383-5605 *

* Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho

Resumo

A integração de plataformas digitais nos processos de ensino e aprendizagem é hoje um desafio que requer, por parte do professor, conhecimentos científico-pedagógicos e digitais que potenciem a construção de ambientes de aprendizagem histórica ativos. Este estudo tem como objetivo compreender os contributos de tecnologias digitais integradas em metodologias ativas para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Trata-se de um estudo qualitativo e recorreu-se ao método de estudo de caso para compreender a realidade estudada. Aplicaram-se inquéritos por questionário e *Focus Group* aos alunos, observação participante, entrevistas semiestruturadas aos professores, trabalhos produzidos pelos alunos e questionário de metacognição. Neste artigo, apresentamos os resultados da análise das narrativas históricas de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, produzidas com recurso à plataforma tecnológica *Book Creator*, no âmbito da 3.ª atividade denominada "Os Descobrimentos Portugueses e a Era da Globalização". Para a análise dos dados qualitativos utilizaram-se as técnicas de análise da *Grounded Theory* com apoio do *software Nvivo* e para os quantitativos a estatística descritiva. Os resultados demonstram que o desenho de ambientes de aprendizagem ativos combinados com tecnologias digitais potenciam distintos tipos de consciência histórica dos alunos e apontam para o aumento da motivação, concentração e interação dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem de História.

Palavras-chave: aprendizagem ativa; *Book Creator*; narrativa histórica; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

The integration of digital platforms in teaching and learning processes is today a challenge that requires, from the teacher, scientific-pedagogical and digital knowledge to enhance the construction of active historical learning environments. This study aims to understand the contributions of digital technologies integrated in active methodologies for the development of historical awareness in students of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education. This is a qualitative study and the case study method was used to understand the reality studied. We applied questionnaire and focus group surveys to students, participant observation, semi-structured interviews to teachers, works produced by students and metacognition questionnaire. In this article, we present the results of the analysis of the historical narratives of 1st Cycles of Basic Education students, produced using the technological platform *Book Creator*, within the 3rd activity called "The Portuguese Discoveries and the Globalization Era". The qualitative data were analysed using *Grounded Theory* analysis techniques supported by *Nvivo software* and descriptive statistics for the quantitative data. The results show that the design of active learning environments combined with digital technologies enhance different types of students' historical awareness and point to increased motivation, concentration and interaction of students in their teaching and learning process of History.

Keywords: active learning; *Book Creator*; historical narrative; 1st Cycle of Education Basic

Vivemos numa sociedade em rede que exige novas formas de construção do conhecimento. A integração pedagógica das tecnologias digitais é hoje uma realidade incontornável nos contextos escolares que deve ser potenciadora de ambientes de aprendizagem ativos em que possam funcionar como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História. Neste sentido, este estudo surge no âmbito do projeto de investigação no Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa e pretende compreender como as TIC combinadas com metodologias ativas, podem desenvolver a consciência histórica e o pensamento histórico de alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Aprender História em ambientes digitais: o aluno como produtor

A integração das tecnologias digitais nas escolas desafia os agentes educativos a criare ambientes digitais e ativos que garantam uma aprendizagem efetiva. Considerando a complexidade do ensino e aprendizagem da História, que envolve uma análise diversificada de fontes históricas, acreditamos que a criação de ambientes digitais, em que se combinam recursos digitais e metodologias ativas podem contribuir para potenciar o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e da sua aprendizagem da disciplina.

Neste sentido, as ferramentas cognitivas defendidas por Jonassen (2007) quando inseridas no quadro teórico da aprendizagem construtivista, contribuem para o desenvolvimento do pensamento complexo, maior autonomia e motivação para a aprendizagem. Neste estudo utilizamos várias plataformas digitais, porém neste artigo destacamos 4: 1) a plataforma *Book Creator*, que permite a produção e partilha de livros digitais; 2) a plataforma *Socrative*, em que o professor disponibiliza as atividades em função do ritmo dos alunos, através do acesso ao seu dispositivo e interagindo em tempo real com o conteúdo (Trindade, 2014); 3) a plataforma *TED-ed* que possibilita a criação de questões sobre o conteúdo histórico e a partilha do mesmo com os alunos e com o público (Carvalho, 2014); 4) a plataforma *Padlet*, que permite a construção de murais virtuais relativos à aprendizagem de História, possibilitando maior interação entre professor e aluno (Silva & Lima, 2018). Outras plataformas digitais foram utilizadas ao longo da implementação do projeto.

Estas tecnologias digitais inserem-se na teoria de aprendizagem conetivista (Siemens, 2004), em que o conhecimento é distribuído através de uma rede de informação e pode ser armazenado através de uma variedade de formatos digitais, por níveis e integrado num ambiente dinâmico. Relacionada com esta teoria conetivista estão as teorias socioconstrutivistas de Vygotsky (1984),

que defendem o conhecimento como uma construção social, fruto da interação entre sujeitos. Surgem então metodologias ativas que atribuem um papel ativo, produtor e participativo ao aluno no seu processo de ensino e aprendizagem (Moran, 2018), e por isso nos interessa integrar para o ensino e aprendizagem da História a metodologia da sala de aula invertida, em que o conteúdo é estudado em casa, antes da aula, e discutido em sala de aula com os colegas (Bergmann & Sams, 2016); e a aprendizagem por pares, cujo estudo do conteúdo pode acontecer em casa ou na própria sala de aula antes de iniciar a aula, seguindo-se de um conjunto de questões que são colocadas aos alunos e que devem ser respondidas num primeiro momento individualmente e depois discutidas a pares (Mazur, 1997). Estas duas metodologias ativas pressupõem assim que o conhecimento seja construído de forma social e interativa com o outro.

É nesta linha, que se insere o modelo da aula-oficina (Barca, 2004), considerado um paradigma educativo muito utilizado no ensino e aprendizagem da História, que tem como principal propósito que o aluno experiencie o ofício do historiador através da exploração e análise de um conjunto diversificado de fontes históricas. Num primeiro momento, realiza-se o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a temática a estudar. O professor planeia então as tarefas a desenvolver com os alunos, selecionando um conjunto diversificado de fontes históricas e de questões orientadoras que orientam os alunos para a sua análise. No final, aplica-se um instrumento formativo de avaliação para que os alunos possam refletir sobre as aprendizagens realizadas. Por isso, a Educação Histórica tem revelado constante preocupação pelas teorias de aprendizagem da História, que denominaram de cognição histórica situada (Schmidt, 2018), e que bebe das teorias cognitivistas da aprendizagem. Tem por isso como pressuposto a formação da consciência histórica e do pensamento histórico numa perspetiva de uma Didática Humanista da História (Schmidt, 2009). A consciência histórica é capacidade de orientação temporal do indivíduo no seu tempo, tendo sempre como referência o passado, presente e futuro, e por isso é considerada universalmente humana (Rüsen, 2016). Em 1993, o historiador propôs uma tipologia de consciência histórica (Tabela 1):

Tabela 1

Modelo de desenvolvimento estrutural para a consciência histórica de Rüsen (1993).

Modelo de desenvolvimento estrutural para a consciência histórica	
Consciência histórica tradicional	As orientações na vida prática são baseadas em tradições.
Consciência histórica exemplar	O passado é visto como uma lição que nos ajuda a não cometer erros no presente e no futuro
Consciência histórica crítica	A história é caracterizada como algo que rompe com a continuidade.
Consciência histórica ontogenética	A história tem uma visão dinâmica do tempo, em que a mudança dá sentido ao passado.

O autor repensou esta tipologia e considerou que a consciência histórica crítica deveria ser retirada, pois ela funcionaria como ponte para os outros três tipos de consciência histórica, e por isso retirou-a da tipologia (Rüsen, 2015). Para que se desenvolva a consciência histórica dos alunos o aluno precisa de desenvolver o seu pensamento histórico que perpassa necessariamente pelo desenvolvimento de conceitos metahistóricos em História, como mudança/permanência, evidência histórica, multiperspetiva em História, empatia histórica e outras (Seixas & Morton, 2013). A narrativa histórica é um elemento fundamental do pensamento histórico que envolve um conjunto de operações mentais que define o campo da consciência histórica (Rüsen, 2010). Para tal, o modo como abordamos o passado terá reflexo na construção da narrativa histórica (Gago, 2019).

Acreditamos assim, que a criação de ambientes de aprendizagem que combinem as tecnologias digitais e metodologias mais construtivistas contribuem para o desenvolvimento da consciência e pensamento históricos dos alunos e por sua vez à produção do seu conhecimento histórico.

Aspetos metodológicos da investigação

Construímos a seguinte questão de investigação: Qual o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico?. Para responder à questão, traçamos os seguintes objetivos: 1) Identificar os contributos da utilização de metodologias ativas, a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*) e a Aprendizagem por Pares (*Peer instruction*) assentes no paradigma construtivista e operacionalizadas no modelo de Aula-Oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos; 2) Compreender de que modo a utilização das plataformas *TED-ed, YouTube, Padlet* e outras contribuem para que os alunos se

apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica; 3) Desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas assentes no paradigma construtivista e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada; e 4) Avaliar o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino da História, com reflexos no processo de aprendizagem da história, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

É um estudo qualitativo dado que pretendemos explicar os fenómenos, através da investigação das ideias e significados das ações e interações sociais dos participantes (Coutinho, 2011). Recorremos ao estudo de caso múltiplo dado que queremos investigar um fenómeno no seu ambiente natural (Yin, 1994), particularizando dois casos: uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano de escolaridade) e uma turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico (6.º ano de escolaridade). Os professores das turmas serão participantes no estudo.

Para a recolha dos dados delinearam-se os seguintes instrumentos e técnicas de investigação e os seus momentos de aplicação ao longo da investigação (Tabela 2).

Tabela 2

Instrumentos e técnicas de recolha de dados e os momentos da sua aplicação.

1.ª fase de recolha de dados (Antes das sessões de intervenção)	**Instrumento/Técnica**	**2.ª fase de recolha de dados** (Após as sessões de intervenção)
Caraterizar as duas realidades em estudo através do levantamento de conhecimentos do uso que estes fazem na escola e fora dela das tecnologias digitais	**Inquérito por questionários aos alunos** (Ghiglione & Benjamim, 1997)	
Identificar estratégias, metodologias ativas e tecnologias digitais mais utilizadas para o ensino e aprendizagem dos alunos na aula de História.	***Focus Group* aos alunos** (Barbour, 2009)	Analisar os efeitos das metodologias ativas e tecnologias digitais tiveram na aprendizagem dos alunos, nomeadamente para o desenvolvimento da consciência histórica.
Identificar metodologias e recursos digitais utilizados pelos professores nas suas práticas educativas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio e identificar estratégias adotadas para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.	**Entrevista semiestruturada aos professores** (Amado, 2017)	Analisar e compreender o impacto do trabalho desenvolvido na aprendizagem dos alunos e em práticas futuras dos docentes.
	Observação participante (Coutinho, 2011)	
Durante o trabalho de campo, observar e registar as conversas, ideias, atitudes dos alunos ao longo das práticas educativas, interagindo com os participantes.		
	Trabalhos produzidos pelos alunos e questionários de metacognição	
Fornecem informações sobre a sua aprendizagem.		

No momento de redação deste texto, foram aplicadas as duas fases de recolha de dados no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para a análise de dados, optou-se por uma abordagem predominantemente qualitativa, mas com integração pontual de métodos quantitativos para melhor clarificação dos dados recolhidos

A análise dos dados qualitativos com as técnicas de análise da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin,1998), *apoiada pelo software NVivo,* dado que se pretende codificar e categorizar os dados em temas centrais recorrendo ao método de comparação sistemático que passa por três fases:

1) codificação aberta: emergem os conceitos aos quais é atribuído um nome ou código;

2) codificação axial: os conceitos são reorganizados em torno de eixos e definem-se relações entre as categorias;

3) codificação seletiva: os dados são integrados em torno de um conceito central explicativo, no qual é evidenciada a categoria com maior potencial para se relacionar com todas as outras, conduzindo à definição da categoria central.

Sessões de intervenção

O trabalho de campo consta de intervenções nos dois ciclos de ensino. Na tabela 3 encontram-se as temáticas das sessões de intervenção da investigação de ambos os ciclos de ensino e os momentos de implementação.

Tabela 3

Temáticas das sessões de intervenção da investigação.

1.º Ciclo do Ensino Básico - 4.º ano	**2.º Ciclo do Ensino Básico**
1.ª atividade- "Peste Negra *versus* Covid-19 em Portugal"	**1.ª atividade**- "O Estado Novo"
2.ª atividade- "A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota"	**2.ª atividade**- "A Guerra Colonial"
3.ª atividade- "Os descobrimentos portugueses e a Era da Globalização"	**3.ª atividade**- "O 25 de Abril de 1974"
4.ª atividade- "Do Estado Novo ao 25 de Abril"	**4.ª atividade**- "O Pós 25 de Abril"
1.º semestre: outubro 2020 a janeiro 2021	**2.º semestre: fevereiro de 2020 a maio de 2021**

Neste momento, devido às transformações impostas pela pandemia COVID-19, apenas foi desenvolvido o projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico e para o próximo ano realizaremos no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste artigo, apresentamos os resultados da análise das narrativas históricas de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, produzidas com recurso à plataforma tecnológica *Book Creator*, no âmbito da 3.ª atividade "Os Descobrimentos Portugueses e a Era da Globalização. Está enquadrada no conteúdo programático - *Bloco 2 -À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES: O PASSADO NACIONAL* e tem como aprendizagens essenciais conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais; e construir um friso cronológico com os factos e as datas relevantes da História de Portugal, destacando a época da expansão marítima. Os conceitos metahistóricos desenvolvidos foram evidência histórica, temporalidade, significância histórica, empatia histórica, explicação histórica. Tratava-se de um exercício de empatia histórica, tendo por base o trabalho com as fontes anteriormente realizado, em que os alunos teriam de se colocar no papel de um navegador dos Descobrimentos Portugueses e escrever a sua narrativa em forma de diário, contando como eram os seus dias (sensações, medos, receios,…), qual foi a descoberta/chegada/conquista que mais gostaram e que importância esta teve para a época e para o mundo, com recurso à plataforma *Book Creator*, em formato de livro digital. Neste artigo, apresentamos apenas a categorização das narrativas relativamente aos tipos de consciência histórica e avaliação da utilização da plataforma e sua justificação.

Análise e discussão de resultados preliminares

No presente artigo analisamos os resultados preliminares das narrativas históricas de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, produzidas com recurso à plataforma tecnológica Book Creator.

Desta forma, num primeiro momento apresentamos os tipos de consciência histórica evidenciados nas narrativas dos alunos, baseado na tipologia recente de Rüsen (2015) dos três tipos de consciência histórica (Tabela 4).

Tabela 4

Tipos de consciência histórica nas narrativas dos alunos do 1.º CEB.

Categorias	Descritores	Total de Ocorrências
Consciência histórica tradicional	Narram o passado pelo sentido da tradição e moralidade sem problematizar as atuais conjeturas em que ele está imerso.	4
Consciência histórica exemplar	Narram o passado como forma de exemplo, explicando o presente pelo passado. Retratam o período de expansão marítima portuguesa como exemplo para o Portugal de Hoje, nomeadamente na apropriação de cultura.	7
Consciência histórica ontogenética	Narram o passado de forma dinâmica, tendo por base as mudanças e as permanências. Retratam o período de expansão marítima portuguesa como uma transição dinâmica no tempo.	6

A maioria dos alunos revela uma consciência histórica exemplar, dado que narram o passado como forma de exemplo, retratando o período de expansão marítima portuguesa como exemplo para o Portugal que temos Hoje, referindo a apropriação de cultura como passado exemplar: *"O impacto desta descoberta foi bom, porque conhecemos novas pessoas, culturas, costumes, alimentos, línguas, materiais, recursos, novas Terras, produtos e minerais. No fundo, esta época é a melhor de todas, foi espetacular."* [a4]; *"Esta descoberta foi importante para Portugal e para o mundo porque descobrimos mais sítios, coisas novas, animais e pessoas com diferentes costumes."* [a5]; *"Será muito importante esta descoberta, para explorarmos novas culturas e produtos para melhorar o nosso comércio."* [a18].

Constata-se, ainda, alunos que narram de forma dinâmica, retratando o período de expansão marítima portuguesa como uma transição dinâmica no tempo, a consciência histórica ontogenética: *"O impacto que esta descoberta teve na época e para o mundo foi de diminuir o número de intermediários nas trocas comerciais."* [a11]; *"O descobrimento do Brasil foi sem dúvida uma das mais importantes se não a maior para Portugal, onde os portugueses ensinaram a sua língua nativa e até hoje falam a língua portuguesa."* [a13], apesar de alguns alunos confundirem algumas terminologias próprias da História como "O descobrimento do Brasil" e sim chegada ao Brasil e que são importantes para a clarificação de conceitos substantivos (Seixas & Morton, 2013).

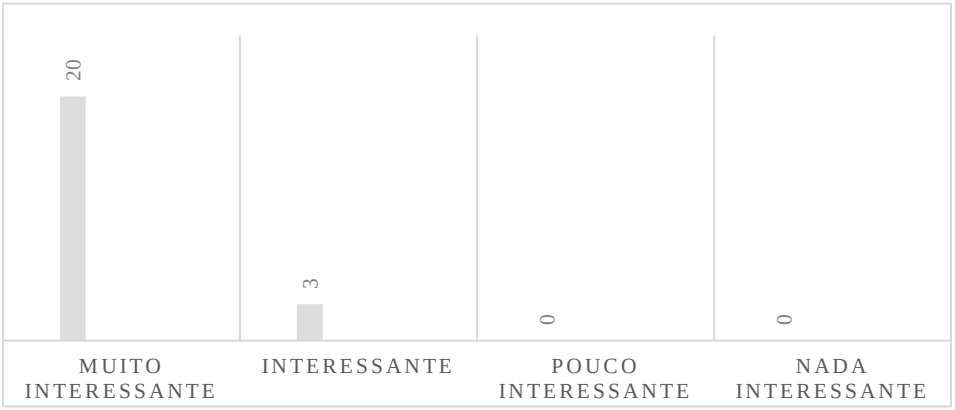
Com menor total de ocorrência, encontram-se formas de narrar o passado pelo sentido da tradição e moralidade sem problematizar as atuais conjeturas em que ele está imerso, revelando um tipo de consciência histórica tradicional: *"O descobrimento que eu fiz será muito bom para o*

mundo porque fará o mundo ficar muito feliz, quando conhecerem este paraíso." [a3]; *"A descoberta que mais gostei foi Ceuta porque eu vi os africanos e a riqueza da terra."* [a2]

Quanto à utilização da plataforma digital *Book creator* para a escrita da narrativa histórica em formato diário, pedimos aos alunos para avaliarem a sua utilização na sua construção, integrada no questionário de metacognição, através da escala qualitativa: Muito interessante; Interessante; Pouco interessante; Nada interessante. A figura 1 reflete a avaliação dada pelos alunos.

Figura 1

Avaliação dos alunos quanto à utilização da plataforma digital na escrita da narrativa histórica.



Com clara predominância, os alunos consideraram a plataforma digital «Muito interessante» na construção do conhecimento histórico. Nenhum aluno considerou a utilização do *Book Creator* «Pouco interessante» e «Nada interessante», o que revela que a ferramenta. No entanto, ressalvamos que um aluno não respondeu.

Quisemos ainda compreender a justificação dos alunos relativa à sua avaliação da plataforma. Na categorização das respostas dos alunos, emergiram as seguintes categorias e subcategorias (Tabela 5).

Tabela 5

Categorização das justificações dadas pelos alunos do 1.º CEB relativamente à utilização da plataforma Book Creator.

Categorias	Subcategorias	Descritores	Total de ocorrências
Sentido de autoria/construção		Respostas que remetem para a construção ativa da narrativa histórica pelo aluno, evidenciando marcas textuais de autoria.	6
Motivação na utilização da plataforma digital		Respostas que remetem para o caráter lúdico e motivador da utilização da plataforma digital para a construção da narrativa histórica.	6
Aprendizagem	**Sem explicitação**	Resposta que remete para a aprendizagem, mas sem explicitação clara dessa aprendizagem.	1
	Tipologia textual	Respostas que remetem para a aprendizagem para a escrita da tipologia textual diário, mobilizando as caraterísticas específicas desta tipologia textual.	2
	Ortografia	Respostas que remetem para a aprendizagem ao nível ortográfico aquando a escrita da narrativa histórica.	1
Interesse do repositório digital das narrativas históricas (livro digital)		Respostas que remetem para o interesse atribuído pelos alunos à construção de um repositório digital interativo, em formato de livro, no qual são partilhadas as narrativas históricas da turma, de livre acesso para os pais.	6

As respostas dos alunos remetem para a construção ativa da narrativa histórica, evidenciando-se marcas no seu discurso que levam para o sentido de autoria/construção, seja através de formas verbais «fizemos», «construímos», «escrevemos», de pronomes pessoais «nós», como de pronomes possessivos que caraterizam sentido de construção «nossas», «nossos», como se pode ver nas suas respostas: *"fizemos um livro com as coisas que fizemos."* [A6]; *"fizemos um livro com os nossos textos."* [A7]; *"nós construimos um livro com as nossas historias."* [A3], em que o aluno é protagonista do seu processo de aprendizagem (Moran, 2018).

A categoria «Motivação na utilização da plataforma digital» é também referida nas respostas dos alunos, com a mesma ocorrência que a categoria anterior. O caráter lúdico e motivador da ferramenta para o desenvolvimento do pensamento complexo (Jonassen, 2007) é evidenciado nas respostas dos alunos: *"foi muito fixe escrever uma estória."* [A8]; "*eu gostei muito da aplicação."* [A14]; *"dava para fazer muito bem o texto."* [A20], causando inclusive admiração e surpresa nos alunos: *"nunca tinha visto um livro virtual."* [A21]. O facto de ser um livro virtual criou um repositório digital interativo das narrativas históricas, partilhado com a turma e os pais, aspeto que referiram nas suas respostas: *"está lá os trabalhos."* [A9]; *"podemos ver no fim com os*

pais" [A15]; *"podemos ver os nossos diarios."* [A18]. Por fim, importa mencionar a referência feita pelos alunos à aprendizagem, dado que por um lado, aprenderam na escrita desta tipologia textual (diário): *"aprendemos a fazer mais narrativas."* [A17]; *"gostei de escrever o diário"* [A1], mas também a nível ortográfico: *"aprendi sem muitos erros."* [A19], o que revela que a tarefa desenvolve competências transversais a outras áreas do saber, como a área de Português.

Considerações finais

Perante os resultados preliminares obtidos, acreditamos que as plataformas digitais quando integradas pedagogicamente em ambientes digitais e ativos de aprendizagem, em que o aluno é produtor e construtor do seu conhecimento histórico, potencializam a aprendizagem histórica e originam distintos tipos de consciência histórica dos alunos e apontam para o aumento da motivação, concentração e interação dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem de História, bem como de competências da área do Português. Porém, reconhecemos que é necessária uma análise mais aprofundada triangulando com outros dados recolhidos da investigação.

Referências Bibliográficas

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª). Imprensa da Universidade.

Barbour, R. (2009). *Grupos Focais*. Artmed.

Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131–144). Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. LTC.

Carvalho, R. (2014). *"Virar a Sala de Aula": centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas*. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38111

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª edição). Almedina.

Gago, M. (2019). *Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História: Conceções de Professores*. Edições Afrontamento.

Ghiglione, R., & Benjamim, M. (1997). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Celta.

Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas.* Porto Editora.

Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.

Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In J. Moran & L. Bacich (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.

Rüsen, J. (1993). *Studies in Metahistory*. Human Sciences Research Council.

Rüsen, J. (2010). Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 93–108). Ed. da UR.

Rüsen, J. (2016). Aprendizado Histórico. In M. S. Schmidt & E. Martins (Eds.), *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história* (pp. 83–92). W. A. Editores.

Rüsen, J. (2015). *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Editora UFPR.

Schmidt, M. A. (2018). A cognição histórica situada e os critérios de avaliação de manuais didáticos no Brasil. *Revista História & Ensino, 24*(2), 29-53.

Schmidt, M. A. (2009). Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?. In M. A. Schmidt; I. Barca (Orgs.), *Aprender História: Perspectivas da educação histórica*. (pp. 21-52) Editora Unijuí.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.

Siemens, G. (2004). Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital.

Silva, P., & Lima, D. (2018). Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da Educação. *Revista Renote- Novas Tecnologias Na Educação*, *16*(1), 83–92. https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1679-1916.86051

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: an overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 158–183). Sage.

Trindade, J. (2014). Promoção da interatividade na sala de aula com Socrative: estudo de caso. *Revista Indagatio Didactica, 6*(1), 254-268. https://doi.org/10.34624/id.v6i1.4103

Yin, R. (1994) *Case Study Research: design and methods*. SAGE Publications.

Vygotsky, L. (1984). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes.

Agradecimentos: Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, por fundos nacionais da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do Programa de Doutoramento TESLC (Technology Enhanced Learning and Societal Challenges), com bolsa de doutoramento FCTPD/BD/150425/2019.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Ensinar em tempos de pandemia: desafios e olhares de professores portugueses e brasileiros

Teaching in times of pandemic: challenges and views from portuguese and brazilian teachers

Vânia Graça, https://orcid.org/0000-0002-7000-7211 *, Kátia Gonzaga, https://orcid.org/0000-0001-8351-9614 **, ***

* Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho,

** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, *** UNILOGOS University, Flórida, EUA

Resumo

A pandemia do coronavírus mudou para sempre os cenários educativos. Redesenharam-se novos ambientes de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais, (re)adaptando estratégias e metodologias, selecionando os recursos didáticos. Neste sentido, apresentamos as experiências e desafios enfrentados por 78 professores atuantes no Ensino Básico e Secundário (Portugal) e Ensino Fundamental e Médio (Brasil). Trata-se de um estudo qualiquantitativo e aplicou-se um inquérito por questionário online aos professores. Para a análise das respostas quantitativas utilizou-se a estatística descritiva e para os dados qualitativos as técnicas de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que tanto os professores portugueses, quanto brasileiros têm lidado com os desafios de forma muito similar, recorrendo a metodologias mais ativas e recursos digitais diversificados, o que nos permite concluir que: a) há conhecimentos por parte dos professores de tecnologias digitais potenciadoras de aprendizagem nos alunos, porém é visível uma fragilidade na formação recebida em TIC; b) as metodologias e estratégias de ensino utilizadas atribuem um papel mais ativo e participativo ao aluno; e c) implicou por parte do professor o desenvolvimento de novas competências e habilidades para responder aos desafios do mundo globalizado.

Palavras-chave: competências tecnológicas, competências socioemocionais; ensino remoto, estudo comparativo, recursos digitais.

Abstract

The coronavirus pandemic has forever changed the educational scenarios. New learning environments mediated by digital technologies have been redesigned, (re)adapting strategies and methodologies, selecting teaching resources. In this sense, we present the experiences and challenges faced by 78 teachers working in Elementary and Secondary Education (Portugal) and Elementary and Secondary Education (Brazil). This is a qualitative-quantitative study and an online questionnaire survey was applied to the teachers. Descriptive statistics were used to analyze the quantitative responses and content analysis techniques were used for the qualitative data. The results show that both Portuguese and Brazilian teachers have dealt with the challenges in a very similar way, using more active methodologies and diversified digital resources, which allows us to conclude that: a) teachers have knowledge of digital technologies that enhance student learning, but a weakness in the training received in ICT is visible; b) the methodologies and teaching strategies used assign a more active and participatory role to the student; and c) teachers have developed new skills and abilities to respond to the challenges of the globalized world.

Keywords: technological skills, socio-emotional skills; remote teaching, comparative study, digital resources.

O presente estudo surge da necessidade de compreender os desafios enfrentados pelos professores portugueses e brasileiros nos seus contextos educativos durante a pandemia COVID 19, momento que obrigou a repensar paradigmas educativos adotados até então. Essa compreensão, parte da visão de um dos principais protagonistas das práticas: os docentes. Por ser relevante o seu olhar, aplicou-se um inquérito por questionário com questões abertas e fechadas a 78 professores de Portugal e do Brasil. Neste artigo, apresentaremos a análise dos dados de quatro questões do mesmo, à luz de um quadro teórico-conceitual sobre a temática em estudo.

A Educação brasileira e portuguesa durante o período de pandemia COVID-19

A pandemia COVID-19 transformou a forma como os professores desenvolviam as suas práticas educativas. Inicialmente, este tipo de ensino em tempos de pandemia foi associado ao modelo de Ensino a Distância (E@D) e, posteriormente, ao modelo designado por Ensino Remoto de Emergência. Na perspetiva de Dias-Trindade, Correia e Henriques (2020), o Ensino a Distância (E@D) "resulta de um ecossistema educacional online robusto e bem planeado com o uso inovador de ferramentas digitais nos processos de ensino e aprendizagem" (p. 6). Já o Ensino Remoto de Emergência resulta de uma resposta imediata a uma crise pandémica pela COVID-19, sem um planeamento pedagógico, em que o professor teve de desenvolver as suas práticas com os recursos disponibilizados no momento (Dias-Trindade et al., 2020), e por isso carece de um planeamento mais adequado e pedagogicamente refletido (Graça et. al, 2020). Acreditamos, por isso, que perante as circunstâncias do contexto vivido os professores portugueses e brasileiros vivenciaram um Ensino remoto emergencial, adaptando apenas o conteúdo, antes veiculado em sala de aula presencial, para o ambiente *online* (Hodges et al, 2020).

Em Portugal, a Direção-Geral de Educação (2020), para orientar o ensino em contexto pandémico, disponibilizou o documento: *"ROTEIRO 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas"* que pretendia ir ao encontro dos objetivos definidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira-Martins, et al., 2017), como referencial para as decisões a adotar pelos atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. Em consonância, com este documento, encontra-se o documento das *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral de Educação, 2018), que apresenta os conhecimentos e competências necessários para cada disciplina e ano de escolaridade para que os alunos transitem de ano, e garantindo o Perfil dos Alunos à Saída da

Escolaridade Obrigatória. Além disso, o Ministério da Educação, em parceria com a RTP (Rádio e Televisão de Portugal), lançou o #EstudoEmCasa, servindo de complemento às aprendizagens desenvolvidas com as sessões síncronas e assíncronas. Também as Editoras: Porto Editora e Leya Educação, disponibilizaram os seus recursos didáticos e interativos gratuitamente durante este período para complementar as aprendizagens dos alunos e foram desenvolvidos inúmeros webinares, seminários com vista a formação contínua/continuada de professores. Muitos docentes foram realizando autoformação e partilha com os seus pares durante este ensino.

No Brasil, a decisão do Ensino remoto emergencial, deu-se pela Medida Provisória nº 934/2020 do Presidente da República, desobrigando as Instituições de Ensino de cumprirem o mínimo de 200 dias letivos exigidos por lei, desde que mantidas as 800 horas mínimas de aula, dando as Instituições escolares autonomia para organizar o currículo escolar, e , posteriormente foi substituída pela Lei n° 14.040, em 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020), dando autonomia ao governo de cada estado para definir as aulas online, incorporando-as nas atividades curriculares. Essa decisão não resolveu problemas práticos enfrentados por professores e gestores escolares, que muitas vezes não tem experiência pedagógica ou os recursos tecnológicos para tal, só transferiu responsabilidades. Essas lacunas e os dilemas do uso da tecnologia, no contexto brasileiro, são potencializados pela desigualdade de acesso pelos estudantes, tanto de equipamentos necessários quanto a internet de banda larga, levando alguns estados a utilizarem a "TV aberta" para superar esse desafio. Além disso, muitos docentes brasileiros não receberam formação contínua/continuada para adaptar e transpor as suas práticas educativas para ambientes de aprendizagem *online,* mediados pelas tecnologias digitais. Estas fragilidades em termos de conhecimentos tecnológicos e pedagógicos agravam-se com as questões socioemocionais próprias e dos seus estudantes, gerados pelo contexto pandêmico de perdas e pressões para ensinar e aprender num contexto até então desconhecido. O desenvolvimento de habilidades docentes necessárias, ocorreram em grande parte da realidade brasileira por autoformação do professor, pelas trocas com os pares, sem uma política pública nacional de formação. Destacam-se algumas iniciativas incipientes de secretarias de educação e de editoras de material didático, mas de pouco impacto nacional.

É comum nas duas realidades o reforço de uma política de formação contínua/continuada e inicial que prepare o professor e o aluno para o mundo globalizado do século XXI. Esse mundo obriga à construção de uma cultura digital que visa compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética, porém, é necessário criar condições para que as tecnologias

digitais façam parte da vida e do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, professores e Instituição de Ensino. E para tal, é necessário que o modelo curricular para a Era digital vá ao encontro da estrutura informal da comunicação global de uma sociedade em rede (Gonzaga, 2020). O Web Currículo tem sido uma alternativa viável para integração das tecnologias digitais no contexto escolar, visto que as "tecnologias e currículo passam a se imbricar de tal modo que as interferências mútuas levam a ressignificar o currículo e a tecnologia" (Almeida & Silva, 2011, p. 4). Claramente, que esta ressignificação passará pela utilização de metodologias ativas na aprendizagem de forma flexível, interligada, híbrida (Moran, 2015). As metodologias ativas num mundo conectado e digital expressam-se através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações.

Esperamos, por isso, que este estudo possa impulsionar reflexões para a necessidade de novas políticas curriculares e de formação inicial e contínua de professores que potencializem práticas renovadas neste mundo globalizado do século XXI.

Aspetos metodológicos do estudo

Delineamos a seguinte questão de investigação: Quais os desafios, obstáculos e realidades enfrentados pelos professores portugueses e brasileiros no ensino em tempos de pandemia?

Para responder à questão de investigação traçaram-se alguns objetivos, e, neste artigo destacamos três: 1) os recursos digitais e metodologias e estratégias utilizados pelos professores portugueses e brasileiros no ensino em tempos de pandemia; 2) conhecer e compreender o tipo de formação docente disponibilizada aos professores portugueses e brasileiros para colmatar as suas dificuldades; e 3) compreender os efeitos do ensino em tempos de pandemia no desenvolvimento de conhecimentos e de competências pessoais e sociais dos professores.

Trata-se de um estudo quantiqualitativo em que se aplicou um inquérito por questionário *online* (Ghiglione & Matalon, 2001) a professores portugueses e brasileiros que vivenciaram a realidade de ensino remoto em tempos de pandemia e era composto por perguntas abertas e fechadas. No presente trabalho, apenas serão analisadas as seguintes questões (Tabela 1).

Tabela 1

Questões analisadas.

Questões	Tipo de pergunta	
1) Que recursos digitais (plataformas, aplicações, ferramentas …) utilizou para lecionar as suas aulas no ensino remoto?	Pergunta aberta	
2) Como avalia a formação TIC que recebeu? Justifica.	1.ª Parte- Pergunta fechada Opções de escolha: a) Pouco significativa; b) Razoável; c) Boa; d) Muito Boa	2.ª Parte- Pergunta aberta Justificação da opção escolhida
3) Que metodologias e/ou estratégias utilizou durante o ensino remoto?	Pergunta aberta	
4) Na sua opinião, que caraterísticas (competências e habilidades) o professor teve que desenvolver neste ensino em tempos de pandemia?	Pergunta aberta	

A amostra envolveu 78 professores atuantes no Ensino Básico e Ensino Secundário (Portugal) e Ensino Fundamental e Médio (Brasil), sendo 46 portugueses [IP][1] e 32 brasileiros [IB][2]. A tabela 2 apresenta a caracterização da amostra segundo as variáveis Género, Idade e Nível de ensino que lecionam.

Tabela 2

Caraterização da amostra relativamente ao Género, Idade e nível de ensino que lecionam.

Variável		Total de respostas	Percentagem	Total de participantes
Género	Feminino	60	76.9	78
	Masculino	17	21.8	
	Sem resposta	1	1.3	
Idade	Média = 43.8571			
Nível de ensino lecionado	Ensino Básico/Ensino Fundamental (I) e (II)	52	66.7	
	Ensino Secundário/Ensino Médio	12	15.4	
	Ensino Básico e Secundário/Ensino Fundamental e Médio	11	14.1	
	Ensino Médio e Técnico	1	1.3	
	Sem resposta	2	2.6	

Num total de 78 professores, é notória a predominância de professores do género feminino (76.9%). A média de idades ronda os 44 anos de idade e a maior parte dos professores lecionam o Ensino Básico (Portugal)/Ensino Fundamental I e II (Brasil) (66.7%), seguido do Ensino Secundário/Ensino Médio (15.4%). 11 professores lecionam o Ensino Básico e Secundário/Ensino

[1] Inquirido (Portugal)
[2] Inquirido (Brasil)

Fundamental e Médio, e consideramos, por isso, que a amostra nos oferece uma possibilidade diversificada de vivências e realidades.

Para análise dos dados qualitativos utilizamos as técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1977), através de uma categorização que visa diferenciar e reagrupar elementos de acordo com critérios definidos. Essa categorização integra dois processos inversos: o procedimento por "caixas", em que existe um sistema pré-definido de categorias da literatura; e o procedimento por "milha", em que as categorias de análise são criadas à medida que os dados são analisados. No caso desta análise, seguimos o procedimento por "milha". Da análise de dados surgiram as seguintes categorias de análise (tabela 3).

Tabela 3

Categorias de análise.

Categorias	Subcategorias	Descritor
Categoria A Recursos digitais	A.1- Plataformas educativas	São referidas plataformas de construção de conhecimento dos alunos sob várias intencionalidades pedagógicas (quizzes, jogos/games, Escola Virtual, …), utilizadas durante o ensino remoto.
	A.2- Plataformas de comunicação	São referidas plataformas de comunicação em vídeo (Zoom, Google Meets, Microsoft Teams, …) utilizadas durante o ensino remoto.
	A.3-Equipamentos tecnológicos	São referidos artefactos/equipamentos tecnológicos (telemóvel/celular, computador, tablet, …) utilizados durante o ensino remoto.
	A.4- Ferramentas de *Microsoft Office*	São referidas várias ferramentas do *Windows* (PowerPoint, Word, …) utilizadas durante este ensino.
Categoria B Formação TIC	B.1- Avaliação com escala qualitativa	São avaliadas a formação TIC recebida tendo em conta a seguinte escala qualitativa: Não responde; Pouco significativa; Razoável; Boa; Muito boa.
	B.1- Tipo formação recebida	São referidos a perceção da qualidade da receção de formação contínua recebida durante o ensino remoto.
Categoria C Metodologias e estratégias de ensino	C.1- De cariz tradicionalista	São referidas metodologias e estratégias de ensino com o objetivo de reprodução, repetição e memorização de conhecimento.
	C.2- De cariz construtivista	São referidas metodologias e estratégias de ensino que atribuem um papel mais ativo, autónomo e participativo.
Categoria D Desenvolvimento profissional e pessoal	D.1- competências digitais	São referidas competências de literacia digital que foram desenvolvidas durante o ensino remoto.
	D.2- Competências socioemocionais	São referidas questões sociais e emocionais, nomeadamente gestão de emoções no relacionamento com os outros e consigo próprio durante o ensino remoto.

Análise e discussão de dados

Os resultados relativos à primeira questão revelam uma diversidade de recursos digitais utilizados com várias intencionalidades pedagógicas pelos professores (Figura 1). Na nuvem de palavras, o tamanho das palavras é diretamente proporcional à sua frequência no texto.

Figura 1

Os recursos digitais mais utilizados pelos professores no ensino remoto (Portugal e Brasil).

No caso português, destaca-se, com elevado número de respostas, a subcategoria «plataformas educativas», com a utilização da plataforma «Escola Virtual» da Porto Editora como potenciadora da construção de conhecimento dos alunos, dado que inclui inúmeros recursos didático-pedagógicos para apoiar o estudo. Já no caso do Brasil, verifica-se uma clara predominância na utilização de plataformas de comunicação «Google Meet» e «plataforma Zoom», dado que foram cruciais para a comunicação entre professor-aluno durante este tipo de ensino. Os equipamentos tecnológicos utilizados pelos professores portugueses e brasileiros coincidem quando referem a utilização do computador, porém, os professores brasileiros ressalvam ainda a utilização do celular.

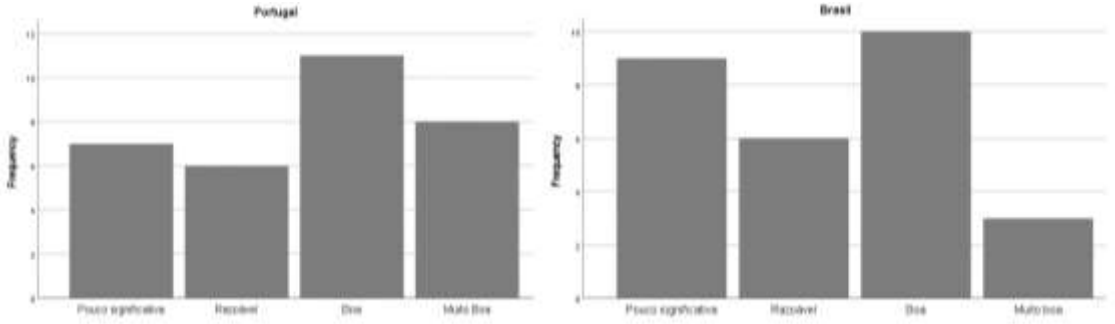
Importa também destacar, que na subcategoria A1, tanto os professores portugueses como brasileiros evidenciam inúmeras plataformas educativas com distintas intencionalidades pedagógicas: a) gamificação, referindo «Jogos/games»; b) quizzes (*Kahoot, Mentimenter, Google Forms*,…); c) criação de avatar (*Bitmoji*); d) criação de murais interativos (*Padlet, Google Classroom*,..); e) criação de gráficos, mapas (*Canvas, Xmind*,…); f) visualização de vídeos (*Youtube, Vimeo*, …), o que demonstra que os professores de ambos os países conhecem e utilizaram plataformas educativas nas suas práticas educativas durante o ensino remoto, indo ao

encontro de Gonzaga (2020) quando refere que o uso de tecnologias deve contribuir para a aprendizagem dos alunos, mas também para construção de práticas inovadoras.

Quisemos ainda compreender, como os professores portugueses e brasileiros avaliam a formação recebida durante este ensino. As respostas encontram-se na figura 2.

Figura 2

Avaliação da formação TIC recebida durante o ensino remoto (Portugal e Brasil).

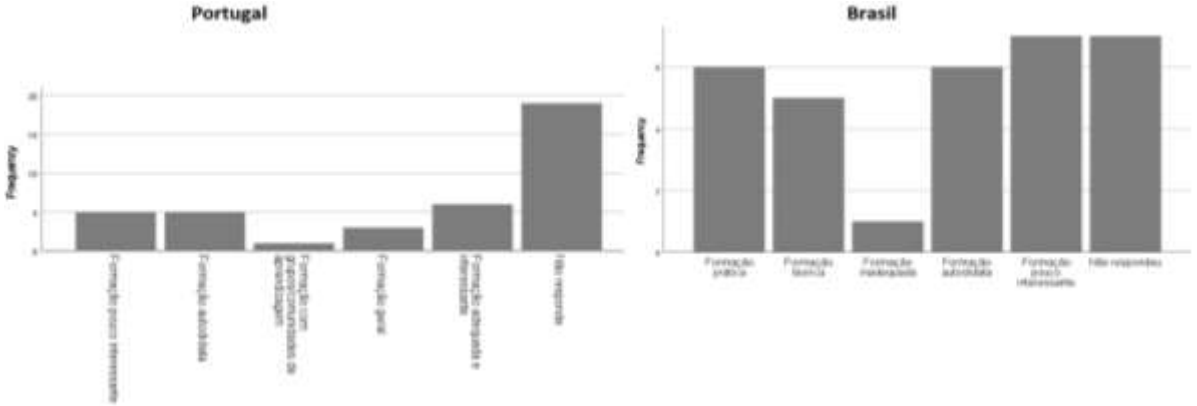


Nota: construído com apoio do *software* SPSS.

A figura demonstra que os professores portugueses e brasileiros avaliam a formação TIC recebida como «Boa», Portugal com 11 respostas e o Brasil com 10 respostas. Porém, a opção «Pouco significativa» é evidenciada nas respostas dos professores brasileiros com 9 respostas. 4 professores brasileiros e 14 professores portugueses não quiseram avaliar a formação TIC recebida, o que nos despertou curiosidade para outras investigações sobre a temática. Para melhor compreendermos a avaliação atribuída pelos professores de ambas as nacionalidades, era pedido a sua justificação. As suas respostas encontram-se na figura 3.

Figura 3

Avaliação da formação TIC recebida durante o ensino remoto (Portugal e Brasil).



Nota: construído com apoio do *software* SPSS.

Observamos que tanto os professores brasileiros, quanto os portugueses, de maneira geral possuem dificuldades em justificar a avaliação recebida em TIC: 24 deles não responderam o que pode nos levar a inferir que talvez não tenham recebido a mesma ou receberam e não sentiram à vontade para avaliá-las, aspeto este que seria pertinente investigar; 5 professores portugueses e 7 brasileiros, consideraram-na «Pouco interessante», dado que não atendeu as expectativas e necessidades dos mesmos, aspeto sinalizador que carece de um olhar atento por parte das instituições formadoras e políticas públicas de formação inicial e contínua de professores *"São formações pouco interessantes pois partem sempre de um nível de conhecimento muito reduzido e perde-se muito tempo com chamadas para efeitos da lista de presenças"* [IP26]; *"Só o formador falava sem nenhum exercício prático para quem estava acompanhando"* [IB2]. É comum também a «formação autodidata», o que nos permite afirmar que os docentes durante este período pesquisaram de forma autónoma como poderiam integrar pedagogicamente as TIC nas suas práticas educativas *"Tudo que aprendi, aprendi sozinha"* [IP23]. *"O aprendizado só ocorreu porque busquei autonomamente"* [IB6]. Ressalva-se por fim, 1 professor português que declarou fazer parte de uma comunidade de aprendizagem com partilhas de conhecimentos e vivências com tecnologias, construindo assim web currículos.

Questionamos, ainda, os professores sobre as metodologias e/ou estratégias utilizadas durante o ensino remoto. As nuvens de palavras refletem as respostas dadas pelos professores portugueses e brasileiros, respetivamente (Figura 4).

Figura 4

Metodologias e/ou estratégias utilizadas durante o ensino remoto (Portugal e Brasil).

«Metodologia ativa, construtivista» é a expressão mais referida pelos professores portugueses e brasileiros, que segundo Moran (2015) são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, o que demonstra por parte dos professores uma tentativa de renovação das suas práticas educativas e da identidade profissional docente na era digital (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017; Graça et al, 2021). Alguns professores deram inclusive exemplos de metodologias ativas, concretamente a «sala de aula invertida» e «aprendizagem por pares», e referiram palavras que nos remetem para atividades e/ou estratégias mais construtivistas combinadas com as tecnologias digitais «Jogos didáticos», «Vídeos/Videoaulas», «Debates livres», «Podcast», «Guiões de trabalho», «Saraus»: *"Atividades gamificadas, videoaulas, videoconferência"* [IB15]; *"Recursos digitais, áudio e vídeo integrados nas aulas"* [IP25]. No entanto, em ambos os casos aparecem repostas «Metodologia tradicional», com maior frequência no caso brasileiro do que no caso português. Acreditamos que possa estar relacionado com o número elevado de respostas dos professores brasileiros relativamente à avaliação da formação TIC recebida como «Pouco significativa», o que poderá querer dizer que necessitam de uma formação que realmente impacte suas práticas, e, que necessariamente implica que se repensem as políticas curriculares vigentes. Ressalvamos, no entanto, que os professores brasileiros referem nas suas respostas o conceito de «Ensino híbrido», que traz o melhor dos dois mundos: o online e o offline, o que demonstra conhecimentos sobre novas modalidades de ensino.

Na última questão, quisemos compreender que características (competências e habilidades) o professor teve que desenvolver durante o ensino remoto (figura 5).

Figura 5

Caraterísticas, competências e habilidades desenvolvidas durante o ensino remoto (Portugal e Brasil).

Observa-se que o resultado das vivências dos professores portugueses e brasileiros durante este ensino evidenciam o desenvolvimento de competências digitais *"Habilidades Tecnológicas"* [IB20]; *"Domínio tecnológico"* [IB22], que detém clara predominância em ambos os países, o que vai ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Graça, Silva e Ramos (2020); mas de competências socioemocionais «Resiliência», «Paciência», «Respeito» *"A paciência e a resiliência."* [IP4] de valores, de perceção do fazer pedagógico, da importância da curiosidade epistemológica, da abertura para o novo, da criatividade, inovação, das trocas com os pares, de ir além do currículo escolar «Flexibilidade curricular», «Gestão, organização curricular» e reinventar-se, potenciando o seu desenvolvimento profissional exigido ao professor do século XXI e que vá ao encontro do mundo globalizado do século XXI.

Considerações finais

O que presenciamos e vivemos neste momento de pandemia, expresso nos dados recolhidos da pesquisa exigiu uma mudança na postura da Escola e do professor que precisou de ser reinventada. Professor e aluno humanizaram-se, construíram conhecimentos mediados pela tecnologia, assumindo o verdadeiro sentido da escola: a de formar cidadãos participativos e autónomos aptos para enfrentar os desafios que se impõe neste mundo globalizado do século XXI. A escola não será a mesma. Acreditamos que o futuro perpassará pelo ensino híbrido. Ao presencial, ao tempo de escola ficarão as práticas de desenvolvimento de competências exigidas pela realidade social e mercado de trabalho, aulas invertidas, tarefas mais criativas, coletivas, de trocas, deixando para o momento online tarefas mais individualizadas, de estudo, investigação, de socialização das informações, de construção de webcurrículos, como sinaliza Gonzaga (2020).

Referências

Almeida, M.; & Silva, M. (2011). Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum, (7)*1, 1-19.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Editora. Edições 70.

Brasil. (2020). Base Nacional Comum Curricular.

Dias-Trindade, S.; Correia, J.; & Henriques, S. (2020). O ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. *Revista Tempos Espaços em Educação, (13)*32, 1-23. https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426 .

Direção-Geral da Educação. (2020). *Roteiro - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas*.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais.*

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gonzaga, K. (2020). Refletindo a prática e formação do professor na escola e na universidade para o pós crise (pandemia covid 19). (no prelo).

Graça, V.; Quadros-Flores, P.; Raposo-Rivas, M.; Ramos, A. (2021). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 20*(1), 27-37. https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27 .

Graça, V., Silva, C., & Ramos, A. (2020) Ensino em tempos de pandemia: alguns desafios e olhares dos professores portugueses. *Revista Temas e Matizes, 14*(25), 179-203. ISSN: 1981-4682

Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T.; Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE Review.

Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, 15-33.

Oliveira-Martins, G.; Gomes, C.; Brocardo, J., Pedroso, J.; Carrilho, J.; Silva, L.; Encarnação, M.; Horta, M., Calçada, M., Nery, R.; Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico- Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Ministério da Educação.

Quadros-Flores, P.; Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Practicum, (2)*2, 2–17, 2017. https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v2i2.9855 .

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Ensino remoto de emergência: operacionalização da educação artística no 1º ciclo do ensino básico

Remote emergency teaching: operationalization of art education in the 1st cycle of basic education

Teresa Santos (https://orcid.org/0000-0002-7165-9051); Palmira Alves (https://orcid.org/0000-0002-3108-744X)

CIEC –Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho

Resumo

Apresentamos os resultados de um estudo que pretendeu: 1) compreender como os professores do 1.º ciclo do ensino básico operacionalizaram as componentes do currículo de educação artística durante o ensino remoto de emergência, dado o caráter prático destas componentes; e 2) o modo como monitorizaram as aprendizagens para garantir que todos os alunos adquiriam os conhecimentos e desenvolviam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil do Aluno. Os dados foram recolhidos junto a professores do 1.º ciclo do ensino básico (n = 170), através de inquérito por questionário, que continha itens sobre ensino, aprendizagem e avaliação e, no final, uma questão aberta solicitando aos professores que explicitassem a forma como tinham operacionalizado o currículo de educação artística e o feedback das aprendizagens. Para a análise dos dados desta questão, utilizámos o software webQDA. Os resultados sugerem que os professores recorreram, quer às plataformas digitais, quer às sugestões oferecidas pelo Estudo em Casa, através da televisão. Alguns professores sentiram dificuldades na operacionalização das tarefas para motivarem os alunos. Contudo, a maioria dos professores salientam que alteraram substancialmente as práticas pedagógicas, colocando o aluno a aprender fazendo, pois realizaram vídeos, tiraram fotografias, fizeram desenhos, pinturas e dramatizações. Os alunos envolveram-se nas tarefas, com a colaboração dos encarregados de educação, estratégia que permitiu um maior envolvimento das famílias. Os professores partilharam trabalhos com os seus pares, podendo concluir-se sobre as vantagens das competências digitais para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e para práticas pedagógicas centradas no aluno.

Palavras-chave: Ensino remoto de emergência; Currículo; 1º ciclo do ensino básico; Educação artística e educação física; Professores.

Abstract

We present the results of a study that aimed to: 1) understand how teachers of the 1st cycle of basic education operationalized the curriculum components of the arts during emergency remote teaching, given the practical nature of these components; and 2) how they monitored learning, in order to ensure that all students acquired the knowledge and developed the skills and attitudes that contribute to achieving the competences foreseen in the Student Profile. Data was collected from teachers of the 1st cycle of basic education (n = 170), through a questionnaire survey, which included questions on teaching, learning and assessment and, at the end, an open question asking teachers to explain how they had operationalized the arts. For data analysis, we used the webQDA software. The results suggest that teachers resorted either to digital platforms, or to the suggestions offered by the Study at Home, through television. Some teachers felt difficulties in operationalizing the tasks for learning. However, most teachers point out that they substantially changed their pedagogical practices, as they made videos, took photographs, made drawings, paintings and dramatizations. Children got involved in the tasks, with the collaboration of their parents, a strategy that allowed greater involvement of families. Teachers shared work with their peers and conclude on the advantages of digital skills for the development of collaborative work, as well as for pedagogical children centered practices.

Keywords: Emergency remote teaching; Curriculum; 1st cycle of basic education; Art and physical education; teachers.

A situação de emergência e o isolamento social causado pela pandemia Covid-19 trouxe enormes desafios aos sistemas educativos, desde logo, alterando as rotinas de alunos e professores. Tal como aconteceu noutros países, foi implementado o ensino remoto de emergência, sustentado pelas tecnologias digitais. Na perspetiva de Costa (2020, p.4) "desde a II Guerra Mundial, os sistemas educativos europeus não tinham sido afetados tão negativamente".

A partir do dia 16 de março de 2020, em Portugal, o ensino presencial foi substituído pelo ensino a distância, tendo o decreto-lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, estabelecido as medidas excecionais e temporárias que, nesta fase, regeriam o processo de ensino-aprendizagem. O Ministério da Educação "produziu recursos, orientações, colhendo práticas, estabelecendo parcerias, para apoiar o trabalho às escolas e aos professores" (Costa, 2020, p.4). Na Alemanha, "a primeira medida a ser adotada foi a escolha dos programas e plataformas que poderiam ser utilizados para organizar o ensino e tornar possíveis as videoconferências" e "num período extremamente curto, professores e professoras tiveram que obter mais formação e acompanhamento no ensino online" (Oesselmann, 2021, p.3). Em França, foi criada a plataforma digital "Ma classe à la maison" (minha sala de aula em casa), em que os alunos acediam aos conteúdos pedagógicos, através de um computador, Tablet ou celular (OCDE, 2020) e criado o portal Eduscol com conteúdos educacionais por disciplina (Amaral, 2021, p. 17). Acrescenta a autora que a maioria dos manuais escolares passaram a estar disponíveis *online,* gratuitamente.

Os professores portugueses começaram de imediato a discutir soluções nas redes sociais. A este propósito, salienta Figueiredo (2020, p.3): " no dia seguinte ao fecho das escolas, criaram no facebook, por sua livre iniciativa, o grupo "E-learning-Apoio", dedicado à ajuda entre professores. Três meses depois, esse grupo registava quase 30 mil membros e uma atividade intensiva e ininterrupta de entreajuda entre professores" pois, como salienta Nóvoa (2020, p.8): "ninguém estava preparado para esta situação, que revela aspetos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico". Apesar de tudo, o autor (2020, p. 10) sustenta que "o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc." Outros aspetos positivos são mencionados por Verdasca (2021, p.3) que afirma que se tratou de "uma oportunidade para os professores experimentarem novos modelos pedagógicos e novas formas de utilizar os tempos de aprendizagem e afirmarem perante a sociedade o seu poder criativo e capacidade de inovar".

Esta modalidade de ensino assenta na integração das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem. Tomando como referência a matriz curricular do 1.º ciclo e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Assim, as Orientações Curriculares (OC) da componente do currículo TIC constitui-se como uma área de integração curricular transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino no 1.º ciclo de escolaridade, de natureza instrumental e de suporte às aprendizagens a desenvolver em todas as componentes do currículo. Está organizada em quatro domínios de trabalho, a saber: cidadania digital; investigar e pesquisar; comunicar e colaborar; e criar e inovar. Tem como objetivo que os alunos desenvolvam competências associadas à criação de conteúdos, com recurso a aplicações digitais adequadas a cada situação.

Quanto à componente do currículo da educação artística, desenvolve-se em diversas áreas artísticas, a saber: Artes Visuais; Expressão Dramática/Teatro; Dança; e Música. Sustentamos, com Roldão (2013) que o currículo corresponde ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis e tipos, valores, técnicas e outros) que cada sociedade considera necessários para sobreviver e que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar. As políticas nacionais e internacionais (eg. Agenda 2030 da ONU) apelam à adequação de respostas curriculares à diversidade dos contextos e dos alunos para "garantir índices de maior eficácia educativa para gerarem transformações curriculares de natureza diversa" (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p.3). Também se firma um interesse cada vez maior, "do ponto de vista das políticas educativas, em desenvolver uma educação estética e artística de qualidade, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a promover o desenvolvimento pessoal e social, bem como, a aquisição de conhecimentos nesse domínio" (Mateus, 2019, p.31), reforçando um modelo de escolaridade que vise a qualificação individual e a cidadania democrática "que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo" (Despacho n.º 6478/2017, p. 15). Deste modo, a educação artística assume-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e está estruturada em 3 domínios: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação;

Experimentação e Criação. Pretende-se com estas áreas do conhecimento o desenvolvimento global e integrado dos alunos, mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, os diferentes contextos visuais, "o sentido estético das crianças e o desenvolvimento da sua expressividade, mobilizando os processos artísticos na sua globalidade, despertando, nomeadamente, a fruição cultural, o desenvolvimento da sua expressividade e da sensibilidade estética" (Marques, 2018, p. 23). Desenvolve-se de forma espontânea e é vista como "recurso educativo, desempenhando um importante papel na formação de crianças e jovens" (Marques, 2011, p. 69). Na perspetiva de Sousa (2003, p.160), a criança "desde muito pequena que gosta de mexer em água, areia, barro e de riscar um papel com um lápis. O seu principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. Desenha-se, pinta-se e molda-se apenas pelo prazer que esses atos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte»".

Por seu lado, a Educação Física pretende garantir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo que caracterizam este nível etário. Importa que as crianças nesta fase possam aprender e aperfeiçoar as habilidades mais significativas e fundamentais para aprendizagens futuras, quer através de formas típicas da infância, atividades lúdicas e expressivas, quer através de práticas que as favoreçam num plano social e relacional. Williams (2002, p.177) refere que " o ensino básico pelas suas caraterísticas integradoras é o local privilegiado onde as crianças podem satisfazer as suas necessidades de movimento, aprender a gostar de praticar uma atividade física". O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória refere que as competências na área de consciência e domínio do corpo implicam que os alunos realizem atividades não-locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objetos).

Todas estas áreas são trabalhadas de forma integrada pelo Professor Titular de Turma, podendo este ser coadjuvado por um especialista.

Com a pandemia, estas áreas foram também trabalhadas em ambientes virtuais de aprendizagem, com funcionalidades de integração pedagógica, permanentemente acessíveis a todos os participantes no processo educativo, em especial aos professores e aos alunos 1.º ciclo, pois permitiu uma interação fácil e rápida entre professor e as crianças, conforme as capacidades

tecnológicas dos agregados familiares. Essa interação pode ser feita em tempo real, quando ambas as partes estão conectadas ao mesmo tempo (síncrono), ou de modo independente (assíncrono), que se pode realizar em momentos diferentes.

Método

Estudo de natureza quanti-qualitativa, com professores a lecionar, no ano letivo 2019/2020, o 1.ºciclo do ensino básico, com caraterísticas de estudo de caso realizado sobre a realidade portuguesa, dado que reflete a perceção de professores sobre as medida adotadas pelos governantes. Pretendeu-se compreender a forma como os professores do 1.º ciclo do ensino básico operacionalizaram as componentes do currículo de educação artística e de educação física durante o ensino remoto de emergência, dado o caráter prático destas componentes; e 2) a forma como monitorizaram as aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiriam os conhecimentos e desenvolviam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, durante a pandemia de COVID-19. Questionámos esses atores educativos, através de um inquérito por questionário (IQ). A " construção do questionário e a formulação das questões constituem uma fase crucial no desenvolvimento da investigação" (Coutinho, 2014, p.118). O IQ continha itens distribuídos por três dimensões: ensino, aprendizagem e avaliação, em que os professores indicavam o grau de concordância com os enunciados, numa escala tipo Likert de 5 pontos (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente), assim como, variáveis de caracterização socioprofissional (género, idade, tempo de serviço, situação profissional e habilitações académicas). No final, formularam-se duas questões abertas, solicitando aos professores que indicassem os principais aspetos positivos e os negativos decorrentes da operacionalização e monitorização das componentes de Educação Artística e de Educação Física.

Responderam ao IQ 170 professores em exercício, do 1º ciclo do ensino básico (n=170) sem distinção de zonas geográficas ao nível do território continental e ilhas (Açores e Madeira). A pesquisa teve início em maio de 2020 e considerando a situação de E@D (Ensino a Distância), os questionários foram distribuídos online, utilizando a ferramenta Google Forms e enviados por email para os Diretores do Agrupamento de Escolas Públicas Básicas em Portugal. Os dados foram recolhidos entre 31 de agosto e 20 de setembro de 2020. Todos os padrões éticos foram salvaguardados, nomeadamente, a garantia do anonimato dos participantes, a confidencialidade

dos dados e o direito à participação voluntária.

Neste texto, apresentamos e analisamos os dados das questões abertas do questionário. As respostas foram compactadas em Excel, gerado pelo próprio Google forms e, a seguir, inseridas no software webQDA - Qualitative Data Analysis Software para análise de dados. A análise dos dados realizados pelo webQDA é semelhante à estrutura básica da análise de conteúdo (Bardin, 2010): a) pré-análise, com a organização do material a ser analisado; b) exploração do material, com codificação e categorização; e c) tratamento dos resultados, com interpretações inferenciais.

Caracterização dos participantes

Como podemos observar na tabela 1, 86,5% dos professores são do género feminino e 13,5% do género masculino. Quanto à idade, a maioria (50,6%) situa-se na faixa etária entre 41-50; entre 51-60 situam-se 30,6%, entre os 31-40 (12,1%) e com mais de 60 anos, apenas 5,9%.

Quanto ao tempo de serviço, 44% tem entre 16 e 25 anos de serviço; 21,8% entre 30 e 40; 12,9% entre 26 e 30; 5,9% entre 5 e 10 e 1,2% tem menos de 5 anos. No que concerne à formação académica, a licenciatura é a habilitação dominante (67,6%), 16,5% tem pós graduação, 12,4% o mestrado, 2,9% o bacharelato e 0,6% o doutoramento.

Tabela 1

Caraterização dos participantes

Sexo		Idade		Tempo de serviço		Habilitações Académicas	
Feminino	86,5%	Entre 31-40	12,1%	Menos de 5 anos	1,2%	Bacharelato	2,9%
		Entre 41-50	50,6%	Entre 5 -10	5,9 %	Licenciatura	67,6%
Masculino	13,5%	Entre 51- 60	30,6 %	Entre 11-15	11,8 %	Pós-graduação	16,5%
		Mais de 60	5,9 %	Entre 16-25	44 %	Mestrado	12,4 %
				Entre 26-30	12,9 %	Doutoramento	0,6 %
				Entre 30-40	21,8 %		
				Mais de 40	2,4%		

Resultados

Os fatores que emergiram das respostas dos professores sobre os aspetos mais positivos durante a monitorização e a operacionalização da Educação Artística e da Educação Física no 1.º

ciclo, permitiram eleger 3 categorias: Educação Artística; Educação Física e Perspetivas de Professores.

A cada categoria foram indexadas subcategorias, tal como se apresenta na tabela 2.

Tabela 2.

Categorias, subcategorias e frequências

Categorias	Subcategorias	
Educação artística	Envolvimento na educação artística	12
	Classroom	26
	Dramatização	03
	Desenhos e Pinturas	03
	Plataformas	04
	Estudo em casa	22
	Vídeos e fotos	69
	Trabalhos de pesquisa	05
Educação Física	Atividade Física	18
	Vídeos	08
	Propostas de trabalho	21
	Dificuldades de concretização	18
Perspetivas de Professores	Encarregados de Educação	14
	Feedback	04
	Grupo Facebook	03
	Email	04

Fonte: Elementos retirados do software webQDA pelas autoras

Em relação à primeira categoria, os dados foram elencados em oito subcategorias: envolvimento na educação artística; classroom; dramatização; desenhos e pinturas; plataformas; estudo em casa; vídeos e fotos; e trabalhos de pesquisa.

No que concerne o "**envolvimento na educação artística**", os professores salientaram: " funcionou muito bem, pois era sempre passado um vídeo ou power point com as instruções e depois os alunos faziam e apresentavam", também as tarefas eram enviadas "para os alunos as realizarem em casa, utilizando materiais que tinham em casa ou de fácil aquisição". Alguns professores mencionaram: "na educação artística não existiram grandes constrangimentos, apenas a falta de material". Fizeram referência à articulação com as outras áreas do saber: "a educação artística funcionou com propostas de trabalho articuladas com as outras áreas do saber". Sobre a **"utilização do Classroom**", os professores mencionaram que "enviavam a tarefa para a sala

classroom e depois os alunos respondiam"; outros alunos "gravaram as atividades realizadas e colocaram no G-Classroom". Também tinham "aulas síncronas onde era explicado o que se pretendia".

Relativamente ao "**Estudo em casa**", as atividades "foram monitorizadas e operacionalizadas em parceria com as sessões do Projeto #Estudo Em Casa, da RTP Memória". Embora com dificuldade, "a maior parte das vezes optou-se pelos conteúdos transmitidos pela TV e foram solicitados trabalhos de Educação Artística baseados essencialmente nas propostas de #EstudoEmCasa".

A subcategoria com mais referências foi **"vídeos e fotos"** :"foram feitos vídeos demonstrativos e foram recolhidos trabalhos em vídeo ou em foto" e " fotografavam ou filmavam a realização da atividade". As atividades "foram operacionalizadas e monitorizadas através de vídeos e fotos", os alunos "fotografavam ou filmavam e colocavam no *padlet* da turma"; "foram feitos vídeos demonstrativos e foram recolhidos trabalhos em vídeo ou em foto, tendo sido registados em portefólios digitais (ClassDojo)".

Quanto à subcategoria "**trabalhos de pesquisa"**, os professores referem que foram realizados trabalhos de uma forma mais teórica, "trabalho escrito" e "pesquisa orientada". Propostas de atividades escritas e recolha de evidências através e fotos e vídeos. Houve **dramatizações** das histórias feitas em família e **desenhos e pinturas, composições** /construções com material reciclado.

Passamos a analisar a categoria **"educação física".** Nesta categoria encontramos 2 códigos que foram elencados em subcategorias, a saber: atividade física; e vídeos. Sobre a **"atividade física"**, os professores referiram que a operacionalização e monitorização da educação física foi executada seguindo um planeamento prévio de exercícios que os alunos depois faziam em casa, com jogos e atividades práticas. Através da "realização de tarefas e do envio de sequências/ atividades físicas para reproduzirem", outra alternativa era "os alunos repetiam exercícios similares aos realizados em aulas anteriores à pandemia". Na subcategoria **"vídeos"** a Educação Física foi operacionalizada através de vídeos demonstrativos, "gravação de vídeos pela professora, com atividades a replicar pelos alunos"; "foram gravados vídeos com exercícios / circuitos e pediu-se aos alunos que os repetissem" e enviavam vídeos da sua realização. Nas aulas síncronas "através de jogos e exercícios práticos". Como forma de monitorização "foi pedido aos alunos para enviarem vídeos e realizarem alguns exercícios"**.** Foram mandados vídeos com exercícios para os alunos repetirem e planos de aulas com exercícios.

Na categoria **“ perspetivas dos professores**” durante o ensino remoto de emergência, elencamos as subcategorias: propostas de trabalho; dificuldades de concretização; encarregados de educação; feedback; email e grupo Facebook .

Relativamente à subcategoria **“Propostas de trabalho**”, os professores apresentaram propostas de trabalho: ”dicas para a realização de determinadas atividades” que “foram enviadas aos alunos propostas de trabalho com exemplo “ e foram ainda enviados “tutoriais construídos pela professora”; e “orientações de exercícios práticos de forma a poderem ser concretizados”.

No que concerne às **“dificuldades de concretização”**, alguns inquiridos referiram ter sido muito difícil operacionalizar estas áreas: “no nosso ciclo estas atividades foram pouco operacionalizadas”; “devido à falta de materiais/espaços adequados” e “apesar das tentativas não foi possível uma eficácia na aprendizagem destas áreas”, enquanto a maioria dos professores referiram ter recorrido aos “**encarregados de educação”**. Os professores salientaram que para as atividades de expressões “solicitavam, na maioria das vezes, a colaboração dos pais, pois crianças de 6/7anos sempre necessitaram do apoio dos pais”; “a responsabilidade dos pais, o seu interesse, a sua disponibilidade e formação” foram essenciais no processo, “daí acentuarem-se as desigualdades, até mais do que ter os meios tecnológicos, que claro também eram importantes (para enviar o registo audiovisual da atividade)”. Algumas famílias enviavam “ao professor filmes das atividades que as crianças realizavam em casa segundo a sua proposta” enquanto outras famílias “negligenciaram a educação física”. Sobre o **“feedback”,** os professores enviavam “algumas propostas de atividades com orientações precisas e o feedback era dado por foto ou vídeo”; “os alunos realizavam as atividades e enviavam filmes onde mostravam o processo e o produto e o professor dava-lhes o feedback que poderia ser oral ou escrito”.

Considerações Finais

Os resultados do estudo sugerem que os professores recorreram, quer às plataformas digitais (facebook, whatsApp, classroom e email), quer às sugestões oferecidas pelo Estudo em Casa, através da televisão. Apesar destes recursos, alguns professores sentiram dificuldades na operacionalização e monitorização das tarefas para levarem os alunos a aprender. Contudo, a maioria dos professores salientaram que foi possível articular conteúdos de diversas áreas do saber. As práticas pedagógicas alteraram-se substancialmente, colocaram o aluno a aprender fazendo, através da realização de vídeos, fotografias, desenhos, pinturas e dramatizações. Os alunos envolveram-se nas tarefas, com a colaboração dos encarregados de educação, estratégia que

permitiu um maior envolvimento das famílias, mas evidenciou as desigualdades. Os professores recorreram e partilharam trabalhos com os seus pares, podendo concluir-se sobre as vantagens das competências digitais para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e para práticas pedagógicas centradas no aluno com o consequente desenvolvimento da autonomia nas aprendizagens.

Referências

Amaral, M. (2021). Educação em tempos de emergência. *Cadernos da Pandemia 1 Educação, A Provedoria de Justiça na Salvaguarda dos Direitos Humanos.* Disponível em http://www.provedor-jus.pt/documentos/educ_c1_2021.pdf

Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Costa, J. (2020). Entre o caos e a esperança. In Alves, J. & Cabral. I. (Eds.). *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção. Prefácio.* Universidade Católica Portuguesa. Porto.

Costa, J. (2021). As escolas fecharam, e a educação não ficou suspensa. *Saber & Educar* 29/2021: Disponível em http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática.* Lisboa: Almedina.

Direção-Geral da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Figueiredo, A. (2020). Os Equívocos da Educação à Distância. *Sinal Aberto*. Edição de 20 de junho.

Marques, E. (2011). O espaço da arte na educação. *In* J. B. Xavier (Coord.). *Arte e delinquência* (pp. 67-81). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marques, E. (2018). Os mitos e as realidades: conceções e práticas no exercício da expressão livre das crianças. Um estudo exploratório sobre o desenvolvimento da expressão livre nas crianças dos 6 aos 10 anos, na área da educação e expressão plástica. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* 52(2), 19-45

Mateus, R. (2020). O Ensino da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O Programa de Educação Estética e Artística. *Tese de Doutoramento.* Universidade de Coimbra.

Nóvoa, A. (2020) A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo (7) 3*. 8-12.

Oesselmann, D. (2021) Educação em tempos de covid-19- descrições, observações e questões, a partir de uma perspetiva alemã.*Revista Saber & Educar* 29/2021.Disponível em http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar

Roldão, M., Helena P. & Martins, I., (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos.* DGE

Roldão, M. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In M. Alves et al.(orgs). *Melhorar a Escola, sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas.* Porto: FEP da Universidade Católica.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – bases* psicopedagógicas (Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.

Verdasca, J. (2021). A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores. *Revista Saber & Educar 29/2021.*Disponível em http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar

Agradecimentos: Este trabalho foi apoiado financeiramente por fundos nacionais portugueses através da FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia) no âmbito do projeto CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB / 00317/2020.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Do online para o onlife, a educação em tempos de Covid-19

From online to onlife, education in the days of Covid-19

Ricardo Augusto Cunha D`Ávila (https://orcid.org/0000-0002-2587-4826), José Carlos Pinho (https://orcid.org/0000-0002-7422-4555), António Joaquim Araújo Azevedo (https://orcid.org/0000-0002-3918-5108)
Universidade do Minho

Autor de contacto: ricardoacdavila@gmail.com

Resumo

Devido ao COVID-19 as saturações inesperadas dos sistemas de saúde mundial, resultaram em medidas drásticas para o controle da infeção, ao interromper diversas atividades sociais e económicas a causar uma crise social e financeira sem precedentes. Porém, o futuro sucesso irá depender de uma apropriada interpretação deste momento, as intervenções económicas, sociais e políticas, e como atender as necessidades que se apresentam. Pois, para o transcender do "real para o virtual", sem perder o significado, conteúdo e qualidade da transação, será o verdadeiro desafio para todas as áreas de atuação, principalmente para o ensino superior, apesar de já parcialmente equipado com o suporte da tecnologia digital e do ensino on-line. Apesar do pressuposto de possuirmos uma maior capacidade para a produção de ferramentas para as atividades educativas, em ambiente digital, do que possamos vislumbrar, ressalta-se que a integração da aprendizagem online em ensino superior, considerada substantivo, até pouco tempo ainda permanecia lenta, para ter a expressividade adequada. Assim, em conformidade às necessidades apresentadas, sugere-se, a adequação do ensino-aprendizagem, em uma abordagem de evolução cognitiva, pautada na revisitada taxonomia de Bloom, a organizar o processo e seus objetivos, podendo ser interpretado, também para o mundo digital. Conclui-se que barreiras precisam ser vencidas para uma adequada utilização da tecnologia por parte dos professores e consequentemente dos alunos. A inserir, em nosso cotidiano, o neologismo "onlife" em diferenciação das formas offline e online, modificando sua macro perspetiva a respeito do impacto e eficácia do ensino-aprendizagem com recursos eletrónicos.

Palavras-chave: Educação Superior, Ensino Online, TICs, Taxonomia de Bloom, Covid-19.

Abstract

Due to COVID-19 the unexpected saturations of the world's health systems, resulted in drastic measures to control the infection, by interrupting several social and economic activities and causing an unprecedented social and financial crisis. However, future success will depend on an appropriate interpretation of this moment, the economic, social and political interventions, and how to respond to the needs that present themselves. Because, to transcend the "real to the virtual", without losing the meaning, content and quality of the transaction, it will be the real challenge for all areas of activity, especially for higher education, although already partially equipped with the support of digital technology and online education. Despite the assumption that we have a greater capacity to produce tools for educational activities, in a digital environment, than we can glimpse, it is noteworthy that the integration of online learning in higher education, considered substantive, until recently was still slow, to have the necessary expressiveness. Thus, in accordance with the presented needs, it is suggested, the adequacy of teaching-learning, in a cognitive evolution approach, based on Bloom's revisited taxonomy, to organize the process and its objectives, which can also be interpreted for the digital world. It is concluded that barriers need to be overcome for an adequate use of technology by teachers and, consequently, by students. Inserting, in our daily lives, the neologism "onlife" in differentiation from offline and online forms, modifying its macro perspective regarding the impact and effectiveness of teaching-learning with electronic resources.

Keywords: Higher Education, Online Learning, ICTs, Bloom's Taxonomy, Covid-19.

Em consequência do COVID-19, verificou-se uma saturação inesperada do sistema de saúde mundial, que resultou em medidas drásticas para o controle da infeção, causando uma crise sem precedentes, ao interromper diversas atividades sociais e económicas. Esta crise fez com que diversas organizações sofressem uma transformação drástica em seu escopo de negócio, em alguns casos, obrigou a repensar os critérios básicos da sua operação, bem como a adesão a novos processos, a aderir ao uso da tecnologia, sendo esta a única forma de se adequarem às novas diretrizes deste cenário de mudança. O impacto direto no ensino geral, força a implantação do ensino remoto de emergência (ERE) para atender às diretrizes de distanciamento social.

Em um pestanejar, a pandemia de COVID-19 obrigou as universidades a converter todo o seu sistema de ensino para uma versão online, alterando sua forma de atuação, levando a inquietante dúvida sobre a eficácia do ensino online. Resta cumprir, de forma eficaz, a promessa de um ensino superior de qualidade, com a adoção em massa da aprendizagem online (E. Liguori & Winkler, 2020). Esta rutura, no processo de ensino, liderada e apoiada pela tecnologia, trará uma grande reformulação da educação (Krishnamurthy, 2020a). Objetiva-se, neste artigo, discorrer sobre esta mudança, e quais os possíveis entraves que o ensino superior está a enfrentar para adequada implantação das tecnologias de informação e comunicação (TICs), sugerir o uso da taxonomia de Bloom para o aparelhamento e controlo da inserção do ensino superior em meio digital, trabalhando na correção dos erros e/ou estratégias inadequadas de ensino aprendizagem (Ching & Da Silva, 2017).

Pois, exige-se uma participação mais precisa, do ensino superior, visto que a sua importância, afirmam Grundel & Dahlström, (2016), é pautada, de forma exemplar, no conceito de hélice quíntupla, que aborda as inter-relações entre universidades, indústrias, governos, sociedades e meio-ambiente. O modelo desenha um equilíbrio sustentável, a ser traçado, para o desenvolvimento da sociedade e da economia, em continuidade ao progresso da civilização humana (Carayannis et al., 2012). O empreendedorismo e a inovação oriundos das universidades, são elementos impulsionadores do desenvolvimento económico e social, por si, a impor uma maior eficácia destas instituições, em momentos de crises, pois elas tornam-se atores principais dos ecossistemas de inovação em países desenvolvidos e em desenvolvimento (Yadolahi et al., 2014).

Ensino superior e a necessária mudança

Talvez, com o compromisso e colaboração do ensino superior, pode-se enfrentar, até com certa eficácia, os novos desafios da pandemia e futuras adversidades (Ratten & Jones, 2021).

Entretanto, destaca-se a necessidade de repensar a educação, a priorizar novos conteúdos que preparem os alunos a compreenderem a realidade em tempos de incerteza e crise, a decidirem em seu campo individual e familiar, e incentivar soluções coletivas que contribuam para mudança estrutural deste novo mundo (Kartawidjaja, 2020). Este é o verdadeiro desafio para todas as áreas de atuação, principalmente para o ensino superior, já parcialmente equipado com o suporte da tecnologia digital e do ensino on-line (McPherson e Bacow, 2015).

Evidenciam Govindarajan and Srivastava, (2020), que durante o fechamento das escolas, devido a pandemia do Covid-19, a aprendizagem online tornou-se a principal abordagem para a continuidade do ensino ao oferecer oportunidades de aprendizagem aos alunos, adequando de forma conveniente o tempo e espaço à emergente e necessária reclusão. O momento impõe que diversas universidades, em todo mundo, transformem as suas operações totalmente digitais. Surge que, o aprendizado online, passa a ser a "aposta vencedora", nesta caótica situação. Portanto, neste período, é imperativo uma melhor qualidade do ensino-aprendizagem online. Contudo, esta depende de uma melhoria contínua no processo de qualidade e certificação dos cursos, professores com total empenho no projeto, programas online centrados no aluno, baseados no grupo, de forma criativa, interativa e relevante ao conteúdo a ser aplicado (Partlow and Gibbs, 2003).

É preocupante, diante da necessária adequação da qualidade dos métodos de ensino aprendizagem online, a capacidade das instituições académicas em inserir este processo, de forma massiva, em seu escopo de atuação, face aos diversos desafios que a aprendizagem online já enfrenta (Krishnamurthy, 2020b). Tais como: o desafio de como envolver os alunos para melhorarem sua participação no processo ensino-aprendizagem; o desafio de gerenciamento do tempo, para os professores, bem como a mudança das metodologias de ensino do modo offline para o modo online; o desafio do desenvolvimento de conteúdo que atenda à necessidade curricular e gere interesse dos alunos (Kebritchi et al., 2017). Após a exposição de tantos desafios, fica claro que necessitamos desenvolver um sistema educacional oportuno e eficaz que resulte na adequada transmissão online da educação.

Ensino emergencial e a realidade social

O mundo está a testemunhar um rico diálogo do dia seguinte, onde a educação a distância e suas aplicações no ensino superior, em destaque para as soluções emergenciais, podem ter aberto a "Caixa de Pandora", e agora nos encontramos diante de uma nova realidade (Karalis & Raikou,

2020). Ressalta-se que os sistemas utilizados não foram, necessariamente, sistemas de educação a distancia, mas arranjos emergenciais (Hodges et al., 2020).

Esta resposta imediata à crise, decorrente da pandemia do covid-19, resultou no denominado ensino remoto emergencial (ERE) com o princípio básico de dar continuidade as atividades letivas. Traduzida em uma célere alteração dos processos presenciais de ensino e aprendizagem para soluções alternativas, com mediação tecnológica (Dias-Trindade et al., 2020).

Espera-se que ao sair desta primeira fase, teremos o desenvolvimento de adequadas experiências para os alunos, com base em sólidos princípios de um novo design instrucional. Tivemos uma primeira fase apenas preocupada na continuidade de entrega de conteúdos, já a segunda fase deverá ser pautada no desenvolvimento de novas experiências com alta qualidade para o processo ensino-aprendizagem (Krishnamurthy, 2020b).

Professores e alunos ainda estão presos aos grilhões do ensino tradicional, eles realmente nunca praticaram o e-learning. Mas, o aperfeiçoamento vem da prática, não só como provérbio, mas como ação emergencial imposta, pode-se aprender muito com a atual situação, diversas ferramentas estão disponíveis, cabe aos professores aceitarem o desafio de optarem pela melhor ferramenta para transmitir a educação aos seus alunos. Este caminhar com passos orientados, pelas instituições acadêmicas, pode ser a pratica necessária para o melhor conhecimento, acesso e utilização das tecnologias disponíveis, a responder de forma pronta à necessidade apresentada, reduzindo o analfabetismo digital (Dhawan, 2020). Esta nova experiência pedagógica massiva, imposta pela pandemia da covid-19, forçou a adoção e avaliação de novas abordagens de forma contingencial. Ohene & Essuman, (2014) defendem, que para o melhor entendimento das dificuldades enfrentadas pelos os alunos, os educadores devem desenvolver suas habilidades e estilos de ensino na intenção de auxilia-los no entendimento do conteúdo proposto, principalmente neste período emergencial.

Todavia, para desempenhar suas atividades de ensino e atender a essas novas demandas, os próprios educadores percebem uma certa incongruência na aplicação dos recursos, falta de treinamento para enfrentar os desafios de adaptação do formato ao conteúdo de ensino para os alunos, principalmente os que se encontram em situações desfavorecidas. Há gritantes diferenças no uso da internet, para trabalhos escolares, correlacionadas ao status socioeconómico e cultural dos alunos: evidenciando uma maior experiência entre os pertencentes as classes socioeconómicas e culturais mais altas (Trucco & Palma, 2020).

As, já existentes, desigualdades sociais foram agravadas pela pandemia covid-19, porém, de forma paradoxal esta situação também proporcionou uma chance de fortalecer as relações sociais com base na colaboração e solidariedade, a procura do bem comum, de forma responsável, tendo como dimensão essencial, o cuidar de si e do outro (Bergan et al., 2021). Ainda segundo o Concelho Europeu de Ensino Superior, dos mesmos editores acima, a atual crise lançou um novo significado aos laços sociais, ao incentivar a prática da construção do bem comum a curto prazo, processo essencial na reconstrução de identidades e sentido de cidadania, inclusive numa dimensão global.

Do online para on-life

Segundo Karalis & Raikou, (2020), a exposição às tecnologias da informação e comunicação (TICs), através da experiência em larga escala, possivelmente terá remodelado as expectativas, demandas e visão geral do processo ensino aprendizagem, tanto de professores quanto de alunos. Em adequação a uma melhor condição futura, torna-se necessário o monitoramento da transição do ensino remoto emergencial (ERE) para o ensino a distância (EaD) com um cunho mais pedagógico (Schultz & DeMers, 2020). Ponto positivo, a ser considerado, entrar em contato com novas formas de ensino levou a estimular alguns participantes, decorrente da diferença do processo usual, onde o novo desperta maior interesse (Karalis & Raikou, 2020).

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) representam uma força crucial para a mudança cultural na educação e na sociedade e as possíveis transições entre a velha e a nova aprendizagem, bem como os valores sociais (Richards, 2004). Eis que surge a oportunidade, bem como as ferramentas necessárias para contribuir na construção do projeto humano, onde seremos autores, criadores, modelos do desenvolvimento de nós mesmos (Poore, 2011).

Para Suárez et al. (2019) o momento exige uma intensa alfabetização digital de Professores e alunos, que devem adquirir habilidades digitais adequadas, principalmente em tempos de crise, para o enfrentamento correto das adversidades e superação das possíveis barreiras no uso das TICs.

Porém só alcançaremos uma real alfabetização digital coletiva, se formos capazes de alcançarmos uma inteligência coletiva libertadora. Em um mundo "onlife", como forma natural da tecnologia interligada à vida das pessoas, formando um novo ciclo, a diferenciar-se do conceito offline e online anteriormente vivido (Floridi, 2015). Designam Educação Digital Onlife, em consideração ao contexto que vivemos, como também, a esta situação emergencial retratada, deve-

se apresentar a proposição de um novo conceito e paradigma, ajustar-se à complexidade da realidade social e educativa do século 21 (Moreira & Schlemmer, 2020).

A utilização da tecnologia no ensino e suas barreiras

Apesar da existência de condições para uma bem-sucedida integração de tecnologia, a ação de crenças pedagógicas, por parte dos professores, podem estar a criar barreiras adicionais a sua implantação. Os professores exercem um papel crucial para a integração das TIC no sistema educacional, eles devem considerar os componentes tecnológicos e pedagógicos, bem como a sua própria confiança na utilização desta tecnologia (Ertmer et al., 2014). Esta integração apresenta uma certa complexidade, devido ao decisivo papel que eles, professores, desempenham no processo (Díaz-garcía et al., 2020).

Há uma tendência, para os professores planearem a execução de práticas que retratam as suas crenças, em relação ao processo ensino aprendizagem, que podem ser vistas como barreiras para a inserção das TICs no processo educacional (Drenoyianni & Selwood, 1998). Essas crenças ou fatores intrínsecos ao professor, como nível educacional, idade, sexo, experiência educacional, habilidade com o computador para fins educacionais, atitude e postura empreendedora, bem como, fatores de natureza motivacional são classificadas como barreira de segunda ordem (Schiller, 2003). A estrutura organizacional, falta de recursos, tempo e suporte técnico, agrupam-se na classe da barreira de primeira ordem (Ertmer, 2005, Prestridge, 2012). Ambos fatores podem prejudicar e influenciar a aceitação da implantação de novos sistemas de ensino baseado na tecnologia

Características sócio pessoais auto percebidas, como: satisfação com atividades executadas; Perseverança; independência física e emocional e positivismo, são associadas a um maior uso da TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), bem como a perceção da importância das atividades estão significativamente ligados ao adequado desempenho dos trabalhos pautados em TIC (Vroman et al., 2015).

Educação, novos cenários e práticas.

As essenciais e significativas competências, bem como o currículo para o desenvolvimento da resiliência, independência, inovação e capacidade de reconhecer oportunidades, podem ser fornecidas por uma educação voltada para a inovação, a vivenciar formas recompensadoras e produtivas neste novo mundo pós covid-19 (Bethany et al., 2020). Essa nova realidade ambígua, incerta e complexa, exige uma transformação radical da educação para o empreendedorismo, e sua

interpretação pela sociedade, com a implementação de novas pedagogias e de diferentes práticas de ensino (Ratten & Usmanij, 2021).

Apesar do escopo e preparação para as mudanças no ensino, o incentivo decorrente das repentinas crises, que surgem a alterar o mundo em que vivemos, trazem novos desafios e novos problemas a serem enfrentados com nossa criatividade empreendedora. Para tanto, a inovação e o empreendedorismo, dos educadores, deve ser trabalhado, não para reagir excessivamente em seu propósito, mas norteado através da experiência e da educação (Leonidou et al., 2014). Utilizar-se dessa educação voltada para a inovação, em tempos de crise, com uma transição positiva em direção ao desejado novo horizonte (León & Alvarado, 2004).

Faz-se necessário uma grande transformação digital das universidades, a contextualizar essas novas realidades, estabelecendo uma nova cultura digital. Mas isso, irá depender da adequada interpretação deste momento, as intervenções sociais e políticas necessárias à atender as demandas que se apresentam, e se firmarão como rotinas da alteração socioecónomica, pós- covid-19. O transcender do "real para o virtual", sem perder o significado, conteúdo e qualidade da transação (E. W. Liguori & Winkler, 2013).

Cientes das dificuldades e barreiras apresentadas, necessita-se olhar o lado positivo do processo, para munir o corpo docente das necessárias competências e características à uma adequada implantação da tecnologia ao processo ensino aprendizagem, com o auxílio de ferramental de acompanhamento e controlo para o mundo digital como a taxonomia de Bloom, contribuindo para um processo mais focado no aluno. Com o otimismo de uma tendência ascendente, quanto mais expostos a métodos efetivos, melhores serão os resultados, mas deve-se continuar a trabalhar na correção das falhas e desvios técnicos do ensino aprendizagem (Ching & Da Silva, 2017).

Ensino digital e a taxonomia de Bloom.

A taxonomia de Bloom pode ser usada na classificação de objetivos, atividades e avaliações, a fornecer uma representação visual limpa e sumária de um determinado curso ou unidade. Sua utilização consegue examinar a ênfase relativa, o alinhamento do currículo e as oportunidades educacionais perdidas. Pautados nessa avaliação, os professores são capazes de decidir onde e como aprimorar o planeamento do currículo e ensino (Anderson & Krathwoll, 2001).

Ao utilizar a taxonomia de Bloom, em seu experimento, (Ching & Da Silva, 2017) descrevem o processo, onde o planejamento das atividades instrucionais e dos critérios de avaliação são delineados, para estruturar esta etapa, levaram em conta outras ações: a escolha, entre as várias

ferramentas disponíveis, qual a mais adequada para cada atividade ou exercício; descrição paulatina da atividade ou exercício que será aplicado, bem como a sua dinâmica em aula; e a determinação dos critérios de medição do progresso de cada aluno ou grupo de alunos. Esta última etapa é fundamental para a inserção da taxonomia de Bloom no curso avaliado, assim poderá ser possível os docentes compreenderem adequadamente o processo ensino-aprendizagem.

As recentes tecnologias em ascensão possibilitam a criação de oportunidades de aprendizagem, a permitir o acesso a todos os objetivos de aprendizagem dos diversos níveis da categorização da taxonomia de Bloom, elas são capazes de alterar ou melhorar estratégias e métodos de ensino, principalmente em curso que exijam atividades experienciais (Barari et al., 2020). Neste novo tempo onlive, Churches, (2007) descreve como aplicar a taxonomia de Bloom no mundo digital, incluindo o acompanhamento e controlo do desenvolvimento, para cada domínio cognitivo com enfase na colaboração em diversos níveis.

Conclusões e sugestões

Apesar da educação online, ainda revelar uma certa incipiência na totalidade, sua implantação e utilização, deve-se ousar qualificar ferramentas e métodos às expectativas dos nossos educandos, mercado de trabalho e a nova realidade apresentada. Este pode ser um importante passo, no processo de melhoria da educação, bem como outras atividades que exijam, além do conteúdo teórico, uma relação com a prática. Pois, faz-se necessária uma grande discussão sobre esta "caixa de pandora", que a pandemia covid-19 forçosamente abriu, avançaremos além da própria realidade emergencial que foi enfrentada, iremos para um novo horizonte, onde a etapa seguinte exige um maior planeamento e cuidado.

Os insights, aqui revelados, através dos autores pesquisados, podem possibilitar a construção de novas versões instrucionais adequadas ao ensino aprendizagem deste mundo hiperconectado. Todavia, são necessárias mais pesquisas para uma melhor análise das práticas atualizadas, para um exame das crenças declaradas e em que ponto, em sua aplicação, essas crenças se transformaram.

Bibliografia

Anderson, & Krathwoll. (2001). Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy. *The Second Principle*, 1–8. https://quincycollege.edu/content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf%0Ahttps://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/%0Ahttp://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-

bloom-cog

Barari, N., RezaeiZadeh, M., Khorasani, A., & Alami, F. (2020). Designing and validating educational standards for E-teaching in virtual learning environments (VLEs), based on revised Bloom's taxonomy. *Interactive Learning Environments*, *0*(0), 1–13. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1739078

Bergan, S., Gallagher, T., Harkavy, I., Munck, R., & Hilligje van't Land (eds). (2021). *Higher education's response to the Covid-19 pandemic : building a more democratic future.* (Vol. 25, Issue 25). https://rm.coe.int/prems-006821-eng-2508-higher-education-series-no-25/1680a19fe2#page=23

Bethany, H., Camilla, H., & Kerry, L. (2020). Entrepreneurship education today for students unknown futures. *Journal of Pedagogical Research*, *4*(3), 401–417. https://doi.org/10.33902/jpr.2020063022

Carayannis, E. G., Barth, T. D., & Campbell, D. F. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, *1*(1), 2. https://doi.org/10.1186/2192-5372-1-2

Ching, H. Y., & Da Silva, E. C. (2017). The use of Bloom's Taxonomy to develop Competences in Students of a Business Undergrad Course. *Academy of Management Proceedings*, *2017*(1), 10153. https://doi.org/10.5465/ambpp.2017.10153abstract

Churches, A. (2007). Wiki Editting Rubric - Bloom's Digital Taxonomy. *Educational Origami*, *19/12/07*, 1–44.

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, *49*(1), 5–22. https://doi.org/10.1177/0047239520934018

Dias-Trindade, S., Correia, J. D., & Henriques, S. (2020). *EMERGENCY REMOTE EDUCATION IN BRAZILIAN AND PORTUGUESE SECONDARY EDUCATION: TEACHERS' PERSPECTIVE*. 1–23.

Díaz-garcía, I., Almerich, G., Suárez-rodríguez, J., & Orellana, N. (2020). *La relación entre las competencias TIC , el uso de las TIC y los enfoques de aprendizaje en alumnado universitario de educación The relationship between ICT competences , ICT use and learning approaches in university students of education*. *38*, 549–566.

Ertmer, P. A., Ottenbreit-leftwich, A., York, C. S., Ertmer, P. A., Ottenbreit-leftwich, A., Exemplary, C. S. Y., Ertmer, P. A., Ottenbreit-leftwich, A., & York, C. S. (2014). *Exemplary Technology-*

using Teachers. *2454*. https://doi.org/10.1080/10402454.2006.10784561

Floridi, L. (2015). The Onlife Manifesto Being. In *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6_21

Govindarajan, V., & Srivastava, A. (2020). What the Shift to Virtual Learning Could Mean for the Future of Higher Ed. *Harvard Business Review*, 1–4. https://hbr.org/2020/03/what-the-shift-to-virtual-learning-could-mean-for-the-future-of-higher-ed

Grundel, I., & Dahlström, M. (2016). A Quadruple and Quintuple Helix Approach to Regional Innovation Systems in the Transformation to a Forestry-Based Bioeconomy. *Journal of the Knowledge Economy*, *7*(4), 963–983. https://doi.org/10.1007/s13132-016-0411-7

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Diference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. *March*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning%0AView

Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the Times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *10*(5). https://doi.org/10.6007/ijarbss/v10-i5/7219

Kartawidjaja, J. (2020). It's a Tough Balance: The Lived Experiences of Resilience in Emergency Room Physicians. In *Orphanet Journal of Rare Diseases* (Vol. 21, Issue 1).

Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiague, L. (2017). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education. *Journal of Educational Technology Systems*, *46*(1), 4–29. https://doi.org/10.1177/0047239516661713

Krishnamurthy, S. (2020a). The future of business education : A commentary in the shadow of the Covid-. *Journal of Business Research*, *117*(May), 1–5. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.034

Krishnamurthy, S. (2020b). The future of business education: A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic. *Journal of Business Research*, *117*(May), 1–5. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.034

León, M. P., & Alvarado, F. C. (2004). Entrepreneurship Education in Times of Crisis. *International Conference the Future of Education*, *1911*, 9–11. https://conference.pixel-online.net/conferences/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/754-ITL96-FP-Penaherrera Leon-FOE2012.pdf

Leonidou, L. C., Samiee, S., Aykol, B., & Talias, M. A. (2014). Antecedents and Outcomes of Exporter–Importer Relationship Quality: Synthesis, Meta-Analysis, and Directions for Further Research. *Journal of International Marketing*, *22*(2), 21–46. https://doi.org/10.1509/jim.13.0129

Liguori, E. W., & Winkler, C. (2013). From Offline to Online: Challenges and Opportunities for Entrepreneurship Education following the COVID-19 Pandemic. *Journal of Chemical Information and Modeling*, *53*(9), 1689–1699.

Liguori, E., & Winkler, C. (2020). From Offline to Online: Challenges and Opportunities for Entrepreneurship Education Following the COVID-19 Pandemic. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, *3*(4), 346–351. https://doi.org/10.1177/2515127420916738

McPherson, M. S., & Bacow, L. S. (2015). Online higher education: Beyond the hype cycle. *Journal of Economic Perspectives*, *29*(4), 135–154. https://doi.org/10.1257/jep.29.4.135

Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, *20*(July). https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438

Ohene, J. B., & Essuman, S. O. (2014). Challenges Faced by Distance Education Students of the University of Education, Winneba: Implications for Strategic Planning. *Journal of Education and Training*, *1*(2), 156. https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5669

Partlow, K. M., & Gibbs, W. J. (2003). Indicators of constructivist principles in internet-based courses. *Journal of Computing in Higher Education*, *14*(2), 68–97. https://doi.org/10.1007/BF02940939

Poore, M. (2011). Digital literacy. Human flourishing and education in a knowledge society Megan Poore. *Learning*, *19*, 20–26.

Ratten, V., & Jones, P. (2021). Covid-19 and entrepreneurship education: Implications for advancing research and practice. *International Journal of Management Education*, *19*(1), 100432. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100432

Ratten, V., & Usmanij, P. (2021). Entrepreneurship education: Time for a change in research direction? *International Journal of Management Education*, *19*(1), 100367. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100367

Richards, C. (2004). From old to new learning: global imperatives, exemplary Asian dilemmas and ICT as a key to cultural change in education. *Globalisation, Societies and Education*, *2*(3), 337–353. https://doi.org/10.1080/1476772042000252470

Trucco, D., & Palma, A. (2020). Infância e adolescência na era digital. *CEPAL*, 3–155. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45910/1/S2000448_es.pdf

Vroman, K. G., Arthanat, S., & Lysack, C. (2015). "Who over 65 is online?" Older adults' dispositions toward information communication technology. *Computers in Human Behavior*, *43*, 156–166. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.018

Yadolahi, F. J., Meisam, M., Mahmoud, M., & Aidin, S. (2014). Institutional Factors Affecting Academic Entrepreneurship: The Case of University of Tehran. *Economic Analysis*, *342*(55).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Sistema de Gestão de Aprendizagem Onilearning

Onilearning Learning Management System

Marcelo Mendonça Teixeira, David Lira Stephen Barros, Cristiane Domingos de Aquino Teixeira, Jaziel Victor de Souza, Anderson Sena dos Santos, Cícero Antônio de Morais, Wellington Pereira dos Santos

Universidade de Pernambuco (Brasil)

Resumo

A expansão dos sistemas de gestão de aprendizagem ocorreu nas últimas décadas do século XXI com o acesso gradativo da sociedade global à rede e às inovações tecnológicas, como os recursos síncronos e assíncronos de comunicação digital. É nesse cenário de grande interesse e investimentos no domínio do e-learning que se tem verificado uma clara evolução das ferramentas de comunicação e serviços numa passagem progressiva de simples espaços na Web, dedicados à formação online, para sistemas de gestão de aprendizagem. Em si, concentram um conjunto de funcionalidades e aplicativos que permitem a gestão da aprendizagem de forma síncrona e assíncrona no espaço virtual. Enquanto os formadores administram o ambiente de aprendizagem com vistas a operacionalizar cursos e a desenvolver metodologias de ensino apropriadas ao projeto pedagógico, os formandos acedem a conteúdos multidisciplinares nas mais diversas áreas do conhecimento, assim como, mantêm a interatividade com seus pares, tutores e a instituição de ensino. De acordo com o crescimento do e-learning no cenário educacional atual, a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, precisamente, no ensino superior, e as oportunidades de aprendizagem à distância oferecidas pela utilização massiva dessas plataformas, empreendemos neste artigo uma pesquisa qualitativa e empírica-descritiva para saber a extensão dessa problemática, guiada por uma revisão da literatura e pelo estudo de caso enquanto métodos científicos. Aqui, apresentamos conceitos, perspectivas históricas, metodologias, funcionalidades e capacidades das plataformas de aprendizagem, e sua evolução para os ambientes pessoais de aprendizagem. A pesquisa em voga ocorreu de janeiro a dezembro de 2020.

Palavras-chave: Ambiente Pesssoal de Aprendizagem, Educação Online, Colaboração, Interatividade.

Abstract

The expansion of learning management systems took place in the last decades of the 21st century with the gradual access of global society to the network and to technological innovations, such as synchronous and asynchronous digital communication resources. It is in this scenario of great interest and investment in the field of e-learning that there has been a clear evolution of communication tools and services in a progressive transition from simple spaces on the Web, dedicated to online training, to learning management systems. In themselves, they concentrate a set of functionalities and applications that allow the management of learning in a synchronous and asynchronous way in the virtual space. While trainers manage the learning environment in order to operationalize courses and develop teaching methodologies appropriate to the pedagogical project, trainees access multidisciplinary content in the most diverse areas of knowledge, as well as maintain interactivity with their peers, tutors and educational institution. According to the growth of e-learning in the current educational scenario, its importance for the teaching-learning process, precisely in higher education, and the distance learning opportunities offered by the massive use of these platforms, we undertook in this article a research qualitative and empirical-descriptive to know the extent of this problem, guided by a literature review and case study as scientific methods. Here, we present concepts, historical perspectives, methodologies, features and capabilities of learning platforms, and their evolution to personal learning environments. The research in vogue took place from January to December 2020.

Keywords: Personal Learning Environment, Online Education, Collaboration, Interactivity.

Se faz notório na literatura que existem centenas de sistemas de gestão de aprendizagem e todos têm a preocupação de se diferenciar no próspero mercado de educação online, seja no desenvolvimento de ambientes intuitivos e fáceis de navegar, na oferta de recursos comunicacionais interativos, na segurança do software, no acesso indiscriminado de qualquer utilizador a plataforma, ou através de produtos inovadores (como aqueles mediados por dispositivos móveis). No modelo de sala de aula tradicional, fruto de uma estrutura hierarquizada de ensino e aprendizagem, a informação e a memorização constituíam o objetivo dos alunos, e o saber estava centrado na figura do professor como detentor do conhecimento. A sociedade, porém, com o desenvolvimento tecnológico passou a exigir indivíduos cada vez mais críticos, autônomos, polivalentes e capacitados emocionalmente para a resolução eficiente de problemas em suas mais variadas instâncias. Constantemente aprimoradas pelo desenvolvimento tecnológico, adaptam-se ao mercado educacional de e-learning consoante as exigências dos utilizadores e das comunidades a qual fazem parte.

Diferente dos ambientes virtuais de aprendizagem, onde o conteúdo é hospedado pela instituição de ensino e consumido, de forma compulsória, pelos alunos, os APA (ambientes pesoais de aprendizagem) permitem que tais conteúdos possam ser co-criados por docentes e discentes, em um processo de construção do conhecimento de forma colaborativa. Construir o PLE implica em pesquisar, selecionar, decidir, avaliar e, em suma, construir a própria rede de recursos, fluxos de informações, pessoas com ideias e opiniões interessantes, etc. No PLE, a instituição de ensino cria o seu próprio sistema de aprendizagem, onde o dicente assume o seu aprendizado de forma autônoma e personalizada, promovendo uma nova e incipiente abordagem metodológica de criação do conhecimento através de tecnologias educativas. Inclusive, numa ótica de gestão do processo educativo, é possível mensurar várias questões que auxiliam o professor na condução de uma educação mais efetiva, consistente e norteada por objetivos educacionais. De acordo com o crescimento do e-learning no cenário educacional atual, a sua importância para o processo de ensino- aprendizagem, precisamente, no ensino superior, e as oportunidades de aprendizagem à distância oferecidas pela utilização massiva dessas plataformas, empreendemos neste artigo uma pesquisa qualitativa e empírica-descritiva para saber a extensão dessa problemática, guiada por uma revisão da literatura e pelo estudo de caso enquanto métodos científicos. Aqui, apresentamos conceitos, perspectivas históricas, metodologias, funcionalidades e capacidades das plataformas de aprendizagem, e sua evolução para os ambientes pessoais de aprendizagem.

Método

Face a relevância que as plataformas de e-learning têm vindo a assumir no processo de ensino e aprendizagem atual, precisamente, no ensino superior, e as possibilidades de ensino a distância oferecidas pela utilização desses sistemas no processo educativo, empreendemos, neste artigo, uma investigação de abordagem qualitativa e empírico-descritiva, norteados por uma revisão de literatura e o estudo de caso enquanto métodos científicos, estabelecendo, ainda, uma comparação entre os ambientes tradicionais de ensino-aprendizagem e o ambiente pessoal de aprendizagem. Ainda, o estudo recorreu a pesquisas no repositório institucional online da Universidade do Minho (RepositoriUM), em Portugal, e da Universidade Federal Rural de Pernambuco (DS Space), no Brasil, além de pesquisas na web sobre as temáticas "ambientes virtuais de aprendizagem"; "ambientes pessoais de aprendizagem"; "metodologias ativas" de janeiro a dezembro de 2020.

Resultados

Do E-learning ao Personal Learning Environment

Se faz notório na literatura que o e-learning surgiu nos anos 2000 a partir do desenvolvimento de um sistema em rede de computadores interligados que utilizam um conjunto de protocolos (TCP/IP), especialmente após o marco inicial da Word Wide Web (W3), em 1998, quando Tim Burners Lee cunhou a expressão no CERN (Lausanne – Suíça), traduzida, na prática, em documentos ou páginas web disponível na Internet que possibilitam o acesso às informações apresentadas em formato de hipertexto. Na sequência, vieram os sistemas de gestão de aprendizagem (learning management systems - ou plataformas de e-learning), de acordo com Aquino Teixeira e Teixeira (2015). Os autores explicam que as plataformas de e-learning são armazenadas em servidores locais ou remotos, responsáveis por garantir e suportar a transmissão dos dados pela Internet em formato de software livre ou proprietário, sem exigir conhecimentos específicos em programação ou Web Design para a criação e desenvolvimento do sistema. A figura do instrutor na condição única de detentor do conhecimento deixa de existir, cedendo lugar ao educador interativo que estimula a partilha de saberes e a busca contínua pelo conhecimento. O ensino eletrônico também inclui um sistema misto de aprendizagem presencial e online, denominado de blended learning ou b-learning, consistindo na combinação entre conteúdos digitais de acesso online com atividades presenciais, representando o processo de ensino e

aprendizagem não presencial mediado por recursos tecnológicos em sistemas interativos de comunicação em rede computacional (Arshavskiy, 2014).

A expansão dos sistemas de gestão de aprendizagem ocorreu nas últimas décadas do século XXI com o acesso gradativo da sociedade global à rede e às inovações tecnológicas, como os recursos síncronos e assíncronos de comunicação digital. Naquele período, a indústria norteamericana reconheceu que esses ambientes virtuais de aprendizagem seriam uma excelente alternativa para reduzir custos com a formação de seus funcionários. Um dos primeiros intervenientes no mercado empresarial foi a SABA e, no mercado educacional, a Blackboard. O diferencial da Blackboard em relação à SABA era oferecer pacotes customizados para a gestão de cursos independente da área de atuação da empresa. Uma hegemonia superada em número de utilizadores com a invenção do Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, gratuito e implementado por uma comunidade internacional de colaboradores no ciberespaço (programadores, administradores de sistemas, pesquisadores, docentes e designers instrucionais) escreve Teixeira (2013).

Apesar da plataforma ter sido desenvolvida desde 1999, o conceito do Moodle foi oficialmente criado em 2001 pelo cientista da computação australiano Martin Dougiamas, no âmbito de sua tese de doutorado. É nesse cenário de grande interesse e investimentos no domínio do e-learning que se tem verificado uma clara evolução das ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas e serviços, numa passagem progressiva de simples espaços na Web, dedicados à formação online, para sistemas de gestão de aprendizagem (ibídem). Em si, concentra um conjunto de funcionalidades e aplicativos que permitem a gestão da aprendizagem de forma síncrona e assíncrona no espaço virtual. Enquanto os formadores administram o ambiente de aprendizagem com vistas a operacionalizar cursos e a desenvolver metodologias de ensino apropriadas ao projeto pedagógico, os formandos acedem a conteúdos multidisciplinares nas mais diversas áreas do conhecimento, assim como, mantêm a interatividade com seus pares, tutores e a instituição de ensino.

Com efeito, no decorrer dos anos, empresas de diversos segmentos passaram a ter necessidades de formação, objetivos e estilos de ensino e aprendizagem diferentes, por isso, não existia uma única abordagem metodológica ou modelo instrucional, mas sistemas estruturados com base nos resultados que se pretende alcançar, pontua Aquino Teixeira (2019). Aquela realidade passou a justificar a ampla diversificação de plataformas educacionais desde os anos 2000,

divididas entre a integração de interfaces interativas e comunicacionais, e os softwares (livres ou não). O e-learning transforma-se numa alternativa ou solução para formação a distância, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento coletivo. Ao término do curso, o educando deverá adquirir competências que servirão não apenas a certificações formativas e profissionalizantes (Papas, 2019).

Nesse caminhar, face ao um processo natural e adaptativo dos sistemas de gestão de aprendizagem (Learning Management Systems – LMSs), nasce no Estado do Paraná (Brasil), em 2018, o Onilearning, uma plataforma de gerenciamento de aprendizagem baseada em Moodle e assente numa proposta inovadora de ambiente pessoal de aprendizagem. O termo "Ambiente Pessoal de Aprendizagem" foi proposto, pela primeira vez, por Bill Olivier e Oleg Liber (Oliver & Liber, 2001) na Bolton Institute, no Reino Unido, em um artigo científico intitulado "Lifelong learning: the need for portable personal learning environment and supporting interoperability standards". A partir daí, o termo começou a ser amplamente estudado pelo universo acadêmico em várias partes do mundo, recebendo inúmeras definições e características. Oposto aos ambientes virtuais de aprendizagem, onde o conteúdo é hospedado pela instituição de ensino e consumido, de forma compulsória, pelos alunos, os ambientes virtuais de aprendizagem permitem que tais conteúdos possam ser co-criados por alunos e professors, em um processo de construção do conhecimento de forma colaborativa.

Na prática, Ambientes Pessoais de Aprendizagem (APA) ou, do inglês, "Personal Learning Environment (PLE)", são plataformas que permitem ao aprendiz anotar, importar e organizar seus próprios conteúdos aprendidos de uma forma pessoalizada, podendo desenvolver o estudo colaborativo com seus colegas, tutores e professores, por meio de cadernos de grupos ou cadernos compartilhado (Rodrigues & Miranda, 2013). A esse respeito, Sousa, Bezerra e Silva (2016) adicionam que ambientes pessoais de aprendizagem permitem a inserção de recursos tecnológicos digitais, podendo ser fechados ou abertos e editáveis. Mesmo quando fechados, eles podem ser inseridos, movidos, excluídos e replicados pelo próprio estudante. Além disto, este aprendente consegue participar ativamente nas decisões sobre o seu próprio percurso formativo, características presentes na plataforma OniLearning, desenvolvido em maio de 2018 no Estado do Panará (Brasil).

No caso específico do OniLearning, mesmo os estudantes que não dispõem de boa conexão com a Internet, conseguem prosseguir com seus estudos em modo "off-line", utilizando-se do conceito de sincronização de dados, que ficam disponibilizados na nuvem. Outra característica

desse ambiente é a perpetuidade das informações, ou seja, tudo aquilo que foi aprendido, inserido e organizado pelo estudante em seus cadernos, ali ficam armazenados em caráter definitivo, mesmo após a sua desvinculação da instituição de ensino. Para fins de preservação dos direitos autorais, a ferramenta da OniLearning permite a criação de cadernos de grupo por parte da instituição de ensino, mesclando conteúdos abertos e bloqueados. Aqueles que são abertos, podem ser copiados para os cadernos dos alunos.

Outros recursos especiais como a áudio transcrição, ou seja, recurso que permite a transição de tudo o que é verbalizado pelo aluno e/ou professor diretamente para os cadernos digitais, estão disponíveis para a facilitação da aprendizagem. Além disto, imagens, vídeos, textos, áudios, postits, arquivos e links externos podem ser inseridos livremente naqueles cadernos. Aqui, apresentamos uma revisão de literatura sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, destacando o Estudo de Caso do OniLearning (ambiente personal de aprendizagem) como uma evolução do e-learning e, ao mesmo tempo, como uma inovadora concepção de educação em rede, descrevendo as suas contribuições para a atual sociedade da informação e do conhecimento.

Ambiente Pessoal de Aprendizagem (APA)

Existem centenas (talvez milhares) de sistemas de gestão de aprendizagem e todos têm a preocupação de se diferenciar no próspero mercado de educação online, seja no desenvolvimento de ambientes intuitivos e fáceis de navegar, na oferta de recursos comunicacionais interativos, na segurança do software, no acesso indiscriminado de qualquer utilizador a plataforma, ou através de produtos inovadores (como aqueles mediados por dispositivos móveis). No modelo de sala de aula tradicional, fruto de uma estrutura hierarquizada de ensino e aprendizagem, a informação e a memorização constituíam o objetivo dos alunos, e o saber estava centrado na figura do professor como detentor do conhecimento (Moran, 2021). A sociedade, porém, com o desenvolvimento tecnológico passou a exigir indivíduos cada vez mais críticos, autônomos, polivalentes e capacitados emocionalmente para a resolução eficiente de problemas em suas mais variadas instâncias, dizem Moran e Bacich (2017).

Constantemente aprimoradas pelo desenvolvimento tecnológico, adaptam-se ao mercado educacional de e-learning consoante as exigências dos utilizadores e das comunidades a qual fazem parte. Diferente dos ambientes virtuais de aprendizagem, onde o conteúdo é hospedado pela instituição de ensino e consumido, de forma compulsória, pelos alunos, os APA (ambientes pessoais de aprendizagem) permitem que tais conteúdos possam ser co-criados por docentes e discentes, em

um processo de construção do conhecimento de forma colaborativa. Sobre o assunto, Adell e Catañeda (2010) afirma que construir o PLE implica em pesquisar, selecionar, decidir, avaliar e, em suma, construir a própria rede de recursos, fluxos de informações, pessoas com ideias e opiniões interessantes, etc. Nesse caminhar, destacamos o Onilearning enquanto PLE. A seguir, comparamos algumas características entre ambientes virtuais de aprendizagem (como a Google Classroom, o Moodle, o Canvas, por exemplo) e o Onilearning, representando, este último, um ambiente pessoal de aprendizagem:

Tabela 1

Comparação entre AVA e APA

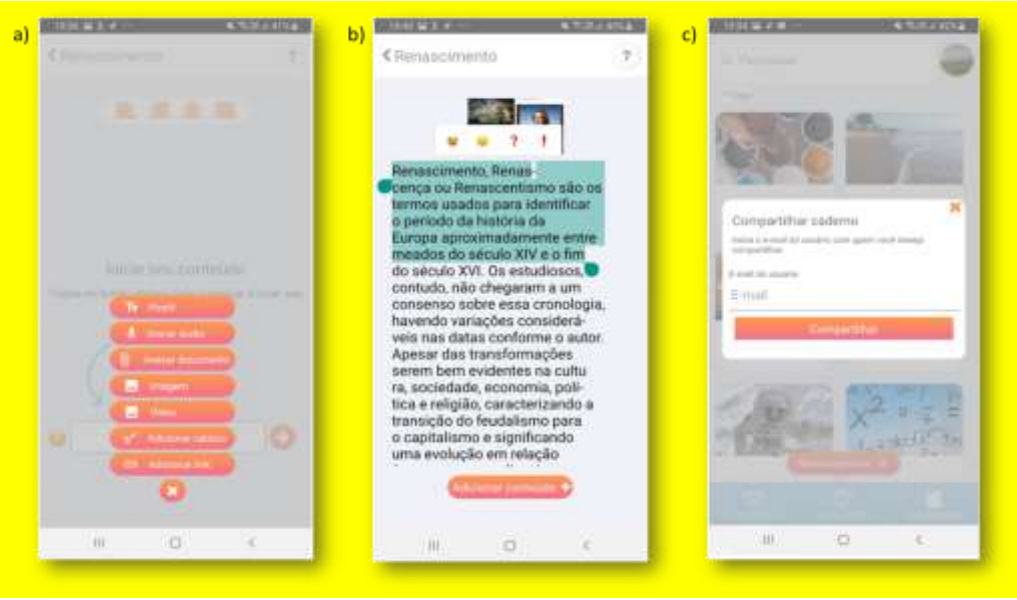
AVA	ONILEARNING (PLE)
1. O conteúdo do AVA pertence ao professor ou à instituição de ensino, mas não ao aluno.	1. O conteúdo pertence ao aluno a partir do momento em que ele o insere, organiza e complementa em seu APA.
2. O aluno é obrigado a seguir trilhas de aprendizagem, por mais adaptativas que sejam, obedecendo fluxos cognitivos projetos por outras pessoas.	2. O aluno segue seu próprio fluxo de aprendizagem com base naquilo que se insere, pondendo complementar o seu aprendizado com conteúdos externos.
3. Ao concluir a formação, normalmente o ex-aluno perde o acesso aos conteúdos didáticos aprendidos.	3. Como o conteúdo pertence ao aluno, ele o leva para o resto de sua vida, armazenando em seus cadernos.
4. A avaliação da aprendizagem se dá por meio de indicadores de desempenho em testes, provas e atividades avaliativas pontuais.	4. A avaliação da aprendizagem também pode ser obtida com base na forma de como o aluno organiza e cocria os seus conteúdos didáticos.
5. o ambiente pode ser personalizado na forma e na estética de sua interface, mas não no conteúdo, o que dificulta a sua contextualização e regionalização.	6. O APA é personalizado sobretudo no conteúdo, propiciando a contextualização e a regionalização do conhecimento adquirido, fazendo surgir um novo conceito: a pessoalização, ou seja, a personalização ao extremo.

A instituição de ensino cria o seu próprio sistema de aprendizagem, onde o dicente assume o seu aprendizado de forma autônoma e personalizada, promovendo uma nova e incipiente abordagem metodológica de criação do conhecimento através de tecnologias educativas. Inclusive, numa ótica de gestão do processo educativo, é possível mensurar várias questões que auxiliam o

professor na condução de uma educação mais efetiva, consistente e norteada por objetivos educacionais, tais como: (a) que conhecimentos estão sendo trabalhados por competência e/ou habilidade? (b) qual é o perfil de cada aluno, pelo tipo de conteúdo anotado ou escrito? (c) quais são os alunos mais engajados e ativos na plataforma? E por qual motivo? (d) quais professores são mais comprometidos com a interação com os seus alunos? Se evidencia em distinção aos AVAs: (e) a organização de conteúdos em cadernos personalizados; (f) ao aluno pode enviar uma dúvida para o professor acerca de um recorte do conteúdo, ou ainda marcá-lo para estudar depois; (g) além de textos, podem ser adicionados objetos multimídia e links; (h) o aluno pesquisa o conteúdo disponível no universo virtual sem sair do aplicativo, e o insere no seu carderno, deixando tudo organizado do seu jeito (autonomia); (i) tanto o professor quanto o aluno podem criar grupos para facilitar o trabalho cooperativo de aprendizagem; (j) existe um banco de questões a disposição do professor para aplicação individual ou em grupo, etc. Ainda, o estudante pode inserir videoconferências externas e seu caderno digital; o professor pode agendar teleaulas e programá-la para serem transmitidas nos cadernos digitais de seus alunos; e para auxiliar nesse processo, este também pode delegar a mediação das aulas a outras pessoas. A seguir, aplicabilidades no Onilearning: a) Opções de inserção de conteúdo no caderno; b) Possibilidade de edição do conteúdo; c) Compartilhamento de cadernos com colegas e/ou professores:

Figura 1

Aplicabilidades do Onilearning para uma aprendizagem pessoal de aprendizagem



O tempo em sala de aula é adaptado para a pesquisa, para a colaboração e para avaliação, a fim de melhor atender às necessidades dos alunos. Estes obtêm o controle do processo de aprendizado através do material do curso. Na prática, o Onilearning propõe uma perspectiva educacional incipiente através do ensino-aprendizagem usando tecnologias digitais em uma construção do conhecimento (individual e coletivo) contínuo e multidirecional, mas se faz necessário o educador investir no correto uso dos recursos e, ao mesmo tempo, reconhecer a nova dinâmica da sala de aula nos dias atuais, cada vez mais online, e cada vez menos presencial, como presenciado na crise de saúde global provocada pela COVID-19, entre os atuais anos de 2020 e 2021.

Conclusão

Sob uma perspectiva teórico-metodológica de educação digital, ou seja, apoiada em tecnologias de informação e comunicação, para a comunidade discente e docente contemporânea, se faz notório na literatura que os ambientes pessoais de aprendizagem representam um espaço pessoal de aprendizagem promissor mediado por recursos tecnológicos. Por um lado, não há dúvida que a utilização de tais recursos oportuniza aos alunos possibilidades de ampliação dos estudos, aos quais podem buscar conteúdos em vídeos, hipertextos, redes sociais, bibliotecas virtuais, entrevistas com especialistas, construindo o conhecimento por novas vias. Por outro, os métodos de ensino tradicional colidem com as tendências atuais em educação online ou educação híbrida, autônoma, flexível e colaborativa.

Por meio da compreensão de uma educação tradicional, secularmente instituida em todo o mundo, o aluno é um ser passivo e seu papel é receber e cumprir ordens, normas, diretrizes curriculares e recomendações do professor, que muitas vezes é amante do ensino enciclopédico, com a memorização e repetição dos conteúdos, sem considerar as competências cognitivas e a autonomia que devem ser levadas em conta na consecução do processo de ensino aprendizagem, considera Lakomy (2014). Outrossim, no decorrer das últimas décadas, muitos educadores influenciados pela retórica de grandes teóricos da Educação, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, David Ausubel, reposicionando o aluno como condutor de seu próprio processo de aprendizagem, como se faz presente na Plataforma OniLearning, um projeto pioneiro no Brasil.

Referências

Adell, S. J., Catañeda, Q. L. (2010). *Los entornos personales de aprendizaje (PLE) una nueva manera de entender el aprendizaje*, 2010. In: Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.) Claves

para la investigación en innovación y calidad educativas. *La Tecnologie dell'informazione e della Comunicaziones e l'interculturalità nella scuola*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Universita degli studi.

Aquino Teixeira, C. D. (2019). *De Bergman a Siemens: requisites para o desenvolvimento da sala de aula invertida*. Munich: Grin Verlag.

Aquino Teixeira, C. D., Teixeira, M. M. (2015). *Comunicação midiática, hipertexto e interação*. EUA: Lulu Publish.

Arshavskiy, M. (2014). *Design instrucional para eLearning*: *guia essencial para criar cursos de e-learning*. New York: Babelcube Inc.

Lakomy, A. M. (2014). *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Curitiba: Editora InterSaberes.

Moran, J. (2021). *Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender*. São Paulo: Editora do Brasil.

Moran, J., Bacich, L. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Editora Penso Artmed.

Oliver, B., Liber, O. (2001). *Lifelong learning: The need for portable personal learning environments and supporting interoperability standards*. Bolton (UK): Bolton Institute.

Pappas, C. (2019). *Top 20 eLearning statistics for 2019 you need to know*. EUA: Elearning Industry.

Rodrigues, P. J., Miranda, G. L. (2013). Ambientes pessoais de aprendizagem: conceções e práticas. *Revista Iberoamericana de Tecnologia Educativa*, vol. 12 (1), 2013, p. 23-24.

Souza, R. P., Bezerra, C. C., Silva, Silva, E. M. (2016). *Teorias e práticas em tecnologias educacionais*. Campina Grande: EDUEPB.

Teixeira, M. M. (2013). *Da educação a distância às plataformas de e-learning: sistemas alternativos de educação mediada*. Munich: Grin Verlag.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Estratégias Metodológicas na Microsoft Teams para o Processo Educativo: O Estudo de Caso da UNISÃOMIGUEL

Methodological Strategies at Microsoft Teams for the Educational Process: The UNISÃOMIGUEL Case Study

Marcelo Mendonça Teixeira, Cristiane Domingos de Aquino Teixeira, Victor Hugo Cosmo de Almeida, Israel Bernardo de Souza Filho, Edmar da Silva Medeiros, Quirino Correia de Paiva Neto, Marcos Vinícius Silva de Alcântara
Universidade de Pernambuco (Brasil)

Resumo

Ao refletirmos sobre as novas estratégias metodológicas da atualidade constatamos um cenário dinâmico e flexível em termos de acesso aos conteúdos disciplinares de aprendizagem, assente no estímulo à produção de conhecimentos por novas vias, como aquela mediada por tecnologias educativas. Nesse sentido, a Microsoft Teams representa um hub digital que reúne conversas, conteúdos, tarefas e aplicativos no mesmo espaço virtual, contando com mais de 250 tecnologias educacionais a serviço de professores e alunos, ao mesmo tempo, permite que os educadores criem ambientes de aprendizagem interativos e personalizados, colaborativos e dinâmicos através de videoconferências, chats, fóruns de discussão, rede social, compartilhamento de arquivos e sites, criação de blocos de anotações de classe no OneNote, distribuição e informar as notas das tarefas, entre outros, criando, deste modo, comunidades virtuais de aprendizagem em rede. Para estimular uma participação ativa, dinâmica e colaborativa na comunidade discente em aulas de diferentes áreas do conhecimento e disciplinas, os docentes recorrem a metodologias de ativas de ensino e aprendizagem, considerando as tecnologias educacionais integradas as plataformas de e-learning. A partir de uma proposta de educação ativa e dinâmica, o objetivo do presente trabalho é descrever as potencialidades de ensino e aprendizagem na utilização das interfaces da Microsoft Teams no Centro Universitário UNISÃOMIGUEL, localizado no Estado de Pernambuco (Brasil). A pesquisa em voga decorreu de janeiro a dezembro de 2020.

Palavras-Chave: Microsoft Teams, Metodologia Ativa, Ensino Híbrido, Educação Superior.

Abstract

When reflecting on the new methodological strategies of today, we find a dynamic and flexible scenario in terms of access to disciplinary learning content, based on stimulating the production of knowledge through new ways, such as that mediated by educational technologies. In this sense, a Microsoft Teams represents a digital hub that brings together conversations, content, tasks and applications in the same virtual space, with more than 250 educational technologies at the service of teachers and students, at the same time, which allows educators to create learning environments. interactive and personalized, collaborative and dynamic learning through videoconferences, chats, discussion forums, social networking, file and website sharing, creation of class notebooks in OneNote, distribution and reporting as task notes, among others, creating, in this way, virtual communities of learning in a network. To encourage an active, dynamic and collaborative participation in the student community in classes from different areas of knowledge and disciplines, teachers use active teaching and learning methodologies, considering educational technologies integrated with e-learning platforms. Based on a proposal for active and dynamic education, the aim of this paper is to describe the teaching and learning potential in the use of Microsoft Teams interfaces at the UNISÃOMIGUEL University Center, located in the State of Pernambuco (Brazil). The research in vogue ran from January to December 2020.

Keywords: Microsoft Teams, Active Metodological, Teach Hibrid, Higher Education.

Ao refletirmos sobre as novas estratégias metodológicas da atualidade constatamos um cenário dinâmico e flexível em termos de acesso aos conteúdos disciplinares de aprendizagem, assente no estímulo à produção de conhecimentos por novas vias, como aquela mediada por tecnologias educativas. Deste modo, vemos que as metodologias ativas têm como principal característica a inserção do aprendente como agente principal responsável pela sua própria aprendizagem, comprometendo-se com a sua educação. Nesse sentido, as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade nos assuntos abordados ou a serem abordados, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva de quem ensina. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos.

Idem a tal realidade, nasce um pensamento de ensino crítico, criativo e de autoconhecimento enquanto competências importantes que passam a fazer parte do planejamento das aulas não apenas como um efeito colateral, mas como o fio condutor de experiências de aprendizagem. Por esse motivo, ganha mérito a expressão “blended-learning” ou “ensino híbrido”, ao propor uma mistura entre o ensino presencial e online, ou nada mais do que a integração da educação com as tecnologías de informação e comunicação. Numa proposta de metodologia ativa, a adoção do ensino híbrido exige que sejam repensadas a organização da sala de aula, a elaboração do plano pedagógico e a gestão do tempo no ambiente de aprendizagem, presencial e *online*.

A partir de uma proposta de educação ativa e dinâmica, o objetivo do presente trabalho é descrever as potencialidades de ensino e aprendizagem na utilização das interfaces da Microsoft Teams em turmas iniciais do curso de Gestão em Tecnologias da Informação da instituição de ensino superior Centro Universitário UNISÃOMIGUEL, localizada no Estado de Pernambuco (Brasil). Para tanto, o percurso metodológico adotado nesta investigação é de cariz qualitativo e empírico descritivo, norteando-se pela Revisão de Literatura e pelo Estudo de Caso enquanto métodos de pesquisa científica. Como resultado, obtivemos um panorama contemporâneo da utilização de recursos da Microsoft Teams como recurso de apoio didático na formação de estudantes de cursos de tecnologia no Brasil. Ademais, conclui-se que tal estudo contribui para ampliar a compreensão das potencialidades da Microsoft para o processo de ensino e aprendizagem na educação superior. A pesquisa em voga ocorreu de março a dezembro de 2020.

Método

O percurso metodológico adotado nesta investigação é de cariz qualitativo e empírico descritivo, norteando-se pela Revisão de Literatura e pelo Estudo de Caso enquanto métodos de pesquisa científica. Como resultado, obtivemos um panorama contemporâneo da utilização de recursos da Microsoft Teams como recurso de apoio didático na formação de estudantes de cursos de tecnologia no Brasil. Ademais, conclui-se que tal estudo contribui para ampliar a compreensão das potencialidades da Microsoft para o processo de ensino e aprendizagem na educação superior. A pesquisa em voga ocorreu de março a dezembro de 2020.

Resultados

Metodologias Ativas

Ao refletirmos sobre as novas estratégias metodológicas da atualidade constatamos um cenário dinâmico e flexível em termos de acesso aos conteúdos disciplinares de aprendizagem, assente no estímulo à produção de conhecimentos por novas vias, como aquela mediada por tecnologias educativas. Deste modo, vemos que as metodologias ativas têm como principal característica a inserção do aprendente como agente principal responsável pela sua própria aprendizagem, comprometendo-se com a sua educação (Sobral & Campos, 2012). Na opinião de Berbel e Gamboa (2011), as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade nos assuntos abordados ou a serem abordados, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva de quem ensina. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos (Fulton, 2012).

Idem a tal realidade nasce, um pensamento de ensino crítico, criativo e de autoconhecimento enquanto competências importantes que passam a fazer parte do planejamento das aulas não apenas como um efeito colateral, mas como o fio condutor de experiências de aprendizagem. Por esse motivo ganha mérito a expressão “blended-learning” ou “ensino híbrido”, ao propor uma mistura entre o ensino presencial e *online*, ou nada mais do que a integração da educação com as tecnologias de informação e comunicação. Nesse ponto, as experiências de aprendizagem planejadas incorporam a construção coletiva de conhecimentos e as tecnologias digitais são consideradas recursos de apoio didático para essas ações colaborativas, sendo estes meios, não fins. Numa proposta de metodologia ativa, a adoção do ensino híbrido exige que sejam

repensadas a organização da sala de aula, a elaboração do plano pedagógico e a gestão do tempo no ambiente de aprendizagem, presencial e *online* (Hamdan, Mckight, George & Washington, 2013).

Para Macedo et al (2018), dentro do conceito de metodologia ativa existe o método a partir da construção de uma situação problema, a qual proporciona uma reflexão crítica, mobilizando o aprendiz para buscar o saber a fim de solucionar a situação problema em causa. As concepções teóricas e metodológicas da metodologias ativas convergem com a metodologia da problematização, garantem os autores. Já Berbel e Gamboa (2011) citados em Macedo et al (2018) defendem que numa aprendizagem baseada em problemas o docente apresenta um problema próximo do real ou simulado elaborado por *expertises* na área do conhecimento, com temas fundamentais que oportunizem o preparo do estudante para atuar na vida profissional. Os conteúdos disciplinares relacionados ao problema são estudados individual ou coletivamente e são discutidos no grupo. O docente despertará no estudante o sentimento de que ele é capaz de resolver as questões a partir da pesquisa individual ou em grupo. Essa perspectiva educacional possibilita que o estudante empregue os conhecimentos adquiridos de forma ampliada, minimizando a ocorrência de uma educação fragmentada, concordam Camargo e Daros (2018).

A importância sobre essa perspectiva de ensino perpassa o universo acadêmico literário e invade o sistema de ensino brasileiro. A esse exemplo, destacamos que o Ministério da Educação, desde o início dos anos 2000, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Resolução CNE/CES n.º 03/2001, recomenda as metodologias ativas como estratégias para desenvolver as competências e habilidades na formação dos enfermeiros, recordam Macedo et al (2018). No mesmo ano, surge um projeto de incentivo a mudanças curriculares em cursos de medicina através do Ministério da Saúde / Ministério da Educação Secretaria de Políticas de Saúde / Secretaria de Ensino Superior. O processo de educação de adultos pressupõe a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem que proponham concretamente desafios a serem superados pelos estudantes, e que lhes possibilitem ocupar o lugar de sujeitos na construção dos conhecimentos e que coloquem o professor como facilitador e orientador desse processo. Um outro conceito-chave de um modelo pedagógico inovador é o de aprender fazendo, que pressupõe a inversão da sequência clássica teoria/prática na produção do conhecimento, assumindo que ele acontece de forma dinâmica por intermédio da ação-reflexão-ação.

Nesse caminhar, independente da área de conhecimento a que se destina a metodologia ativa, é fato para Barbosa e Moura (2013) que a resolução de situações problema torna-se a estratégia metodológica principal das situações de ensino e aprendizagem que tem lugar na formação de educadores, sejam eles professores ou formadores numa proposta de sala de aula invertida. Responder aos desafios colocados pela atuação profissional implica lidar com situações complexas e incertas, o que exige capacidade de resolução de problemas e de tomar decisões rápidas em função do contexto vivenciado (Butt, 2014). Iniciativas como essas empenhadas em orientar a atuação docente por metodologias que privilegiam a resolução de situações problema, a reflexão sobre a prática, o aprofundamento do conhecimento didático, a articulação teoria-prática dentro e fora das salas de aula, a socialização de experiências presenciais e online, a construção do espírito de coletivo, a partilha de saberes em comunidades virtuais de aprendizagem.

Em suma, segundo afirma Dawson (2016) no livro "100 Activities for teaching research methods", saber como os alunos aprendem, quais as estratégias metodológicas mais apropriadas para tratar os diferentes conteúdos, quais os melhores instrumentos para verificar as aprendizagens conquistadas e quais as variáveis que podem interferir na avaliação continuada faz parte das condições necessárias para que se chegue a bons resultados educacionais com o uso de metodologias ativas, independente do campo do saber a que destina.

No caso da informática aplicada, o desenvolvimento das habilidades de um domínio do conhecimento pode ser realizado a partir dos próprios conteúdos lecionados no curso. No caso da programação (em qualquer linguagem), isso pode ser realizado nos processos de programar, uma vez que a programação se aprende com a prática, e a prática melhora a taxa de processamento de informações de um aprendiz (Anderson, 2000 citado em Oliveira Lopes & Andrade, 2017). Tratam-se de experiências práticas e motivadoras que contribuem positivamente para o melhor desempenho dos alunos naquela disciplina ao dividir tarefas e resolver problemas por meio do estímulo à participação coletiva.

A aprendizagem entre pares e times (Team Based Learning - TBL), por exemplo, representa uma formação de equipes dentro de determinada turma para que o aprendizado seja feito em conjunto e haja compartilhamento de ideias. Outra metodologia ativa é a aprendizagem baseada em projetos (Project Based Learning - PBL), tendo por objetivo envolver os estudantes com tarefas e desafios para desenvolver um projeto ou um produto. O *Project Based Learning - PBL* integra diferentes conhecimentos e estimula o desenvolvimento de competências, como trabalho em

equipe e o pensamento estratégico, incentivando o aluno a ter um papel ativo em seu processo de aprendizado. Ademais, entre outras inúmeras possibilidades de utilização de metodologias ativas, segundo Bacich e Moran (2018) temos o Estudo de Caso, a aprendizagem híbrida, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em games e gamificação, dramatização e simulação, *design thinking*, colaboração, avaliação por pares, autoavaliação, portfólios, entre outros.

No modelo de sala de aula tradicional, fruto de uma estrutura hierarquizada de ensino e aprendizagem, a informação e a memorização constituíam o objetivo dos alunos, e o saber estava centrado na figura do professor como detentor do conhecimento (como já comentado anteriormente) (Flumerfelt & Green, 2013). A sociedade, porém, com o desenvolvimento tecnológico passou a exigir indivíduos cada vez mais críticos, autônomos, polivalentes e capacitados emocionalmente para a resolução eficiente de problemas em suas mais variadas instâncias, e hoje temos o Manuel Castells (2012) entende por comunidades da informação em rede.

Microsoft Teams

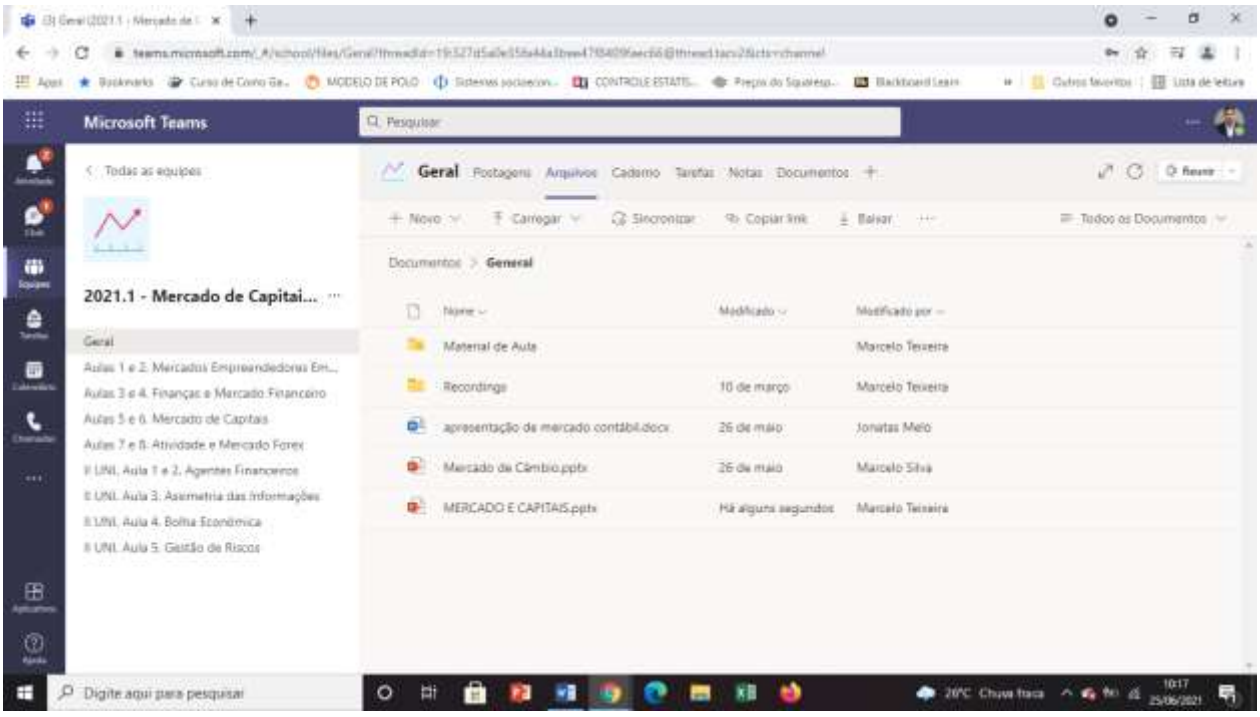
Na Cidade de Recife (Estado de Pernambuco, Brasil), face a necessidade de isolamento social causado pela pandemia da COVID 19, o Centro Universitário UNISÃOMIGUEL adotou, para as aulas remotas (discentes do modelo presencial que estão a cursas as aulas online), a plataforma de aprendizagem da Microsoft TEAMS presente em centenas de instituições de ensino em todo o mundo. Na prática, o TEAMS trata-se de um hub digital que reúne conversas, conteúdos, tarefas e aplicativos no mesmo espaço virtual, contando com mais de 250 tecnologias educacionais a serviço de professores e alunos, ao mesmo tempo, permite que os educadores criem ambientes de aprendizagem interativos e personalizados, colaborativos e dinâmicos através de videoconferências, chats, fóruns de discussão, rede social, compartilhamento de arquivos e sites, criação de blocos de anotações de classe no OneNote, distribuição e informar as notas das tarefas, entre outros, criando, deste modo, comunidades virtuais de aprendizagem em rede.

Adicionamos que o gerenciamento de tarefas de ponta a ponta permite que os professores organizem lições interativas e forneçam feedback eficaz e oportuno aos alunos. A infraestrutura de execução e suporte técnico fica a cargo da HSBS, representante oficial da Microsoft no Estado de Pernambuco, responsável pela implantação do sistema de gestão de aprendizagem. Por outro lado, o suporte as atividades no âmbito pedagógico fica a cargo da equipe de professores do Núcleo de Educação à Distância da UNISÃOMIGUEL. Nesse sentido, os professores da instituição de ensino passaram a adotar diferentes práticas para o processo educativo na Microsoft Teams, visando

dinamizar as aulas a partir de metodologias ativas de aprendizagem, seguindo uma lógica de sala de aula invertida (antes, durante e depois das aulas). Se considerarmos a contemporânea concepção de educação híbrida (com momentos *online* – para as aulas teóricas, e presenciais – para atividades práticas), surge a perspectiva da sala de aula invertida (do inglês *flipped classroom*). A esse respeito, Jonathan Bergman (2016) explica que a premissa da organização de uma sala de aula tradicional é invertida porque o estudante, ao absorver o conteúdo indicado pelo professor através do universo virtual, ao chegar na sala de aula presencial, estará ciente do assunto a ser discutido, sendo o ambiente ideal para dar início à interação educador-educando e seus pares, esclarecendo todas as dúvidas e construindo atividades coletivamente, próximo ao que diz Pierre Lévy (2010) em seu pensamento sobre a inteligência coletiva. Vemos o ambiente virtual da Microsoft Teams no Centro Universitário UNISÃOMIGUEL:

Figura 1

Ambiente Virtual Microsoft Teams da UNISÃOMIGUEL



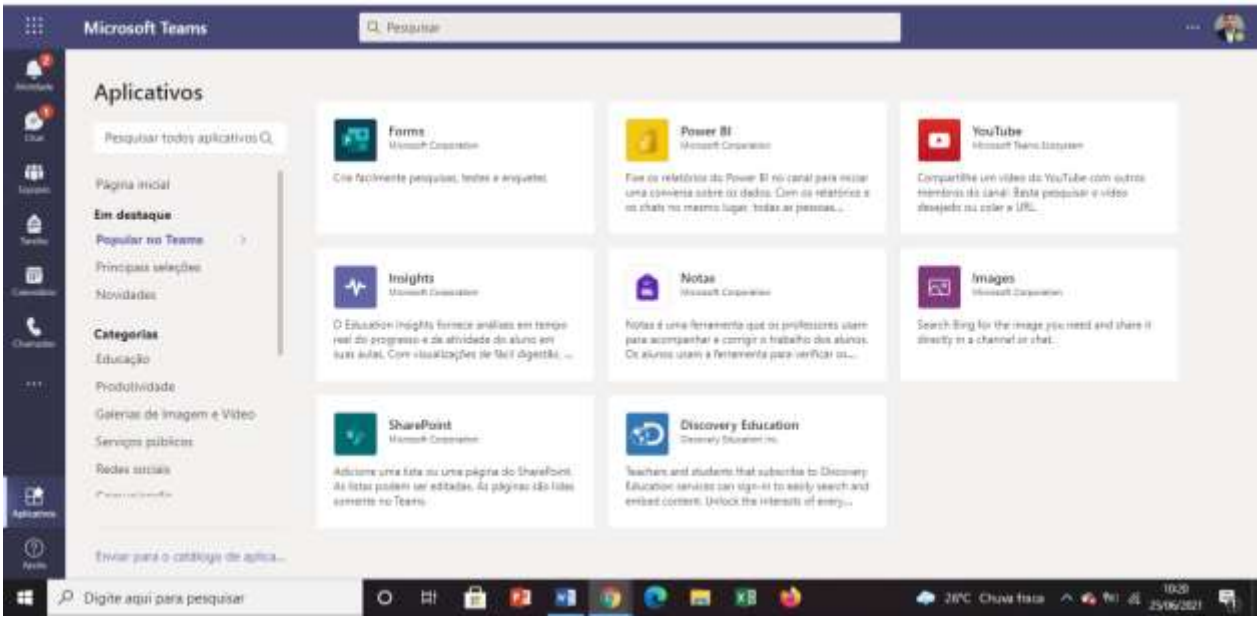
Fonte: Elaboração própria

Para estimular uma participação ativa, dinâmica e colaborativa na comunidade discente em aulas de diferentes áreas do conhecimento e disciplinas, os docentes recorrem a metodologias de

ativas de ensino e aprendizagem, considerando as tecnologias educacionais integradas as plataformas, como se apresenta na figura abaixo para a disciplina de Mercado de Capitais:

Figura 2

Aplicativos Integrados ao Teams da UNISÃOMIGUEL

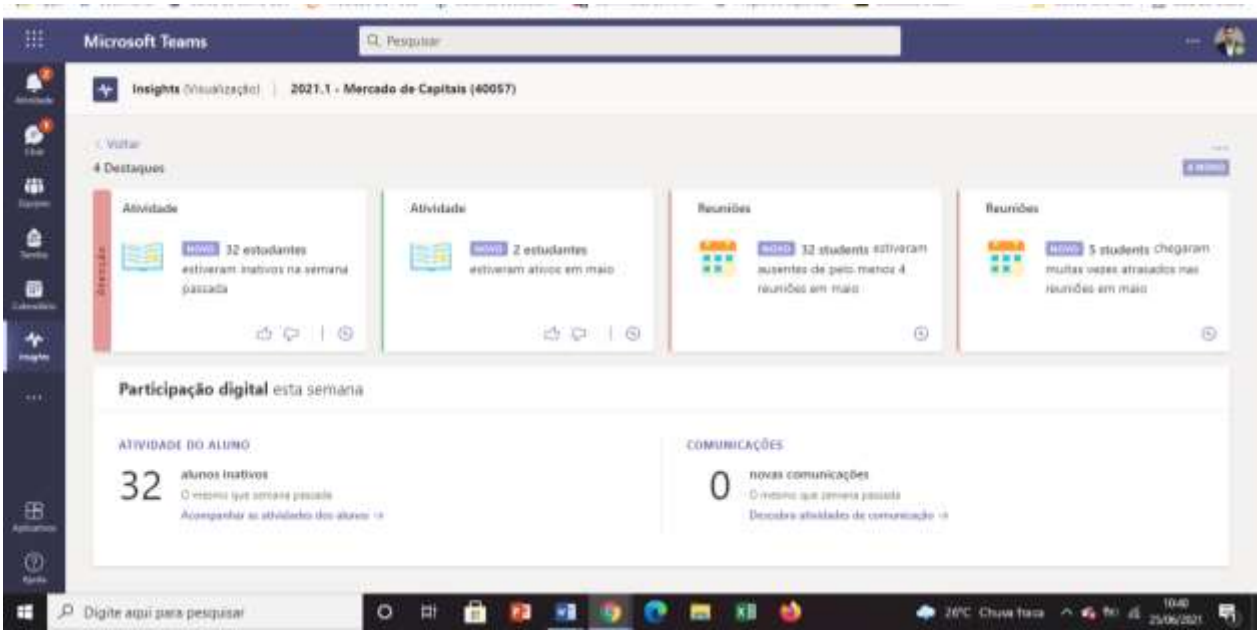


Fonte: Elaboração própria

Adiciona-se o recurso de insights (painel) para verificar a participação do discente nas atividas propostas pelo professor, possibilitando o acompanhamento daqueles no Teams, permitindo uma autoavaliação de suas práticas pedagógicas:

Figura 3

Recurso Insights



Fonte: Elaboração própria

Ademais, entre os métodos mais recorrentes no Teams da UNISÃOMIGUEL está o PBL (Problem Based Learning) ou ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas) no ensino remoto, uma metodologia de ensino estratégica com foco na resolução de problemas reais a partir de contextos simulados. Ao mesmo tempo, prima pelo trabalho cooperativo a partir de elementos textuais (artigos, livros, relatórios, etc.) ou audiovisuais (documentários, filmes, podcast, videocast, entre outros), além de compartilhar planilhas, apresentações, textos, imagens, gráficos previamente informados pelo professor antes da aula. No segundo momento, de forma individual ou em grupo, os conteúdos são discutidos e são esclarecidas as dúvidas com o professor, visando chegar à solução dos problemas indicados. Já no momento posterior, os discentes verificam o seu desempenho a partir do feedback do docente e, se preciso, aprofundam o conhecimento sobre os assuntos abordados.

A esse respeito, os professores podem interagir com os alunos, compartilhar arquivos, criar um bloco de anotações de Classe do OneNote e distribuir e dar notas às tarefas. Os Blocos de Anotações de Classe integrados do OneNote e o gerenciamento de tarefas de ponta a ponta (door to door) permitem que os educadores Outra possibilidade de trabalhar com metodologias ativas é através de redes sociais, seguindo a mesma premissa de resolução de situação-problema, podendo

se desenvolvida de forma híbrida ou totalmente online. Os requisitos de escolha dos recursos destinados ao desenvolvimento do ambiente virtual de aprendizagem dar-se a partir das competências que o professor pretende desenvolver ou aperfeiçoar junto a comunidade aprendente, ao mesmo tempo, também deve existir a preocupação para com a segurança e tratamento das informações disponíveis no AVA.

Conclusão

A crescente acessibilidade e sofisticação das tecnologias educacionais abre possibilidades crescentes para os aprendentes explorarem, compartilharem, produzirem e disseminarem informações através de ambientes virtuais de aprendizagem. Se constitui na transição de um processo de educação anteriormente centrado no professor, para o centralizado no aluno e em suas necessidades educacionais, em que o professor é o guia mediador que conduz os aprendentes através de metodologias de aprendizagem (como as metodologias ativas), influenciados pelo contexto social e cultural de onde e como o ensino e a aprendizagem ocorrem. Adjacente a essa realidade, as relações entre professores, alunos e seus pares, se faz presente em um contexto tecnológico vivenciado pela sociedade atual, ao qual reside no espaço virtual em seus nós e redes de informação, explica Moraes (2018). Entre outros recursos em prol do processo educativo, a utlização da Microsoft Teams em uso para as mais diversas áreas do conhecimento no Centro Universitário UNISÃOMIGUEL estimulou a criatividade, o sentimento de colaboração e a solução de problemas com aplicativos imersivos e envolventes, além de aumentar a autonomia dos estudantes para a construção do conhecimento. A esse respeito, se fez notório o ganho na substituição da Google Classroom pela Microsoft Teams, face ao leque de possibilidades de utilização de tecnologias específicas que se adéquam a realidades distintas de cada curso, como por exemplo, os aplicativos 3D, compartilhamento, armazenamento e colaboração de arquivos, chats, videoconferências, agendamento de reuniões, criação de canais (disciplinas) e grupos, integração de aplicativos no ambiente virtual de aprendizagem, edição de documentos em tempo real, entre outros. Trazendo-se à discussão o método pedagógico de aprendizagem baseada em problema, pode-se afirmar que na atualidade a mesma se apoia nos conceitos de aprendizagem colaborativa com o suporte de ferramentas tecnológicas para a discussão e resolução de problemas do mundo real, a partir do mundo virtual, fazendo com que os alunos possam desenvolver habilidades e aprender o conteúdo necessário por meio das trocas realizadas pelos grupos de estudo.

Apesar das vantagens da Microsoft Teams para o processo educativo, a tecnologia não contempla todos os estilos de aprendizagem, pois cada ser humano tem suas preferências e ritmos de absorção dos conteúdos, como está vastamente comprovado e explorado na literatura científica. No entanto, pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem, presencial e online. É nesse sentido que a cada realidade é uma vivência distinta, assim como, cada opção metodológica ou estratégia didática precisa ser planejada consoante as necessidades educacionais do público estudantil a que se destina.

Referências

Barbosa, E. F., Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim. Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/agosto de 2013.

Bachich, L., Moran, J. (2018). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso Editora.

Berbel, N. A, Gamboa, S. A. S. (2012). Metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica. *Filosofia e Educação*, v. 3, n. 2, p.264-287.

Bergmann, J., Sams, A. (2016). Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC.

Butt, A. Students views on the use of a flipped classroom approach: evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, vol. 6, nº 1, p. 33 – 44, 2014.

Camargo, F., Daros, T. M. V. (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso.

Castells, M. (2012). *Networks of outrage and hope – social movements in the Internet age*. Chichester: Wiley.

Dawson, C. (2016). *100 Activities for teaching research methods*. Londres: Sage, 2016.

Flumerflet, S., Green, G. (2013). Using lean in the flipped classroom for at risk students. *Educational Technology & Society*, vol. 16, nº 1, p. 356–366, 2013.

Fulton, K. (2012). *Inside the flipped classroom*. Disponível em: http://thejournal.com/articles/2012/04/11/the-flipped-classroom.aspx . Acesso em 20 de Junho de 2018.

Hamdan, N., Mcknight, P., George, P. D., Washington, C. (2013). The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning. *Flipped Learning Network*, n° 1, vol. 1, p. 1-16, 2013.

Lévy, P. (2010). Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2010.

Macedo, K. D. S, Acosta, B. S., Silva, E. B, Souza, N. S., Beck, C. L. C, Silva, K. K. D. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. *Escola Anna Nery*, vol. 3, nº 22, p. 1-9, 2018.

Moraes, D. (2018). Sociedade midiatizada. Rio de Janeiro: Mauad.

Oliveira, M. G., Lopes, M. F. S., Medeiros, H. F. (2017). Um curso de programação a distância com metodologias ativas e análise de aprendizagem por métricas de software. CINTED-UFRGS, v. 15, nº 1, julho, p.1-10, 2017.

Sobral, F., Campos, C. J. G. (2018). Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 46, n. 1, São Paulo, 2012. Acesso em 14 de setembro de 2018.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Análisis de Materiales Didácticos Digitales para la inclusión en Educación Primaria.

Analysis of digital educational materials for inclusion and diversity in primary education.

Miriam E. Aguasanta-Regalado (https://orcid.org/0000-0003-2917-4111), Isabel M. Gallardo-Fernández (https://orcid.org/0000-0001-7505-5469), Antonio Fabregat-Pitarch (https://orcid.org/0000-0003-3684-7222)

Universidad de Valencia

Escuelas de Artesanos de Valencia

Autor de contacto: Miriam E. Aguasanta-Regalado, mieare@alumni.uv.es

Resumen

En la actualidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje estan vinculados a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), llegando a ser modeladores de la subjetividad del alumnado. En este sentido, teniendo como referencia la Declaración de Incheon para la Educación 2030 y su objetivo de una educación inclusiva, *esta aportación se centra en examinar la visibilidad de la diversidad social en los materiales didácticos digitales que ofrecen dos plataformas educativas: EduCaixa y Tiching*. De modo que, se analizan los productos destinados para la etapa de Educación Primaria como manera de entrar en el tema de la diversidad social y la representación que existe de la misma. *La metodología se plantea desde un enfoque mixto* basado en análisis de contenido y el test Bechdel extendiendo sus reglas a estos colectivos. Se asume que la representación de la diversidad en todas sus formas debe estar presente en los materiales didácticos digitales, ya que pueden beneficiar en la transformación de discursos excluyentes. Se ha de potenciar el desarrollo de sociedades más justas que respeten y celebren las diferencias. Los resultados de este estudio apuntan a una serie de recomendaciones que pueden servir como guía en el análisis de los recursos audiovisuales que ofrecen las plataformas educativas EduCaixa y Tiching. Se considera relevante reconocer y reflejar la diversidad existente en nuestras sociedades, no solo en los materiales y recursos didácticos que se utilizan en las aulas de Primaria sino también los que traspasan a todos los espacios de la vida del alumnado.

Palabras claves: tecnologías de la información y de la comunicación, enseñanza Primaria, material didáctico digital.

Abstract

Currently, teaching-learning processes are extremely intertwined with Information and Communication Technologies (ICT), to the extent that they are shaping the subjectivities of students. Using the Incheon Declaration for Education 2030 and its goal of inclusive education as a point of reference, and with this in mind, this contribution focuses on examining the visibility of social diversity in digital teaching materials that can be found on two educational platforms: EduCaixa and Tiching. As such, the products destined for Primary Education are analysed as a means of unpacking into the issue of social diversity and the representation of it. The proposed methodology is a combined approach, based on content analysis and the Bechdel test, whose rules are extended to apply to these groups. We argue that the representation of diversity in all its forms should be present in digital teaching materials, as this representation can contribute to the transformation of discourses on exclusion and discrimiation. We must promote the development of fairer societies that respect and celebrate differences. The results in this study point to a series of recommendations that can serve as a guide for analysing the audio-visual resources available on the educational platforms EduCaixa and Tiching. We consider it essential to recognise and reflect on the diversity that exists in our societies, not only in the teaching materials and resources that are used in Primary classrooms but also those that are present in all areas of the students' lives.

Keywords: information and communication technologies, primary education, teaching aid.

Asegurar una educación inclusiva, de calidad y equitativa es uno de los objetivos en la educación del siglo XXI. La educación inclusiva es aquella que atiende la diversidad de todo el alumnado y no solo las necesidades de algunos alumnos (Parrilla, 2006). Se considera que la diversidad es una caracteristisca de los seres humanos y la sociedad, por ende se ve reflejada en la escuela (González, 2013).

En la actualidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son parte fundamental de la educación escolar y su uso favorece el alcance de este objetivo. El problema se encuentra en que estos recursos digitales no vienen sin ideas y valores ocultos. Ya que como sostiene Postman (1996), toda herramienta lleva consigo una inclinación ideológica, una preferencia a apreciar y destacar ciertas cosas sobre otras. Una predisposición a componer la realidad de una determinada forma. De modo que, los materiales didácticos digitales (MDD) pueden establecer actitudes, valores y creencias que intervienen en la construcción de significados culturales. Más aún cuando las imagenes, tanto para su creación como recepción, implican un proceso de pensamiento y no solo una percepción visual (Díaz, 2015).

Se considera que las aulas de Educación Primaria son espacios donde existe un cruce de diversidad en sus distintas formas: de edad, de género, sexual, cultural, funcional, religiosa, etc. Por todo ello, una inadecuada representación o la ausencia de ciertos colectivos en los recursos educativos afectaría a la visión del entorno, la convivencia pacifica y el estabblecimiento de dialogos en base al respeto mutuo entre el alumnado (Gutiérrez & Artime, 2012).

A este respecto,, distintos autores se dedican a la búsqueda de estrategias de evaluación de recursos digitales como forma de conseguir mecanismos de control de calidad (Vila-Viñas et al., 2015; Gordillo-Méndez et al., 2017).

Tomando como referencia la Declaración de Incheon para la Educación 2030 y su objetivo de una educación inclusiva, nuestra aportación se centra en *examinar la visibilidad de la diversidad social en los recursos audiovisuales que ofrecen dos plataformas educativas: EduCaixa y Tiching*. Se entiende que la inclusión supone “apoyar y acoger la diversidad de todos los estudiantes, con el objetivo de eliminar la exclusión social” (Peters & Besley, 2014, p. 109).

En particular, siguiendo a los autores Rego-Agraso et al. (2018), en este estudio la diversidad social engloba las diferencias étnica/cultural, funcional, sexual y de género. De manera que, este trabajo pretende los siguientes objetivos: analizar la representación de la diversidad social

en los distintos MDD ofertados para la educación Primaria en las plataformas educativas EduCaixa y Tiching; y determinar el porcentaje de diversidad social que se muestra en dichas plataformas.

Método

La metodología se plantea desde un enfoque mixto basado en el uso de tecnicas cuantitativas y cualitativas, ya que un modelo híbrido conduce a una visión acertada de lo que debe ser la investigación educativa (Shulman, 1989). En concreto, los metodos seleccionados son el análisis de contenido y el test Bechdel extendiendo sus reglas a los colectivos marginados. Por un lado, el análisis de contenido permite la identificación y explicación de las representaciones mentales que dan sentido a la comunicación (Bardin, 1991). Mientras, que el test Bechdel (1985) tradicionalmente se utiliza para determinar si en cualquier obra existe una adecuada representación de genero (García, 2017), consiste en tres interrogantes: a) ¿Salen dos o más personajes femeninos con nombre?, b) ¿Entre ellas mantienen una conversación?, y c) ¿Esa conversación no está vinculado con el personaje masculino?. En el presente estudio se adapta el test Bechdel para analizar la representación de la diversidad social. Nos planteamos los siguientes interrogantes:

a) ¿Salen dos o más personajes con nombre que pertenezcan a estos colectivos?

b) ¿Mantienen alguna interacción?

c) ¿Su diversidad o diferencia es la justificación del relato, proyecto o actividad?

De modo que, se analizan los productos destinados para la etapa de Educación Primaria como manera de entrar en el tema de la diversidad social y la representación que existe de la misma. Se toma como muestra de revisión un total de 179 recursos didácticos de las asignaturas Ciencias Naturales, biología y geología, Ciencias sociales y Sensibilización social para la etapa de Primaria, en formato de imagen, video, o interactivo (que contiene tanto audio como imágenes) (Tabla 1).

Tabla 1

Muestra de los MDD examinados

Educaixa		**Tiching**	
Asignaturas	Recursos	Asignatura de Ciencias Naturales	Recursos
Ciencias Naturales, biología y geología	53	Competencia social y cívica	45
Ciencias sociales	36		
Sensibilización social	20	Conciencia y expresión cultural	25
Sub-total	109	Sub-total	70
Total		**179**	

Nota: En la plataforma Tiching hemos seleccionado una asignatura y diferentes competencias.

Resultados

En el marco actual las tecnologías estan presentes en cada espacio y sector productivo, incidiendo así en los procesos de produccion cultural y consumo de información (Area, 2016). Los docentes han de asumir un rol mediador y promover la *cultura de análisis y evaluación* de los MDD (Cepeda et al., 2017). A continuación, se presenta el análisis de los MDD de la plataforma EduCaixa, centrado en las representaciones de la diversidad social.

La plataforma EduCaixa es una iniciativa de la Obra Social *la Caixa* (Figura 1), donde se ofrecen recursos didácticos digitales y actividades para la comunidad educativa en sus distintos niveles educativos: Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Ciclos Formativos. Es una plataforma de libre acceso, con la opción de registro para descargar material y participar en actividades que ofertan en linea.

Figura 1

Captura de pantalla de Educaixa

Nota: https://educaixa.org/es/home

A fin de analizar una cantidad manejable de recursos, se selecionan las siguientes areas de conocimientos: Ciencias Naturales, biología y geología, Ciencias sociales y Sensibilización social. En total se ofertan 109 recursos didácticos para la etapa de Educación Primaria, en formato de

imagen, video, infografía, podcast y microsite. En la Tabla 2 se presenta la Distribución del contenido.

Tabla 2

Distribución de los recursos por asignatura de la plataforma Educaixa

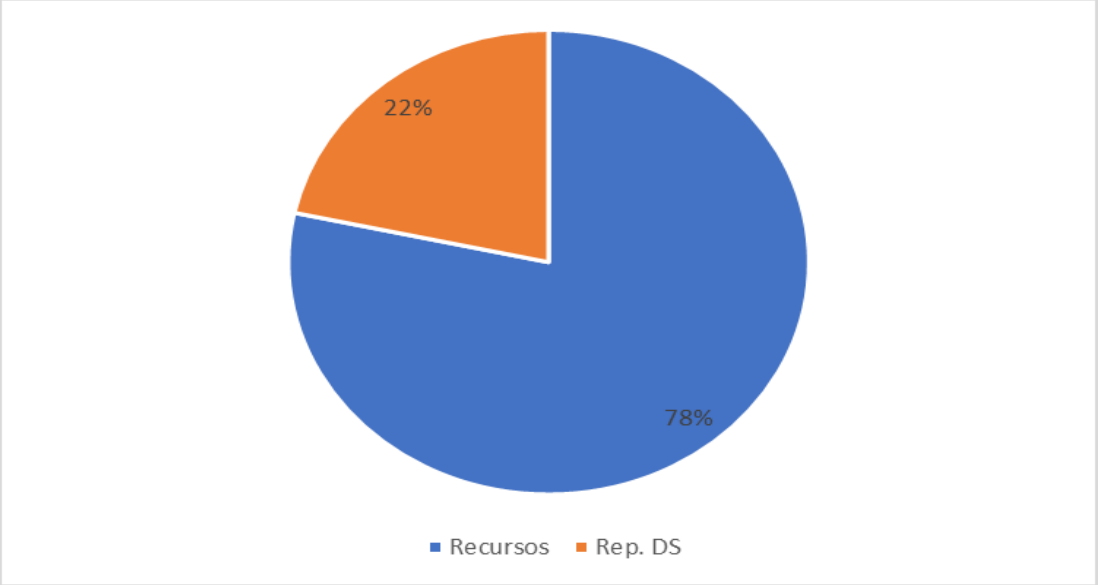
Asignaturas	Recursos	Diversidad Social	Bechdel test
Ciencias Naturales, biología y geología	53	14	9
Ciencias sociales	36	10	1
Sensibilización social	20	6	0
Total	109	30	10

Nota: En esta tabla figuran el número de recursos por asignatura, la cantidad que presenta diversidad social en su contenido y el reducido número que cumple con el test Bechdel.

De forma más gráfica en la Figura 2 se presenta este análisis, mostrando como solo el 22% de los MDD examinados contienen representaciones de diversidad social. Asimismo, se constata que dichos materiales digitales presentan la diversidad desde un punto positivo, de conocimiento de las diferencias en sus distintas dimensiones.

Figura 2

Distribución de la representación de la diversidad social en MDD de Educaixa



Nota. El color naranja representa los recursos que muestran diversidad social.

De este 22% que presenta diversidad, solo 7% de los recursos cumplen con el test de Bechdel. Además, la representación de la diversidad funcional es muy limitada, con solo 1% de visibilidad en los MDD, y la diversidad etaria y sexual es nula.

A continuación, se presenta al análisis de los MDD ofertados por la plataforma Tiching. Estamos ante una red educativa de acceso libre que pertenece a la editorial Vicens Vives y se dedica a compartir recursos de otras plataformas educativas. Tiching permite el registros a profesores, alumnos y familias, facilitando la organización de los recursos en la biblioteca. Asimismo, se oferta material disponible para 19 países y recibe la colaboración de miles de sujetos pertenecientes a la comunidad educativa que tienen la posibilidad de alojar y compartir sus recursos (Figura 3).

Figura 3

Captura de pantalla de Tiching

Nota: http://es.tiching.com/

En este caso, para el filtro de los recursos educativos se seleciona la asignatura de Ciencias Naturales y las siguientes competencias: social y civica, y conciencia y expresión cultural.

En total se dispone de 70 recursos educativos para tercer curso de Educación Primaria, en formato de imagen, video, audio e interactivo. En la Tabla 3 se muestra la Distribución del contenido.

Tabla 3

Distribución de los recursos por asignatura de la plataforma Tiching

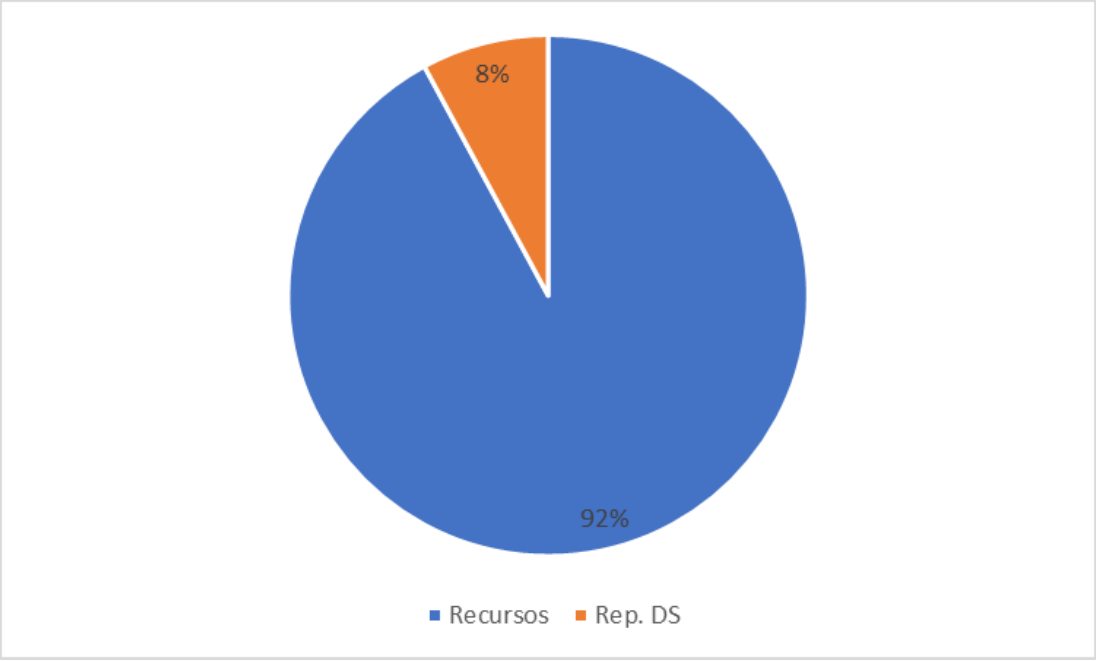
Asignatura Ciencias Naturales	Recursos	Diversidad Social	Bechdel test
Competencia social y cívica	45	2	0
Conciencia y expresión cultural	25	4	0
Total	70	6	0

Nota: Debido al formato del buscador y a la gran cantidad de recursos que ofrece esta plataforma, solo hemos seleccionado la asignatura de Ciencias Naturales y sus correspodientes competencias.

En la Figura 4 se presenta de manera gráfica este análisis y se constata que solo el 8% de los recursos examinados contienen representaciones de diversidad social. Además, se detecta que la diversidad funcional, cultural, etaria y sexual esta ausente en los MDD revisados.

Figura 4

Distribución de la representación de la diversidad social en materiales de Tiching



Nota. El color naranja representa los recursos que muestran diversidad social.

Asimismo, se observa que esta plataforma presenta una escasa actualización del contenido y falta de mantenimiento, ya que se comprueba que muchos de los recursos son inaccesibles o dan error.

Los resultados obtenidos en este estudio nos llevan a plantear una serie de recomendaciones que pueden servir como guía en otros análisis de los recursos audiovisuales que ofrecen las plataformas educativas EduCaixa y Tiching.

Discusión

Como se ha planteado anteriormente, en la escuela confluyen muchas variables dado que existe un cruce de culturas y diversidades y se dan diferentes formas de ser y estar. Por todo ello, la escuela como institución ha de asegurar una educación inclusiva y colaborar con la visibilidad de las personas y colectivos marginados, así como denunciar la exclusión social (Claudino, 2015). En este sentido, es importante la creación e incorporación de contenidos culturales relevantes que visibilicen la diversidad, permitiendo comprender el mundo y desarrollar conocimientos desde diferentes miradas (Besalú & Vila, 2007). Una escuela inclusiva para todos donde se viva una cultura solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad. En el contexto de la sociedad del siglo XXI es necesario, ante todo, que la educación sirva para saber relacionarse con el conocimiento (Morin, 2020).

EduCaixa y Tiching son plataformas con características pedagógicas y tecnológicas que permiten a los docentes, alumndo y familias acceder a recursos digitales dinámicos. Sin embargo, se costata que existe una nesecidad importante de incrementar la representación de la diversidad social en los MDD para la etapa de Educación Primaria.

Tras el análisis realizado se puede inferir que la representación de la diverdidad social es reducida y se presenta desde una perspectiva del conocimiento de las diferencias en sus distintas dimensiones. Todo ello concuerda con estudios anteriores (Rego-Agraso et al., 2018; Aguasanta Regalado et al., 2019), donde se muestra que existe una tendencia mayor a visibilizar a la mujer, pero determinados colectivos de la ciudadania continuan ocultos.

Se considera importante reconocer y reflejar la diversidad existente en nuestras sociedades, no solo en los MDD que se implementan en las aulas de Primaria sino también los que traspasan a todos los espacios de la vida del alumnado. Ya que se considera que una buena representación de la diversidad social favorecería la transformación de los discursos excluyentes y promovería el

desarrollo y la construcción de una sociedad y un mundo cada vez más justo, democrático, fraternal, solidario y sustentable (Torres, 2019).

Además, Brown y Edouard (2017) explican que uno de los beneficios de la representación de diversas identidades raciales, lingüísticas y de género en los MDD facilita el que el alumnado puede conectar y generar un compromiso más profundo con la sociedad al verse reflejados. Por ello, se hace necesario hoy más que nunca que el profesorado realice una educada selección de los MDD que utilizan en sus aulas, prestando atención a la calidad del recurso y los mensajes implicitos que transmiten (Asensio, 2014).

Para finalizar, queremos destacar las limitaciones de este estudio respecto al tamaño de la muestra. Por tanto, nos planteamos como propuesta de mejora el seleccionar una mayor cantidad de MDD de distintas plataformas. Estamos en esa tarea....Y como línea futura de investigación consideramos de interés realizar un análisis de las estrategias de evaluación de recursos digitales educativos por parte del profesorado de diferentes centros y contextos educativos.

Referências

Aguasanta Regalado, M. E., Gallardo Fernández, I. M., Monsalve Lorente, L. & Fabregat Pitarch, A. (2019). Análisis de recursos digitales para la inclusión y diversidad en Educación Infantil (pp. 281-286) en Fernández-Díaz, et al. (Edit), ACTIVISMO Y TECNOLOGÍA. Libro de Actas, XXVII edición, Universidad de Cantabria.

Area, M. (2016) .'La escuela de la sociedad digital: análisis y propuestas para la producción y uso de los contenidos digitales educativos', Escuel@ digit@l [Edu2015-64593-R]. Resumen de la memoria técnica del proyecto (Documento oficial, difusión restringida). Tenerife: Universidad de la Laguna.

Asensio, I. (2014). *Lectura de imágenes: nuestra identidad cultural a través de la cultura visual.* (tesis de Grado). Navarra: Universidad Pública de Navarra.

Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido.* Ediciones Akal

Bechdel, A. (1985). *Dykes to watch out for.* Fire brand Books.

Besalú, X. & Vila, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI.* Los libros de la Catarata.

Brown, B. A., & Edouard, K. (2017). Looks like me, sounds like me! Race, culture, and language in the creation of digital media. *Equity & Excellence in Education*, *50*(4), 400-420. https://doi.org/10.1080/10665684.2017.1399097

Claudino, S. (2015). Construir un currículum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las Ciencias Sociales en el siglo XXI. En Hernández Carretero, A. M. (coord.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 49-65). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Cepeda, O., Gallardo, I. M. & Rodríguez, J. (2017) La evaluación de los materiales didácticos. *RELATEC, 16*(2), 79-95. https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.79

Díaz, Á. M.(2015). La imagen metafórica en la caricatura política. En Pardo Abril, N. G. &Ospina Raigosa, L. E.(Comp.). *Discursos Contemporáneos En América Latina*, (pp. 57-84) - Bogotá: ALED-Colombia / UNC-IECO.

García, M. I. (2017). La importancia de coeducar a través del arte. La educación artística en igualdad de género es aún un asunto pendiente. *IV Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia.* Murcia: Servicio de publicaciones Universidad de Murcia.

González, M. J. A. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, *6*(2), 144-159.

Gordillo-Méndez, A., Barra Arias, E., & Quemada Vives, J. (2017). Estimación de calidad de objetos de aprendizaje en repositorios de recursos educativos abiertos basada en las interacciones de los estudiantes. *Educación XX1, 21*(1) 285-302. https://doi.org/10.5944/educxx1.20196

Gutiérrez, A. F., & Artime, I. H. (2012). Educando para reconstruir las representaciones de los medios de comunicación y las industrias culturales sobre las personas emigrantes. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *15*(2), 101-109.

Morin, E. (2020). *Cambiemos de vía. Lecciones de la Pandemia.* Paidós

Parrilla, A. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En J. Zardel, E. Adame y A. Ortiz (Comps.), *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares*. UNAM.

Peters, M. & Besley, T. (2014). Social exclusion/inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimation of inclusive education. *Open Review of Educational Research*, *1*(1), 99-115.

Postman, N. (1996). *Tecnópolis*. Galaxia Gutemberg.

Rego-Agraso, L., Cerqueiras, E. M. B., & Fernández, R. M. (2018). La representación de la diversidad social en los materiales didácticos digitales. *@ tic. Revista D'innovació Educativa*, (20), 63-71.

Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock, *La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*, (pp. 9-84). Paidós.

Torres, J. (2019). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas.* Morata

Vila-Viñas, D., Araya, D., & Bouchard, P. (2015). Educación: recursos educativos abiertos. En D. Vila-Viñas & X. E. Barandiaran (Eds.), *Buen Conocer – FLOK Society. Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en el Ecuador*. Quito: IAEN – CIESPAL.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Para práticas de b-learning nos cursos do ISCED-Huíla: análise das necessidades de infraestrutura tecnológica e formação docente

For b-learning practices in ISCED-Huíla courses: analysis of technological infrastructure and teacher formation needs

Manuel Teixeira (https://orcid.org/0000-0001-6524-6034)*, Altina Ramos (https://orcid.org/0000-0002-5668-4304)**

*Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla – Angola

**Universidade do Minho - Portugal

Resumo

O b-leaning é a modalidade de ensino a distância cuja estratégia de ensino envolve diferentes iniciativas de inovação pedagógica, mas a sua integração no ensino depende em grande medida das infraestrutura tecnológica. Um aspecto que muitos especialistas em tecnologia educativa incentivam a investigar consiste em analisar e conhecer as particularidades das dimensões essenciais para a implementação do b-learning no ensino superior. O texto que nos propomos desenvolver está articulado a uma investigação em fase inicial de desenvolvimento, no âmbito da tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Tecnologia Educativa. A situação problemática que se pretende resolver com a investigação fundamenta-se na necessidade de analisar os limites e as potencialidades da infraestrutura tecnológica e dos níveis de proficiência e níveis de utilização das tecnologias, para práticas de ensino a distância na vertente de b-learning do ISCED-Huíla. Neste caso o estudo assumirá uma abordagem essencialmente quantitativa do tipo exploratório-descritivo, mediante o procedimento técnico de survey, embora recorrendo a dados qualitativos. A população será constituída pelo corpo docente da instituição, pelos funcionários do ISCED-Huíla, pertencentes à direção e pessoal da área da Informática. Como instrumentos para a recolha de dados pretende-se utilizar o questionário e o focus-group. O processo de tratamento dos dados será estruturado em métodos quantitativos baseados em análise estatística e na análise temática dos dados qualitativos de focus-group. Como resultados do estudo, pretende-se colocar à disposição do ISCED-Huíla, um plano tecnológico educativo da instituição sobre a infraestrutura tecnológica e apoio técnico, e formação dos docentes no âmbito da tecnologia Educativa e desta forma implementar da melhor forma o b-learning na instituição.

Palavras-chave: Infraestrutura tecnológica, Formação docente, b-learning, Projecto tecnológico educativo, ISCED-Huíla.

Abstract

b-learning is the distance learning modality whose teaching strategy involves different pedagogical innovation initiatives, but its integration into teaching depends largely on technological infrastructure. One aspect that many specialists in educational technology encourage us to investigate is to analyze and know the particularities of the dimensions essential for the implementation of b-learning in higher education. The text we propose to develop is linked to a research project in its early stages of development, in the context of a doctoral thesis in Educational Sciences in the specialty of Educational Technology. The problematic situation that the research is intended to address is based on the need to analyze the limits and potentialities of the technological infrastructure and the levels of proficiency and use of technologies for distance learning practices in b-learning at ISCED-Huíla. In this case, the study will take an essentially quantitative approach, although it will use qualitative data through the technical procedure of an exploratory-descriptive survey. The population will consist of ISCED-Huíla employees, belonging to the direction, staff of the IT area and teaching staff of the institution. As instruments for data collection we intend to use the questionnaire and the focus-group interview. The data treatment process will be structured in quantitative methods based on statistical analysis and focus-group analysis. As results of the study, we intend to make available to ISCED-Huíla an educational technology plan for the institution regarding the technological infrastructure and technical support, and teacher formation in educational technology and thus implement b-learning in the best way in the institution.

Keywords: Technological infrastructure; Teacher training; b-learning; Educational Technological Project

O apoio que a educação recebe da tecnologia tem transformado gradualmente o ensino superior e feito com que as instituições de ensino enfrentem a complexa tarefa de integrar a tecnologia ao contexto tradicional de ensino. As potencialidades das diferentes vertentes do ensino a distância são viabilizadas com apoio das infraestruturas tecnológicas e da formação do pessoal docente em Tecnologia Educativa (TE) (Cassundé & Mendonça, 2016; Earle, 2002; Gomes, 2008; Kenski, 2008; Pedro, Peres, & Dias, 2016; Silva, 2017; Silva, Gomes, & Oliveira, 1998; Wheeller, 2010; Zanotelli, 2009).

Thompson, Simonson e Hargrave (1992) citados por Silva, Gomes e Oliveira (1998), caracterizaram a TE como um processo complexo integrado que implica sujeitos, métodos, ideias, meios e uma organização a fim de analisar problemas e de imaginar, implementar, avaliar e gerir as soluções dos problemas que se colocam na aprendizagem humana. Por sua vez Silva (2001, p. 237) definiu: "Tecnologia Educativa é a forma sistémica de conceber, realizar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem em função do recurso a sistemas tecnológicos de informação e comunicação". A TE dedica especial atenção a infraestrutura tecnológica, não numa perspetiva tecnológica instrumental, mas como um processo que recorre a sistemas tecnológicos de referências simbólicas que interaccionam com a estrutura cognitiva dos sujeitos, tendo, por conseguinte, implicações profundas nas actividades de aprendizagem (Silva, Gomes & Oliveira, 1998; Silva 2017).

Desta forma, o processo de transição de um modelo de educação presencial para outro, a distância ou semi-presencial, envolve mudanças organizacionais, culturais, de equipamentos, de posicionamento institucional, de modelos de gestão, de processos de aprendizagem e, sobretudo, de competências e atividades dos professores (Earle, 2002; Lencastre, 2009; UNESCO, 2014; Pedro, Peres, & Dias, 2016; Cassundé & Mendonça, 2016; Silva, 2017).

A modalidade de ensino a distância passou por uma surpreendente e visível expansão na última década, estabelecendo um campo fértil para estudos e pesquisas. Uma dessas novas formas da educação a distância é o Blended Learning (B- Learning), Ou seja, houve a opção pela implementação de situações mistas de ensino-aprendizagem, em que há uma complementaridade entre aulas presenciais e aulas online (sendo comum o uso da palavra inglesa "blended" para designar essa modalidade, que significa algo misto, combinado, e utiliza-se a abreviatura b-learning na contiguidade de e-learning) (Lencastre 2017; Silva 2017). O b-learning é entendido como uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, diversas abordagens pedagógicas

e espaços de natureza distinta (formais e informais). Ou seja, para além da questão da integração dos momentos presenciais e não presenciais, deve-se ter em conta a conjugação de diferentes abordagens de formação, a interação de diversos recursos tecnológicos e a adoção dos diferentes espaços de vida no processo de ensino-aprendizagem dos formandos (Lanhan e Zhou, 2003; Bonk & Graham, 2006; Woodall & May, 2012, Monteiro, Moreira, Almeida & Lencastre, 2015).

O b-leaning é uma modalidade de ensino a distância cuja estratégia de ensino envolve diferentes iniciativas de inovação pedagógica, mas a sua integração no ensino depende em grande medida da infraestrutura tecnológica nomeadamente: as redes de computadores, as tecnologias informáticas, os ambientes virtuais e as tecnologias digitais (Tchivangulula & Lencastre, 2019).

E, por mais que haja condições tecnológicas nas escolas, os professores necessitam de formação em Tecnologias Educativas para o seu uso pedagógico de forma criativa e inovadora (Jesus, Silva, Peres, & Oliveira, 2016; Mello & Barros, 2015).

Segundo Pedro, Peres e Dias (2016), o b-learning no ensino superior surge actualmente como uma área de franca expansão em todo o contexto internacional, independentemente de muitas universidades se posicionarem fundamentalmente como instituições baseada no ensino presencial. Os mesmos autores também referem, quanto à integração do b-learning no ensino superior, que cabe aos investigadores em TE:

- Analisar a legislação vigente sobre EaD, modelos e referenciais internacionais com vista a identificar fatores críticos de sucesso para a garantia da qualidade dos processos de gestão e de ensino-aprendizagem em b-learning;
- Caraterizar as práticas das Instituições de Ensino Superior (IES) e a sua atuação em contexto de b-learning na atualidade;
- Analisar o contributo das soluções tecnológicas existentes para a qualidade pedagógica e científica da oferta formativa em b-learning;
- Criar um modelo de regulação que inclua propostas estratégicas e critérios que sirvam de referencial e impulsionem mecanismos de governação, modelos de gestão e de regulação das práticas do ensino superior nesta modalidade, operacionalizando-os na construção uma Carta da Qualidade.

O texto que nos propomos desenvolver está articulado a uma investigação em fase inicial de desenvolvimento, no âmbito da tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Tecnologia Educativa na Universidade do Minho-Portugal.

Fundamentação Teórica

A necessidade da análise das dimensões para integração do b-learning nas práticas de ensino e aprendizagem

Há um consenso geral na literatura que sugere compreender, identificar e analisar quatro dimensões essenciais para a implementação eficiente do e-learning / b-learning em contextos universitários que são: infraestruturas e apoio técnico; gestão administrativa; proficiência e níveis de utilização das tecnologias nas práticas de ensino e recursos pedagógicos e e-conteúdos (Belloni, 2009; Cação e Dias, 2003; Durli, Archer, Gomes, Espíndola, & Borgatto, 2018; Gomes, 2008; Kenski, 2005; Khan, 2005; Machado, Lemos e Pedro, 2010; Mendonça, Cassundé, Andrade e Paiva, 2017; Moore e Kearsley, 2005; Rodrigues, 2015; Schonwald 2003; Seufert e Euler, 2003). A partir desses eixos estratégicos, desenvolvem-se algumas análises que refletem o estágio do processo de implementação do b-learning na instituição, explicitando alguns desafios da relação entre tecnologia social, desenvolvimento local e as possibilidades da formação e pesquisa acadêmica (Adams, Scholz, Cargnin, & Hossein, 2011).

Recordamos que, para este projecto de investigação, particulariza-se o estudo de duas dimensões essenciais para a implementação eficiente da tecnologia educativa na escola: a infraestruturas e apoio técnico, e a proficiência e níveis de utilização das tecnologias nas práticas de ensino. Os autores Belloni (2005), Meirinhos, Silva, e Dessbesel (2019), Piedade e Pedro (2017), Silva (2017), justificaram que o uso de um material como ferramenta pedagógica implica, para ser realmente eficaz e criativo, a análise dos aspectos formais deste material, ou seja, uma leitura crítica, que o coloque como objecto de estudo e de reflexão no processo de aprendizagem. Como ferramenta, o meio técnico é um instrumento didático e pedagógico, ao serviço do professor e do aluno naquele processo. Como objecto de estudo, ele é uma oportunidade de formação do usuário crítico, competente e criativo, tanto para o estudante quanto para o professor.

Um aspecto que muitos especialistas em tecnologia educativa se preocupam consiste em analisar e conhecer as particularidades das dimensões essenciais para a implementação do b-learning (Durli, Archer, Gomes, Espíndola, & Borgatto, 2018; Mill, Brito, Silva, & Almeida, 2018). Um estudo sobre a análise dos processos da educação a distância busca alternativas e soluções que passam pela identificação de necessidades, por meio da compreensão de variáveis que compõem esse processo, pela integração flexível dessas variáveis e pela busca de soluções viáveis (Belloni, 2005). Embora de extrema importância para os gestores, trata-se de um assunto comumente

relevado a um segundo ou terceiro plano. A análise é um passo crucial para validar a necessidade de uma intervenção e-learning/b-learning e fornecer informações importantes sobre quais as lacunas que devem ser colmatadas para garantir que a intervenção é direcionado para as necessidades organizacionais (Lencastre & Silva, 2017; Lencastre, 2009).

É importante discutir não apenas as vantagens e as desvantagens ou mesmo a presença ou a ausência da infraestrutura tecnológica e de formação docente para a melhor integração do b-learning na escola, mas também de reflectir sobre como analisar as crescentes possibilidades de uso da tecnologia educativa, que podem transformar as infraestruturas tecnológicas em excelentes recursos didáticos para a mediação dos docentes e ampliar efetivamente as condições de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, mais tecnologias devem estar disponíveis na escola, integradas aos processos educativos, para que os sujeitos possam aprender mais e melhor, em condições de uso apropriadas. Os docentes, por sua vez, precisam desenvolver competências profissionais para aproveitar ao máximo as TIC em suas práticas educativas (Pedro, 2016).

Segundo Silva (2001), Cassundé e Mendonça (2016) e Piedade e Pedro (2017), a literatura é unânime em relação aos fatores potenciadores ou inibidores da integração educativa das tecnologias. Fatores como o apetrechamento tecnológico, a falta de formação e motivação por parte dos professores, falta de apoio técnico, são recorrentemente apontados como condicionantes à sua efetiva integração.

Existem muitos desafios em torno das dimensões que devem ser considerados na implementação e disseminação das TIC na educação. Explorar e analisar as possibilidades tecnológicas, no âmbito do contexto de ensino-aprendizagem deveria constituir necessariamente uma obrigação para a política educacional e um desafio para os professores (Miskulin, et al., 2006).

A necessidade de infraestrutura tecnológica e formação docente relativa a tecnologia educativa: o contexto pandêmico da COVID-19

O ensino a distância constitui hoje uma metodologia de ensino sofisticada do ponto de vista técnico e direcionada para públicos com feição própria. A sofisticação acentuou-se desde que o digital entrou na área do EaD, aprofundando o seu potencial, mas também exigindo atitudes cognitivas e colaborativas bem diferentes daquelas que predominam no ensino presencial (Reis, 2020).

A pandemia afetou os sistemas educacionais em todo o mundo, desencadeando o interromper geral das aulas; milhares de escolas ficaram encerradas, incluindo universidades e

faculdades, afetando o processo de ensino e aprendizagem de milhões de estudantes (Milicinho, 2020).

Para dar continuidade às ofertas formativas, as instituições adotaram, unilateralmente e sem o devido preparo de alunos e professores, os estudos domiciliares apoiados por diversas mídias e tecnologias de comunicação (Tumbo, 2020). Foram adotadas soluções precárias de ensino e aprendizagem semelhantes a métodos de EaD e não mais do que isso. Reconhecendo a situação vivenciada, importa reflectir se não será possível adotar um modelo de trabalho diferente, onde professores e alunos possam ter ganhos significativos, ao invés de terem uma situação mitigadora de aulas com recurso à internet (Reis, 2020).

Teixeira (2020) reafirma que, em Angola, a transição da aula presencial para a aula a distância (online), nestes tempos de pandemia, está a ser feita de uma forma bastante tradicional e obsoleta, pois baseada sobretudo na 1ª geração do Ensino à Distância (correio manual) e 2ª geração do Ensino à Distância (rádio e televisão), apesar de também se utilizarem meios tecnológicos de informação e comunicação digitais, responsivos ou instantâneos, e que permitem diversas formas de comunicar, sejam elas feitas em tempos diferentes (comunicação assíncrona) ou em simultâneo (comunicação síncrona). Do modo como o processo está a ser implementado, fica a ideia de que, para ensinar à distância, basta planificar ou preparar o conteúdo e enviar ao aluno e, de facto, não é assim, mesmo para as aulas transmitidas via TV e Rádio baseadas numa abordagem expositiva.

Parece-nos ainda uma utopia a mediatização de conteúdos no ciberespaço, através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Plataformas Moodle, Google Classroom, Zoom, Skype e Google Meeting, WhatsApp entre outros). Dizemos ser uma utopia devido à prevalência de muitas variáveis com forte constrangimento: a insuficiência de uma literacia digital necessária para operar com e no digital, através dos artefactos da cultura digital, a debilidade de infraestruturas tecnológicas que não garantem serviços de help desk, funcionamento da plataforma adotadas 24horas por 7dias, falta de formações para a docência online e desconhecimento de aplicações e ferramentas para aprendizagem colaborativa em rede (Tumbo, 2020).

Para tal, seja na docência presencial seja na docência online (a distância), as escolas precisam de ser apetrechadas com as condições básicas de higienização, luz elétrica, mais espaços de salas de aula, mais meios tecnológicos, com destaque para o computador, datashow, internet, plataformas de ensino, bibliotecas e repositórios digitais. Os professores devem estar formados em literacia digital e metodologias de ensino a distância e trabalharem com menos alunos para que

haja possibilidade de uma pedagogia de proximidade; por sua vez, os alunos precisam possuir os meios tecnológicos, internet e passarem também por aulas de ambientação articuladas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Teixeira, 2020).

A pandemia da COVID 19 colocou a descoberto a necessidade de capacitação dos docentes sobre as práticas de ensino a distância online, onde a ausência ou deficiência na formação dos professores no âmbito das literacias digitais, produção de conteúdos digitais e metodologias de ensino e orientação da aprendizagem para a modalidade a distância levam a uma ineficiência no ensino. Convém recordar que, antes da pandemia, uma vasta maioria de professores não receberam formação para ministrar aulas no modo de ensino remoto ou a distância. Não foram instruídos previamente acerca de como deveriam adaptar atividades em grupos, monitorar a participação dos alunos, avaliar o seu progresso e aprendizagem, ou oferecer apoio emocional aos mesmos. A formação que tem sido oferecida desde então é uma reação à necessidade de adaptação, mas indispensável para que as aulas continuem acontecendo a distância (Pontes, 2020).

Professores da linha de frente das aulas sentiram na pele o que é a necessidade de se capacitar em uma nova tecnologia, correndo contra o relógio. Instituições de ensino, da pré-escola à universidade, procuraram suprir todas as possíveis falhas. Algumas anteciparam férias para capacitar melhor os professores, outras promoveram os treinamentos com o barco já navegando (Moran & Rabelo, 2020).

Há muitos anos temos praticado e pesquisado em Educação à Distância e Educação Online, mas nunca poderíamos imaginar que, de um dia para o outro, ou as pessoas estariam aprendendo-ensinando pelas tecnologias digitais em rede, ou estariam com as aulas paralisadas por conta de um vírus. Acompanhamos, surpresos, o corre-corre de alguns colegas professores que não sabiam, ao certo, o que fazer: que abordagem pedagógica empregar, que tecnologias utilizar, com que conteúdos trabalhar, como conversar com os alunos, que situações de aprendizagem realizar, como realizar a mediação docente, como avaliar online (Pimentel & Carvalho, 2020).

Por um lado, tanto professores como estudantes, sentiram a falta de tempo, foram forçados de modo repentina a esta nova realidade, não permitindo que experimentassem, para se apropriarem de novos modelos pedagógicos distintos do paradigma presencial e soubessem como balancear momentos assíncronos com síncronos. Por outro lado, a pandemia fez com que docentes e

estudantes se tornassem trabalhadores de 24 sobre 24 horas, levando a uma espécie de ditadura do tempo (Lencastre, 2020).

Quantos países poderão gabar-se de que um terço dos seus professores, totalizando dezenas de milhares, se auto-organizaram espontaneamente num grupo de ajuda recíproca que se transformou num exercício gigantesco de formação mútua em exercício? Quanto valerá essa formação face a uma formação em sala, que implicações terá tido para a construção de uma cultura coletiva de resiliência perante as dificuldades da docência? (Figueiredo, 2020).

Vários relatórios internacionais, apresentam indicadores desfavoráveis quanto ao nível de competência digital e de preparação tecnológica dos professores, colocando-os num patamar inferior ao da apetência e literacia digital dos alunos. No entanto, a resposta sobre a literacia digital de quem ensina e de quem aprende não é simples de dar e simplificá-la é incorreto e desonesto (Pedro, 2020, referido por Oliveira, 2020).

Tavares e Silva (2020, p. 14), no seu texto, ”Reflexão de jovens pesquisadores sobre a experiência educativa diante do contexto pandémico da COVID-19”, ao analisar a temática “professor”, referiram: “esta temática está evidenciada em diversos textos e entrevistas e os traços principais relacionam-se com os desafios que os professores tiveram que enfrentar e que competências teriam para atuar num ambiente completamente diferente”.

Somos de parecer que promover o desenvolvimento da educação no regime não presencial constitui o maior desafio para a comunidade dos professores e estudantes, neste momento de constrangimento social. Estamos a enfrentar o desafio da imposição das distâncias físicas e da diluição cultural que se afirmam na emergência das proximidades digitais, as quais constituem os cenários e os contextos para o desenvolvimento das redes de ensino e aprendizagem virtuais (Dias, 2020).

Metodologia

O Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla), é uma instituição pública de ensino superior, fundada a 30 de Agosto de 1980, na cidade do Lubango, província da Huíla, e que se encontra localizada no sul de Angola. Instituto público, usufrui de autonomia científica, pedagógica, administrativa, financeira, disciplinar, patrimonial. Possui uma reconhecida experiência na área das Ciências da Educação, sua missão é o desenvolvimento de atividades de ensino, investigação científica e prestação de serviços à comunidade em que está inserida (Tomalela et al., 2012 citado por Lima, 2016).

O ISCED-Huíla ministra 14 cursos de graduação e 4 cursos de pós-graduação. Possui um efetivo de 114 professores, 89 técnicos administrativos e estão matriculados no ano letivo 2020/2021 nos seus diversos cursos de licenciatura, um total de 6993 estudantes, nos dois regimes laborais (regular e pós-laboral) e na pós-graduação (Mestrado) um total de 175 estudantes.

Através do Decreto Presidencial n.º 142/20 de 25 de Maio, o Ministério da Educação em conjunto com o Ministério do Ensino Superior publicaram um Decreto Executivo conjunto, colocando as regras de acesso aos estabelecimentos escolares; nele se destaca a orientação para o ensino semi-presencial baseada na modalidade b-learning no sentido de algumas aulas serem lecionadas a distância e outras presenciais, e a frequência alternada dos alunos nas aulas presenciais.

O ISCED-Huíla, com base nas orientações do ministério do Ensino superior e no novo normal em contexto do COVID 19, elaborou e publicou para a comunidade académica o despacho institucional nº 32/2020 sobre a retoma das aulas optando pela modalidade de b-learning obrigatória para todos os cursos ministrados na instituição.

O contexto acima referido motivou o desenvolvimento desta investigação em fase inicial, a nível do doutoramento, e seguidamente faz-se uma descrição da abordagem metodológica.

Como descrito anteriormente o texto desenvolvido está em torno de um projecto de Investigação aprovado para o desenvolvimento da tese de doutoramento Ciências da Educação na especialidade de Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho. O estudo assumirá uma abordagem essencialmente quantitativa, operacionalizada pelo procedimento técnico de survey do tipo exploratório-descritivo. Pretende-se enveredar pelo survey transversal porque "visa analisar a incidência, distribuição e relações entre as variáveis que são estudadas tal qual existem, em contexto natural, sem manipulação" (Coutinho, 2011, p. 201). Os estudos centrados em levantamentos, como é caso deste, visam inventariar as caraterísticas de um grupo ou de valores que que uma variável pode assumir (Almeida e Freire, 2008).

Os participantes do estudo serão os funcionários do ISCED-Huíla, pertencentes à direção, Departamentos de ensino, Secções dos cursos, pessoal da área da Informática e corpo docente e também pelos representantes da coordenação de políticas do plano nacional angolano de desenvolvimento relativo a estratégia para a transformação digital. Neste momento não se consegue quantificar os referidos participantes pelo facto do estudo ainda se encontrar na fase inicial de investigação.

Quanto a técnicas de recolha e análise de dados, pretende-se nesta pesquisa utilizar o questionário e o focus-group como instrumentos para a recolha de dados e informações. Os inquéritos aplicar-se-ão aos docentes e outros profissionais, adiante referidos, de modo a obter informações directas e objectivas; as lideranças da instituição serão inquiridas mediante focus group (Dall'Agnol & Trench, 1999; Gil, 2002; Lakatos & Marconi, 2006; Creswell, 2007).

O processo de tratamento dos dados será estruturado em análise quantitativa, baseados em análise estatística descritiva e inferencial, e análise qualitativa para análise dos dados do focus-group. A análise quantitativa incidirá sobre os itens do questionário que reflitam indicadores cujos dados devem ser apresentados sob a forma quantitativa e descritiva, na pesquisa e determinação de tendências e padrões, frequências, médias e variâncias, recorrendo à utilização do SPSS ou outro software de análise estatística. A análise dos dados do focus-group será feita através de análise temática realizada a partir da transcrição da gravação áudio e com apoio do software NVivo.

Resultados previstos

A literatura sugere-nos que, para práticas de b-learning no ISCED-Huíla, é essencial fazer a análise do contexto onde decorrerá essas práticas, e obter informações importantes sobre quais as lacunas, tecnológicas e de formação de professores, devem ser colmatadas para garantir que a intervenção seja direcionada para as necessidades da instituição. No contexto da investigação em fase inicial, os resultados esperados estão substanciados em conhecer as necessidades sobre: que condições de infraestrutura tecnológica e pessoal de apoio técnico existem no ISCED-Huíla para a integração do b-learning nas práticas de ensino e aprendizagem e quais é necessário desenvolver; que formações e níveis de utilização das tecnologias educativas os professores do ISCED-Huíla possuem para as práticas de b-learning e que formação é necessário realizar; em que medida as políticas do plano nacional angolano de desenvolvimento relativo a estratégia para a transformação digital, têm vindo a promover a modernização do sistema de ensino superior, com realce a infraestrutura tecnológica e a formação nos níveis de utilização das tecnologias educativas nas práticas de b-learning no ISCED-Huíla.

Na posse das informação que se obtiver com a investigação, pretende-se apresentar um relatório técnico e académico que caracteriza as condições e necessidades das suas infraestrutura tecnológica e apoio técnico, e formação docente na área da tecnologia Educativa para integração do b-learning. É Também nosso objetivo desenvolver e colocar à disposição do ISCED-Huíla, um plano tecnológico educativo para modernização da infraestrutura tecnológica e apoio, e formação

dos docentes no âmbito da tecnologia Educativa e assim implementar da melhor forma o b-learning na instituição.

Referências

Adams, T., Scholz, R. H., Cargnin, T. d., & Hossein, T. S. (2011). Tecnologia Social e Economica solidária: Desafios Educativos. *Revista Diálogo*, 13-35. Obtido em 2021, de https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/101

Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação.* Braga: Psiquilibrios Edições.

Belloni, M. L. (2005). Educacão a distância e inovacão tecnológica. *Scielo*, 1981-7746. Obtido em 2021, de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462005000100010&script=sci_abstract&tlng=pt

Belloni, M. L. (2009). *Educação a distância.* São Paulo: Autores Associados.

Cação, R., & Dias, P. (2003). Introdução ao elearning – Manuel do formador. *Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A., 2003, 1.ª Edição*, . Obtido de http://web.spi.pt/madilearning/manual1/IntroducaoaoeLearning-formador.pdf

Cassundé, F. R., & Mendonça, J. R. (2016). Influência da dimensão tecnológica das ies no desenvolvimento de competências docentes para EAD. *Em Rede*, 2359-6082. Obtido em 2021, de https://www.researchgate.net/publication/307923502_influencia_da_dimensao_tecnologica_das_ies_no_desenvolvimento_de_competencias_docentes_para_ead

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais: Teoria e Prática.* Almedina: Coimbra.

Creswell, D. (2007). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches.* London: Sage Publications.

Dall´Agnol, C. M., & Trench, M. H. (1999). Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. *Revista Gauchade Enfermagem*, . Obtido em 2021, de https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4218

Dias, P. (2020). Educação a distância hoje. *Observador*, . Obtido em 2020, de https://observador.pt/opiniao/a-educacao-a-distancia-hoje/?fbclid=IwAR0cCRpYVDw6uyZIfD1OVmGDSJoFGkPsNHmVZzQxjZp5u3WGshOPmWjTAk0

Durli, Z., Archer, A. B., Gomes, D. E., Espíndola, M. B., & Borgatto, A. F. (2018). Sistema de autoavaliação de cursos de licenciatura na modalidade de educação a distância. *Scielo*, 340-371. Obtido em 2021

Earle, R. S. (2002). The Integration of Instructional Technology into Public Education: Promises and Challenges. *JSTOR: Educational Technology Publications*, 5-13. Obtido em 2021, de https://www.jstor.org/stable/44428716?seq=1#metadata_info_tab_contents

Figueiredo, A. D. (2020). Os Equívocos da Educação à Distância. *Sinal Aberto*, . Obtido em 2020, de https://www.sinalaberto.pt/os-equivocos-da-educacao-a-distancia/?fbclid=IwAR2VWJ

Gomes, M. J. (2008). Reflexões sobre a adopção institucional do e-learning: novos desafios, novas oportunidades. *Revista e-Curriculum, PUCSP – SP* . Obtido em 2021, de https://www.pucsp.br/ecurrculum

Jesus, A., Silva, A., Perez, P., & Oliveira, L. (2016). A aprendizagem colaborativa com o Socrative. *CNaPPES*, 187-190. Obtido em 2021, de https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/14258/1/COM_%C3%82ngeloJesus_2017.pdf

Kenski, V. M. (2008). *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.* São Paulo: Papirus.

Khan, B. H. (2005). *Managing e-learning: design, delivery, implementation, and evaluation.* Hershey: Information Science Publishing.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2006). *Fundamentos de Metodologia Científica.* São Paulo : Atlas.

Lencastre, J. A. (2009). *Educação on-line: um estudo sobre o blended learning na formação pós-graduada a partir da experiência de desenho, desenvolvimento e implementação de um protótipo Web sobre a imagem.* Braga: Universidade do Minho. Obtido em 2021, de http://hdl.handle.net/1822/9894

Lencastre, J. A. (2017). *Educação On-Line: desenhar um curso híbrido centrado no aluno*. Em H. M. Felício, C. M. Silva, & A. L. Mariano, *Dimensões dos Processos Educacionais: Da Epistemologia à Profissionalidade Docente*. Curitiba – Brasil: pp. 219-223.

Lencastre, J. A. (2020). O modelo de ensino híbrido "garante a melhor qualidade de aprendizagem". Nós Uminho, . Obtido em 2020, de http://www.nos.uminho.pt/Article.aspx?id=3505&fbclid=IwAR1FjyfeQeITDx5GvG1QuIVAO-mppjqEBV8qCIVBIv9PgpEwsS89I3uyduo

Lencastre, J. A., & Silva, B. D. (2017). *Research report based on the course 'Easily Moving from Learning to e Learning'*. Portugal: Universidade do Minho.

Lima, Y. F. (2016). *Introdução da educação a distância no Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (Angola).* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Machado, C., Lemos, S., & Pedro, N. (2010). Framework Conceptual para Avaliação da Qualidade de Cursos Online. *GI Educação Tecnologia Sociedade*, . Obtido em 2021, de https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6217

Meirinhos, M., Silva, S., & Dessbesel, R. (2019). Modelos de integração curricular das tecnologias digitais em contextos de aprendizagem. *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 102-112). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Mello, D. E., & Barros, D. S. (2014). Didática no eLearning: aspectos teóricos e comunicacionais. *Atas digitais. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014* (pp. 780-786). Lisboa: Univerisidade de Lisboa. Obtido em 2021, de http://ticeduca2014.ie.ul.pt/downloads/AtasDigitais/Atas_Digitais_ticEDUCA2014.pdf

Mendonça, J. R., Cassundé, F. R., Andrade, C. S., & Paiva, K. C. (2017). Integração do e-Learning no processo ensino-aprendizagem em Instituições de Ensino Superior públicas: o caso da Universidade Federal de Pernambuco - Brasil. *Aforges*, . Obtido em 2021, de https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/J-Mendon_a_F-Cassunde_C-Andrade_K-Paiva_Integracao-do-e-Learning.pdf

Milicinho, A. (2020). Educação escolar durante o estado de emergência. *Potiguar notícias*, . Obtido em 2020, de https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/46283/em-mocambique-africa-educacao-escolar-durante-o-estado-de-emergencia

Mill, D., Brito, N. D., Silva, A. R., & Almeida, L. F. (2018). Gestão da educação a distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. *Revista Vertentes*, . Obtido em 2021, de https://www.researchgate.net/publication/321808230_Gestao_da_educacao_a_distancia_EaD_nocoes_sobre_planejamento_organizacao_direcao_e_controle_da_EaD

Miskulin, R., Perez, G., Silva, M. R., Montrezor, C., Santos, C., Toon, E., Santana, P. H. (2006). Identificação e Análise das Dimensões que Permeiam a Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Aulas de Matemática no Contexto da Formação de

Professores. *Rede de Revistas Científicas da América Latina*, . Obtido em 2021, de https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1869

Monteiro, A., Moreira, J. A., & Lencastre, A. J. (2015). *Blended (E)Learning Na Sociedade Digital*. Portugal: Santo Tirso.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view*. Belmont: Thomson Wadsworth.

Moran, J., & Rabelo, K. M. (2020). Ensino remoto na quarentena. *Moemia e região*, . Obtido em 2020, de https://moemaeregiao.com.br/2020/05/27/ensino-remoto-na-quarentena/

Oliveira, S. R. (2020). Como está a literacia digital de alunos e professores? *Educare, 2020*, . Obtido em 2020, de https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=169986&langid=1&fbclid=IwAR11cWhObItEwtL1gFFHfgoawgwPpi8j8kdv9WzbMjykGf_NVoa16Ofwh54

Pedro, N. (2016). 'Integração Educativa das TIC': uma nova abordagem ao conceito. *Revista EFT*, . Obtido em 2018, de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25445/1/Artigo_conceito%20de%20integracao%20Educativa%20das%20Tecnologias_nov_2011.pdf

Pedro, N., Peres, P., & Dias, A. S. (2016). Governação e Práticas de e-learning no Ensino Superior: resultados preliminares do estudo Panorama E-learning 360º- Ensino Superior. *Forges*, . Obtido em . de janeiro de 2021, de https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/3-Ana-Silva-Dias_Governacao-e-praticas-de-elearning.pdf

Piedade, J. M., & Pedro, N. S. (2017). *Os diretores escolares e a integração das tecnologias nas escolas: análise da proficiência, utilização das tecnologias e relação com as práticas dos professores* . Portugal: Universidade de Lisboa.

Pimentel, M., & Carvalho, F. S. (2020). Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! *Horizontes*, . Obtido em 2020, de http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/?fbclid=IwAR3lblVsmFiCFCa3-jRB6brh-gI2aG44oXaUhG6o7cZbqmzpgd1YDKwGixQ

Pontes, C. (2020). Formação de professores é assunto sério antes, durante e pós-pandemia. *Revista de Educação*, . Obtido em 2020, de https://revistaeducacao.com.br/2020/10/05/formacao-professores-covid

Reis, C. (2020). Ensino a distância: oportunidade e não oportunismo. *Público*, . Obtido em 2020, de <https://www.publico.pt/2020/05/05/opiniao/opiniao/ensino-distancia-oportunidade-nao-oportunismo-1915043?fbclid=IwAR2VElWtFDidfL1MgMRnCLLhTQB2CK6-hAjgSzP7hmi7od69SHfU-dlxlcE

Schönwald, I. (2003). Sustainable implementation of E-Learning as a change process at universities. *Swiss Centre for Innovations in Learning*, . Obtido em 2021, de http://www.e-mentor.edu.pl/_xml/wydania/3/34.pdf

Seufert, S., & Euler, D. (2003). *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen: Fallstudien zu Implementierungsstrategien von eLearning als Innovationen an Hochschulen.* Arbeitsbericht: Gallen. Obtido em 2021

Silva, B. D. (2001). A tecnologia é uma estratégia. Em P. Dias, & V. Freitas, *Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001* (pp. 839-859). Braga: : Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio. doi:http://hdl.handle.net/1822/17940

Silva, B. D. (2017). *Mestrado em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa: um caso bem-sucedido de inovação educativa em u-learning.* Brasil: Universitária da PUCRS.

Silva, B. D., Gomes, M. j., & Oliveira, L. R. (1998). Reflexões sobre a tecnologia educativa. *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 238-246. Obtido em 2018, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8086

Tavares, A., & Silva, B. (2020). Reflexão de jovens pesquisadores sobre a experiência educativa dinate do contexto pandêmico da COVID-19. *HOLOS*, 1-26. Obtido em 2020, de http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11427

Tchivangulula, A. V., & Lencastre, J. A. (13, 14 e 15 de Maio de 2019). Uma revisão de literatura sobre as Tecnologias Digitais na Educação. *XI Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges*, pp. 147-148.

Teixeira, M. (2020). As condições Tecnológicas e de Ensino a Distância no Ensino Geral e Superior em Angola. *Jornal Potiguar Notícias*, . Obtido em 2020, de https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/46148/de-angolaafrica-reflexao-sobre-a-educacao-a-distancia-de-emergencia

Tumbo, D. L. (2020). Desafios da Educação a Distância e E-Learning em Moçambique: um Sonho Possível. *Potiguar notícias*, . Obtido em 2020, de

https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/46242/desafios-da-educacao-a-distancia-e-e-learning-em-mocambique-um-sonho-possivel

Wheeler, S. (2010). Open Content, Open Learning 2.0: Using Wikis and Blogs in Higher Education. *Semantic Scholar*, 103-114. doi:10.1007/978-3-642-03582-1_9

Zanotelli, R. C. (2009). *Professores do ensino superior frente às novas tecnologias: usos e desusos do Computador e da Internet no cotidiano de trabalho.* Rio de Janeiro: Scielo. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652009000200020

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Biologia, Formação de Professores na Era Digital: Estudo de Caso nas Escolas Públicas do Estado do Amazonas, Brasil

Biology, Teacher Training in the Digital Age: Case Study in Public Schools in the State of Amazonas, Brazil

Antônio Izomar Madeiro Rodrigues (https://orcid.org/0000-0002-3348-465X)*, Bento Duarte da Silva (https://orcid.org/0000-0001-5394-5620), Ana Maria Bastos (https://orcid.org/0000-0003-1227-3121)**, Armando Paulo Loureiro (https://orcid.org/0000-0003-3039-3872), Raimundo Lima-Júnior (https://orcid.org/0000-0002-8237-3307)***.

*Universidade do Minho Instituto de Educação, **Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, ***Universidade do Estado do Amazonas

Autor de contacto: Rodrigues, Antônio Izomar Madeiro, izomarmadeiro@hotmail.com

Resumo

Este estudo é o resultado parcial da tese de doutoramento desenvolvida na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro em 20/01/2020 com o deferimento do pleito, processo nº 011.0007718.2017/SEDUC/AM. O artigo segue na reta da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), direcionadas para a educação do ensino e de aprendizagem, inserção tecnológica e, consequentemente, a inclusão social. O objetivo geral do estudo constituiu-se em identificar a integração das TDIC, em sala de aula, a partir da formação contínua de professores de Biologia do século XXI. Assim, as etapas metodológicas permitiram uma análise acerca das formações aos docentes das escolas públicas do Ensino Médio (EM), realizada pelo Centro de Formação e Treinamento de Professores (CFTP), Secretaria do Estado do Amazonas (SEDUC). No contexto de uma abordagem quantitativa e qualitativa. A chegar à conclusão de que as inovações tecnológicas têm influenciado na maneira de ser e de pensar dos indivíduos, no modo de perceber o mundo e de expressar-se em relação a si próprio e à sociedade.

Palavras-chave: Biologia, Tecnologia Digital, Formação Inicial e Contínua.

Abstract

This study is the partial result of a doctoral thesis developed at the University of Trás-os-Montes and Alto Douro on 01/20/2020 with the approval of the application, process nº 011.0007718.2017/SEDUC/AM. The article follows the line of integration of Digital Technologies of Information and Communication TDIC, aimed at teaching and learning education, technological insertion and, consequently, social inclusion. The general objective of the study was to identify the integration of TDIC, in the classroom, from the continuous training of biology teachers in the 21st century. Thus, the methodological steps allowed an analysis of the training of teachers in public high schools EM, carried out by the Teacher Training and Training Center CFTP, Amazonas State Secretariat SEDUC. In the context of a quantitative and qualitative approach. Reaching the conclusion that technological innovations have influenced the way of being and thinking of individuals, the way they perceive the world and express themselves in relation to themselves and society.

Keywords: Biology, Digital Technology, Initial and Continuing Training.

A Lei 9.394/96 no seu Artigo 22, o Ensino Médio "tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". O foco desta investigação está na formação contínua de professores de Biologia, nas escolas do estado do Amazonas, com a integração das TDIC em sala de aula. A formação contínua é realizada pelo CFTP da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, de acordo com o Catálogo de Formação/Modalidade: Educação *On-line* (EO) com Encontros Presenciais.

Neste sentido, o uso dos recursos midiáticos pode contribuir para a inclusão digital dos alunos, Ensino Médio da rede pública, porém para efetivar a aplicação das TDIC na escola, após a constatação de sua importância e necessidade, é preciso criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação, evitando o deslumbramento ou o uso indiscriminado da tecnologia.

Tecnologia Digital e Formação de Professores

O conceito de tecnologias vem a admitir mudanças ao longo dos tempos. Aumenta a possibilidade de professor ensinar e do aluno aprender e quando bem integradas, auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem.

A razão é que, no contexto da relação entre as idades e as gerações tecnológicas, a maioria dos professores integraria a geração X (imigrantes digitais) ao passo que os jovens seriam os "nativos digitais", integrantes da geração Y e Z, possuindo habilidades excecionais no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (Silva, 2011).

Moran (2012) enfatiza a importância do uso de tecnologias nas salas de aula como alternativa de ensino frente a uma sociedade mediada por aparelhos eletrónicos, mas ressalta a importância de se discutirem os conteúdos veiculados nesses meios. Ainda, segundo o autor:

> a escola precisa observar o que está acontecendo nos meios de comunicação e mostrá-lo na sala de aula, discutindo-o com os alunos, ajudando-os a que percebam os aspetos positivos e negativos das abordagens sobre cada assunto. Fazer releituras de alguns programas em cada área do conhecimento, partindo da visão que os alunos têm, e ajudá-los a avançar de forma suave, sem imposições nem maniqueísmos (Moran, 2012, p.12).

Como foi dito, a tecnologia é uma grande aliada da educação, uma importante ferramenta que amplia e leva o processo de ensinar a um patamar diferenciado do ensino tradicional (Santos & Freitas, 2017). Entretanto, a TDIC encontra-se disseminada em

praticamente todos os setores da sociedade atual e o acelerado crescimento desta permite afirmar que estamos vivendo no século do conhecimento e da informação.

A formação contínua dos professores é garantida pelo Decreto Nº 8.752 de 9 de maio de 2017, Art. 2, onde confirma a sua importância de acordo com os seguintes parágrafos:

> VIII - A compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;
> IX - A valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (Brasil, 2017).

Para Nóvoa (2015), a formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação nas escolas e/ou universidades, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo nas instituições de ensino educacional como lugares de formação. Para o autor, a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal.

Rodrigues (2020, p. 128): assevera que "todo esse contexto nos leva a acreditar que seja necessário um maior investimento, na formação de professores para a integração das TDIC, seja a formação inicial ou continuada".

Para esta questão recorremos às ideias de Pischetola (2016) ao explicitar que:

> a formação de professores deve mudar a percepção da tecnologia, antes mesmo de sua utilização. Deve ser capaz de ativar reflexões pedagógicas e abrir novos horizontes culturais que incluam a predisposição à mudança das práticas pedagógicas e a reflexão sobre o ensino-aprendizagem centrado no aluno (Pischetola, 2016, p. 125).

Existe a necessidade de tornar os professores mais confiantes no uso pedagógico das TDIC, visto que os modelos de formação dos professores não são, ainda, os mais adequados para responder aos desafios que a Sociedade da Informação coloca à escola e aos professores, pois as instituições formadoras continuam a reproduzir nos cursos de formação docente um "modelo tradicional, vertical, rígido, voltado à transmissão de conhecimento" (Alves, 2017).

Método

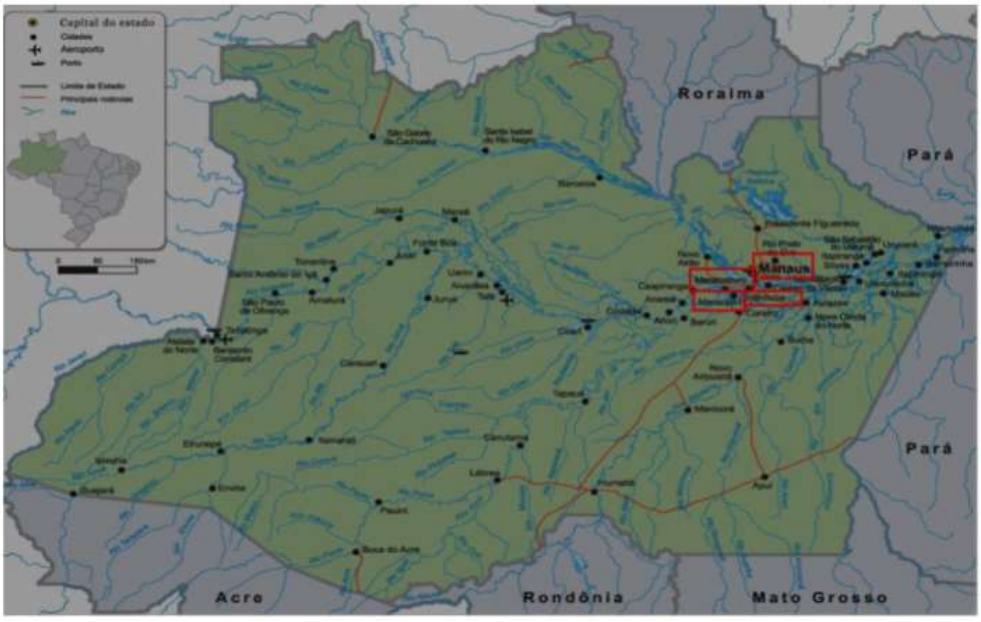
A pesquisa decorreu nas escolas estaduais do ensino médio, no estado do Amazonas, situado na Região Norte do Brasil e a sua capital é Manaus. Foram selecionadas em Manaus 7 (sete) escolas, Manacapuru 3 (três), Iranduba 3 (três) e Manaquiri 1 (uma).

Foram investigadas 14 escolas públicas, elas foram escolhidas de forma aleatória e os critérios utilizados para aplicação dos questionários deu-se devido aos professores de Biologia EM lecionarem nos três turnos: matutino, vespertino e noturno o que, sem dúvida, trouxe ricas contribuições de dados tendo em vista a abrangência de turnos, e, consequentemente de público trabalhado pelos professores de Biologia, alunos com diferentes perfis de idades e outros.

A integração das TDIC no ambiente escolar é, sem dúvida, um relevante suporte didático para as práticas pedagógicas do professor de Biologia. Há diferenças da integração das TDIC no contexto das escolas quanto ao uso do computador, à Internet e outros, estes ligados diretamente à qualificação do docente, alguns fatores mostram-se relevante neste processo, dentre os quais destacamos: Quais são as TDIC disponibilizadas aos professores de Biologia no EM nas escolas públicas? Quais são as formações ofertadas pelo CFTP/SEDUC aos professores de Biologia?

Figura 1

Mapa do Estado do Amazonas, mostra os municípios investigados



Fonte: Guia Geográfico (https://www.guiageo.com/amazonas.htm)

Com o intuito de desenvolver este estudo científico, foi necessário traçar um caminho a ser percorrido para a melhor compreensão do fenómeno a ser estudado. Esses momentos sinalizam o percurso da pesquisa em foco. Estudo intensivo de um ou poucos casos.

O método para este trabalho, escolheu-se o estudo de caso múltiplo (Yin, 2015) e metodologia mista (quantitativa e qualitativa); Recurso de recolha e análise de dados; Levantamento documental, questionário e entrevista; Tratamento estatístico (Programa R) e análise de conteúdo de dados (Bardin, 2018).

A metodologia foi aplicada por um questionário com questões fechadas, direcionadas aos docentes para responderem os objetivos específicos. Sujeitos/instrumentos: a aplicabilidade do questionário foi equivalente a 78,3%. Este instrumento respalda-se em Gil (2010), que define questionário como um conjunto de questões elaboradas que visam produzir dados necessários para que os objetivos propostos da investigação sejam atingidos.

Definiu-se o seguinte objetivo principal: Investigar a integração das TDIC, em sala de aula, a partir da formação dos professores de Biologia, Ensino Médio.

Os objetivos específicos elencados foram:

- Analisar quais as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação os professores de Biologia integram na prática docente, em sala de aula;
- Fazer uma revisão de literatura pertinente aos documentos legais tendo em vista dar seguimento a investigação quanto á formação contínua de docentes em TDIC;
- Compreender a forma como os professores de Biologia adquirem a formação contínua proposta pela coordenação do CFTP e;
- Desenvolver um App Biologia na era digital de acordo com os conteúdos programáticos da disciplina Biologia, Ensino Médio.

Resultados

Resultados por questionário

Admitindo que, os resultados alcançados nesta pesquisa, por meio de questionários aplicados aos professores de Biologia do Ensino Médio. As decorrências têm como base os dados recolhidos, essas informações são relevantes para responder às questões inicialmente definidas pelo investigador que são demonstrados, por alguns gráficos (recorte da tese) que abarcam em dois momentos: Perfil “Sócio-Profissional” e Caracterização: Biologia, CFTP e às TDIC.

Perfil Sócio-Profissional

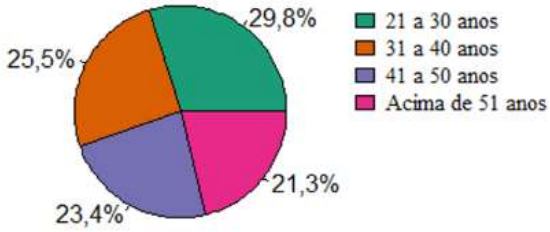


Gráfico 1 – Idade. (n=47)
Fonte: Elaboração própria, 2018

De acordo com a leitura do gráfico 1, quatorze (14) professores de Biologia maioritariamente são jovens, equivale a 29,8% com faixa etária entre 21 a 30 anos, doze (12) constitui 25,5%, com idades entre 31 a 40 anos, onze (11) correspondem a 23,4%, entre 41 a 50 anos e mais 21,3%, representam dez (10) inquiridos acima de 51anos.

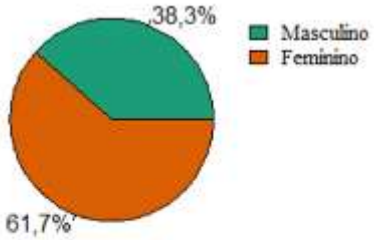


Gráfico 2 – Género. (n=47)
Fonte: Elaboração própria, 2018

Segundo o gráfico 2, o género feminino é constituído por 29 professoras de Biologia (61,7%), enquanto 18 (38,3%) professores representam o género masculino. Assim, a diferença observada entre os géneros confirma a análise já conhecida que na profissão docente o género feminino predomina.

Caracterização – CFTP, Biologia e às TDIC

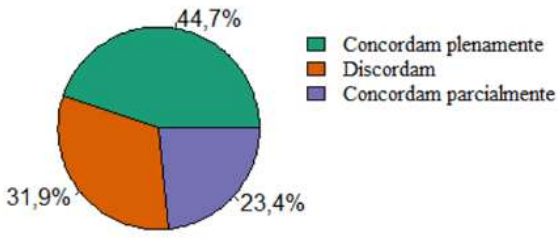


Gráfico 9 – Formação contínua realizada na própria escola que trabalha? (n=47)
Fonte: Elaboração própria, 2018

Conforme a leitura do gráfico 9, vinte e um (21) entrevistados, concordaram plenamente com a realização das formações na própria escola (44,7%); quinze (15) docentes,

discordaram (31,9%) e onze (11) educadores concordaram parcialmente (23,4%) com essa prática. Os dados mostram que a maioria dos professores investigados, preferem que as formações contínuas sejam realizadas na própria escola.

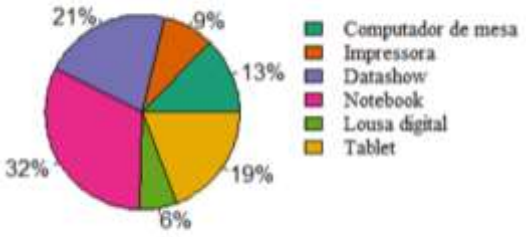


Gráfico 12 – Equipamentos usados pelos professores de Biologia? (n=47)
Fonte: Elaboração própria, 2018

Admite-se com a leitura do gráfico 12, seis (6) professores de Biologia disseram que usam computadores de mesa, (13%), quatro (4) utilizam impressoras, (9%), dez (10) empregam suas atividades algumas vezes por datashow (21%), quinze (15) docentes disseram que dominam o notebook (32%), três (3) inquiridos, lousa digital (6%) e nove (9) docentes, usam tabletes (19%).

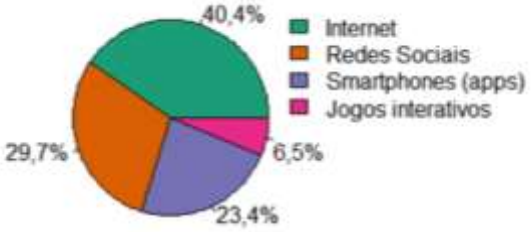


Gráfico 13 – Recursos tecnológicos considerados mais eficazes no processo de ensino? (n=47)
Fonte: Elaboração própria, 2018

De acordo com a leitura do gráfico 13, os recursos tecnológicos considerados mais eficazes no processo de ensino de Biologia, dezenove (19) respondentes utilizam a internet (40,4%), quatorze (14) redes sociais (29,7%) onze (11) consideram os *smartphones* (23,4%) e três (3) avaliam os jogos interativos (6,5%).

Os dados do gráfico 13, nos levam a entender certas preferências dos docentes por determinadas TDIC. Assim, analisou-se que a maioria dos docentes utiliza a internet, mesmo que na maior parte das escolas a conexão não seja tão eficaz. Vê-se que, mesmo em plena era digital, ainda há certa apreensão e falta de flexibilidade por parte de alguns docentes quanto ao uso de mídias que eles não conhecem ou têm pouco domínio.

Resultados por entrevista

A entrevista com os 6 (seis) professores de Biologia, das escolas públicas investigadas, do estado do Amazonas, promoveu a complementação, a confirmação ou negação de evidências obtidas em inquérito por questionário aplicado anteriormente, o que possibilitou uma visão múltipla, compreensiva e diferenciada de cada aspeto estudado.

Para a apresentação dos discursos dos sujeitos investigados buscou-se uma forma que facilitasse a compreensão do leitor. Para isso, este estudo identificou os participantes da investigação da seguinte forma: "PB1" a "PB6" para nomear/identificar os sujeitos diretamente ligados à investigação, ou seja, Professores de Biologia (PB). Ficando assim distribuídos: PB1 e PB2 (escolas de Manaus); PB3 e PB4 (escolas de Manacapuru); PB5 (escola de Iranduba) e PB6 (escola de Manaquiri).

No questionamento que aborda as dificuldades no uso das TDIC, analisou-se conforme o entrevistado PB5, há escassez quanto à formação contínua em TDIC no município de Iranduba, como podemos analisar segundo a fala do próprio entrevistado:

> ***"...a falta de formação contínua dos professores em TDIC é um dos motivos que os colegas professores vêm enfrentando, tornando assim também, dificuldade por falta de manutenção e atualização dos equipamentos tecnológicos nas escolas". (PB5)***

O que se pode analisar diante dessa fala é que ainda ocorre o velho discurso dentro da área educacional, que exige docentes mais qualificados. No entanto, como visto no município de Iranduba, o próprio sistema não disponibiliza formação suficiente a todos os municípios do estado do amazonas. Outro aspeto negativo evidenciado quanto às dificuldades no uso das TDIC pelo professor de Biologia, foi quanto à falta de manutenção nos equipamentos, sobre isso temos as seguintes falas de PB3 e PB4:

> *"... temos alguns equipamentos sim, mas quase nenhum funciona..." (PB3)*
> *"Os técnicos quase nunca aparecem para fazer as devidas manutenções*." *(PB4)*

> *"Às vezes vamos ao laboratório de informática com a turma, para tentar alguma atividade diferente, mas os computadores e outros equipamentos estão muito ultrapassados [...] na maioria das vezes a conexão com a internet também não colabora. É muito complicado, só sabe mesmo nós que estamos aqui." (PB4)*

Vê-se com isso que os problemas das escolas são os mesmos entre alguns municípios e, mais uma vez, constatamos que o sistema educacional necessita de maior atenção por parte do poder público. Tem-se aí uma discrepância da realidade, uma vez que o estado do Amazonas é considerado pioneiro no Brasil, com destaque para o projeto "Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica" implantado em julho de 2007.

Quanto à integração das TDIC nas aulas de Biologia, foi feita a seguinte pergunta: Você está de acordo com a integração das TDIC nas aulas de Biologia? A resposta foi unâmime, todos estão de acordo e enfatizam a necessidade de efetivação de mais cursos em horários e locais mais próximos da sua escola. Sobre isso, destacamos algumas falas:

> *"Sem dúvida nós temos que nos qualificar cada vez mais, principalmente quando se fala das novas tecnologias. Então, muita gente pensa e fala que todo professor tem resistências as tecnoligias, eu não tenho e conheço muitos colegas que também gostam de trabalham com as tecnológicas em sala de aula, o problema é que a escola nos oferece poucos cursos ou quase nenhuma formação." (PB6)*

> *"Fica até meio complicado nós não utilizarmos alguma TIC em nossas aulas,pois, os próprios alunos vêm para a escola com smarphones e tablets." (PB2)*

> *"Nos dias de hoje quase todo professor usa alguma tecnologia digital em sua aula, porém às vezes, nossos laboratórios, não atendem nossa demanda. Outro ponto negativo é quanto às formações específicas para nós da Biologia e nos oferecem cursos em local nada perto de nossa escola." (PB1)*

Quanto à importância que os professores atribuem à formação contínua na área da Biologia, destaca-se a seguinte fala:

> *"A formação é imprescindível, a secretaria de educação tem um papel muito importante nesse processo, mas o que a gente vê é que as formações são poucas aqui neste município(Manaquiri-Am), elas acontecem mais na capital." (PB6)*

No que diz respeito à questão referente a importância na integração das TDIC ao ensino de Biologia nas escolas e o uso do Aplicativo (Biologia na Era Digital) tem-se o discurso em destaque:

> *"A integração das TDIC para uma aprendizagem eficaz no que se refere ao ensino de Biologia nas escolas, leva em consideração as diversas possibilidades de*

aplicação dos conteúdos com a proposta do App". Por exemplos: vídeo aula sobre Aquecimento global, em relação às enchentes e secas, queimadas mudanças de climas entre outros." ***(PB2)***

Relativamente, à questão que aborda a maneira como os professores das escolas investigadas poderiam contribuir para o uso das TDIC, no ensino da Biologia na sala de aula, têm-se evidenciadas a seguinte fala:

"*Para promover o uso eficaz das TDIC em sala de aula, os docentes precisam desenvolver habilidades para essa prática e, a realidade é que a maioria das escolas, não disponibiliza boa conexão de internet para que possamos praticar aquilo que às vezes aprendemos nas capacitações, isso acontece nas escolas desse município (Manacapuru-Am)." (PB4)*

*"Acredito que muitos colegas sabem usar as tecnologias, nós aprendemos nos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e também alguns professores de Biologia como eu, além dos cursos de capacitação temos outros conhecimentos adquiridos por conta própria, a nossa escola tem equipamento suficiente no laboratório de informática, mas os equipamentos não são bem cuidados por falta de manutenção apropriada e com isso, causa também a falta de conexão com a internet, tudo isso atrapalha a contribuição que poderíamos dar aos alunos.***"** *(PB5)*

Entende-se que parte significativa dos docentes investigados, têm conhecimentos sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e boa vontade quando o assunto é contribuir com o uso dessas tecnologias para o ensino da disciplina de Biologia, mas ter conhecimentos e boa vontade não é tudo. Professores, principalmente aqueles que não trabalham na capital, (Manaus), se deparam com certas barreiras que fazem com que o uso das TDIC seja prejudicado, a principal barreira refere-se à manutenção dos equipamentos causando as vezes uma insuficiente conexão da internet, conforme discursos ora apresentados.

Nesse sentido, vale ressaltar que os investimentos em formação treinamento/capacitação de professores de Biologia em TDIC são importantes, quanto os investimentos na infraestrutura tecnológica. Capacitação e infraestrutura devem estar no mesmo patamar de relevância, pois uma atrelada a outra, contribui não somente para a

incorporação das ferramentas disponíveis nas atividades, mas também para o desenvolvimento de práticas transformadoras de ensino e de aprendizagem.

Conclusão

O estudo mostra que permanece um número significativo de professores de Biologia que têm curso de capacitação, no entanto, vale ressaltar que tal número ainda não é o suficiente para que o ensino seja inovador, motivador e traga bons resultados para os discentes e, consequentemente, para a sociedade.

Dado que, esse contexto nos leva a acreditar que seja necessário um maior investimento, na formação de professores para a integração das TDIC, seja a formação inicial ou contínua. Como foi dito, é preciso que mais professores de Biologia além de reconhecerem a importância destas ferramentas (recursos tecnológicos) para o processo de ensino e de aprendizagem, além de serem capazes de integrar pedagogicamente essas tecnologias digitais em suas atividades diárias, tenham equipamentos suficientes e atualizados e possam contar com boa conexão da internet.

Síntese - constatou-se que apesar dos professores reconhecerem a importância do uso das tecnologias na disciplina Biologia, no Ensino Médio alguns ainda têm resistência em usá-la como instrumento de aprendizagem, mesmo com a Secretaria de Educação do Estado do Amanazonas a ofertar cursos de formação contínua a esses professores conforme foi demonstrado nos resultados analisados nos gráficos e nas entrevistas.

Em relação aos objetivos específicos sistematizam-se os seguintes aspetos, conforme análise dos dados: as aulas expositivas ainda são predominantes, porém alguns professores, usam os aplicativos específicos para pesquisar e dinamizar suas aulas, utilizam o *Google* nas pesquisas mais específicas, alguns utilizam celulares (professor e alunos, usando sua própria conexão da internet), com grupos de *WhatsApp* para se comunicarem de forma mais dinâmica o que significa dizer que, mesmo parecendo poucas iniciativas, os professores estão tentando inovar e tornar suas aulas mais atraentes e mais dinâmicas para os seus alunos.

De modo que, tais ações foram observadas em municípios como Iranduba, Manacapuru e Manaquiri (municípios menos comtemplados com sinal de rede de internet). O oposto ocorre na capital onde os professores têm maior acesso à internet (banda larga) e equipamentos atualizados assim desenvolvem atividades inovadoras com a integração das tecnologias digitais

Referências

Alves, E. J. Formação de professores, Literacia Digital e Inclusão Sociodigital: Estudo de caso em curso a distância da Universidade Federal do Tocantins. (Tese de doutorado), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2017.

Bardin. L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2018.

Brasil. (2017). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/ide/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.

com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In: Novas tecnologias e mediação pedagógica*.19, pp.11-66. Ed. Campinas: Editora Papirus.

Gil, A. C. (2010). Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas. Disponível:https://www.como-elaborar-projetos-de-pesquisa-2872437/. Acesso em 23 de set. 2019.

Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M.A. (2012). Ensino e aprendizagem inovadores

Nóvoa, A. (2015). Em busca da Liberdade. A pedagogia Universitária do nosso tempo. Revista da Docência Universitária, pp.21-35.

Pischetola, M. (2016). Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes,

Rodrigues, A. I. M. Biologia, formação de professores na era digital: estudo de caso nas escolas públicas do estado do Amazonas, Brasil. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2020.

Santos, F. M. V; Freitas, SF. (2017). Avaliação da usabilidade de ícones de aplicativo de dispositivo móvel utilizado como apoio educacional para crianças na idade pré-escolar. Revista Ação Ergonômica, v 11, n.1 Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/21/biologia-na-palma-da-mo-desenvolvimento-do-aplicativo-bioaulas. Acesso: 08 de set. 2019.

Silva, B. (2011). Desafios à docência on-line na cibercultura. Carlinda Leite, José A. Pacheco, António Flávio Moreira & Ana Mouraz (Orgs.). *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo*. Porto: Porto Editora, pp. 208-220.

Yin, R. (2015). Estudo de caso múltiplo: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Metodologias Ativas: Uma experiência com o uso de gamificação na sala de aula

Active Methodologies: An experience using gamification in the classroom

Daniela Tavares (https://orcid.org/0000-0002-7495-5833)*, Diana Raquel Schneider Gottschalck (https://orcid.org/0000-0002-1877-2215)**

* Universidade do Minho , ** Universidade Feevale

Resumo

A gamificação na educação é uma estratégia que tem sido utilizada como metodologia ativa dentro da sala de aula a fim de engajar e motivar os alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo, principalmente para aqueles nascidos em meio às tecnologias. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo evidenciar, por meio da experiência no uso da gamificação como prática educativa, a importância da utilização de metodologias ativas. Para tanto, ressalta-se a importância das instituições de ensino utilizarem métodos que viabilizam a integração com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no contexto educacional. A investigação referiu-se a um estudo de caso e contemplou uma pesquisa mista (quantitativa-qualitativa), do tipo exploratória e descritiva, aplicada a 57 alunos com idades entre 18 e 35 anos, estudantes dos cursos técnicos do eixo gestão e negócios de uma escola técnica de ensino privada do estado do Rio Grande do Sul. Como instrumento para coleta dos dados, utilizou-se um questionário que continha perguntas abertas-dissertativas e fechadas de múltipla escolha, o qual foi aplicado no mês de março de 2021 por meio do formulário do *Google Forms*. Os resultados da pesquisa apontaram que as metodologias ativas, quando bem planejadas e implementadas em sala de aula, podem contribuir positivamente para o aprendizado do aluno, fazendo com que ele aprenda de forma significativa e motivadora. Entre os resultados da pesquisa, revelou-se que a maioria dos discentes consideram que utilizar gamificação educacional na sala de aula torna as aulas mais atrativas. Destaca-se também que os estudantes responderam que se sentem desafiados perante a utilização de jogos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem, metodologias ativas, gamificação, TDIC.

Abstract

Gamification in education is a strategy that has been used as an active methodology inside the classroom in order to engage and motivate students, making the learning process more meaningful, especially for those born into technology. In this context, this study aimed to highlight the importance of using active methodologies, through the experience in the use of gamification as an educational practice. Therefore, it emphasizes the importance of educational institutions using methods that enable integration with digital information and communication technologies (DICT) in the educational context. The investigation involved a case study and a mixed survey (quantitative-qualitative), both exploratory and descriptive, applied to 57 students aged between 18 and 35 from the management and business courses of a private vocational school in the state of Rio Grande do Sul. As an instrument for data collection, a questionnaire containing open-ended and closed-ended, multiple-choice questions was used, which was applied in March 2021 through Google Forms. The survey results showed that, when well planned and adequately implemented in the classroom, active methodologies may allow students to learn in a meaningful and motivating way. The survey revealed that most students consider that using educational gamification in the classroom makes classes more attractive. It is also important to stress that the students mentioned that they feel challenged when games are used in the school environment.

Keywords: Teaching and learning, active methodologies, gamification, DICT.

Vive-se em um mundo que está em constante transformação, mudanças e evoluções em vários setores, como economia, cultura, política, tecnologia, e isso não está sendo diferente com a educação. A tecnologia é uma excelente ferramenta de grande potencial na vida do ser humano. Além disso, é um método que pode beneficiar e vem auxiliando nas práticas educativas por meio do suporte de seus recursos e no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017), a metodologia ativa é uma estratégia pedagógica que tem como foco o aluno e seu processo de aprendizagem por autonomia, contrariando a tradicional metodologia centrada no professor ao transmitir conteúdos aos discentes. Na visão dos autores, a Metodologia Ativa promove a inclusão do estudante no sistema de ensino e aprendizagem; o discente deixa de ser um agente passivo e passa a se tornar um membro ativo na construção do saber através de incentivos sobre o conhecimento e a análise de problemas.

Já para o autor Berbel (2011), as Metodologias Ativas provêm de diversas maneiras de compreender o processo de aprendizagem, usando experiências reais ou simuladas, contendo situações para serem resolvidas com sucesso, bem como obstáculos decorrentes da realidade social, em diferentes contextos. Nesse sentido, o estudante é convidado a participar dessas experiências, dando suas opiniões e ideias para promover mudanças na sociedade. A partir da realidade em que está inserido, nesse contexto, o aluno passa a ser ativo na sociedade. Com a utilização de Metodologias Ativas, o discente é posto em primeiro plano, e as aulas são desenvolvidas com foco na real aprendizagem do discente.

A seguir, apresenta-se a Figura 1, que ilustra os principais princípios das Metodologias Ativas.

Figura 1

Principais princípios das Metodologia Ativas

Nota. Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 273).

As Metodologias Ativas possibilitam uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do estudante na busca pelo conhecimento. Ainda, desenvolve autonomia e trabalho em equipe entre os pares, sendo que o docente passa a ser o mediador e/ou facilitador, e o aluno passa a ser o protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

Cada vez mais, precisam-se de novos caminhos no âmbito do espaço escolar, visto que se necessita de modelose disciplinares mais centrados em aprender ativamente por meio de problemas, jogos, atividades e leituras, assim como projetos pessoais e projetos de grupo, tendo como o principal objetivo o aprendizado através de problemas e de situações reais. Contudo, os alunos irão vivenciar e entender os conteúdos de forma mais atrativa e prática, o que refletirá na vida pessoal e profissional.

Ressalta-se a necessidade de as instituições implementarem métodos que facilitem a integração com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Valente (2014, p. 162), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) "[...] podem ser importantes aliadas na implantação de atividades inovadoras [...] e possibilitam o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem ativa".

Gamificação no contexto escolar

Num primeiro momento, apresenta-se o conceito do que é gamificação e, em seguida, aborda-se a gamificação no contexto da educação. De acordo com Alves (2015), gamificação vem do vocábulo inglês g*amification*. Na visão de Carvalho (2019), a gamificação é uma estratégia que aproveita o instinto de competitividade natural do indivíduo para transformar atividades cotidianas em tarefas a serem cumpridas, como em um jogo, por exemplo. Para Burke (2015), a gamificação tem como objetivo motivar os envolvidos a fim de que desenvolvam habilidades ao mesmo tempo em que alterem seus comportamentos através dessa motivação.

Destaca-se que, quando o professor utiliza a gamificação dentro da sala de aula, permite o engajamento e a motivação dos alunos, melhor dizendo, deixa as aulas mais fascinantes e dinâmicas, pois conecta os estudantes às tecnologias, o que propicia mais interação social entre os alunos. Isso também permite maior participação ativa do aprendizado; estimula o diálogo, o trabalho em equipe e a competição saudável, a criatividade, a autonomia e a colaboração; e gera um sentimento de conquista. Além disso, estimula o protagonismo do aluno e sua maior absorção e retenção do conteúdo, o que pode gerar um resultado eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Para Alves (2015), a gamificação não é solução que busca resolver os problemas em sala de aula, mas deve ser considerada como essencial e não pode faltar como ferramentas para os docentes em sala de aula. O autor ainda destaca que, mesmo quem não compreende nada de tecnologia e não tem por hábito jogar, a prática gamificada pode ser realizada também sem o uso direto da tecnologias, pois trata-se de algo primitivo que existia muito antes da tecnologia.

Ressalta-se também que, entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), estão os aplicativos que podem serem utilizados em celulares com sistema *Android e IOS*. Assim, na visão de Romanello (2016, p. 9), "[...] ao se apropriar da prática de utilizar tecnologias nas aulas, em particular, os celulares inteligentes, professor e aluno tornam-se atores colaborativos nos processos de ensino e de aprendizagem".

A partir das concepções apontadas pelos autores, Romanello (2016) traz uma análise sobre o uso dos celulares, assim como na visão de Alves (2015), Burke (2015) e Carvalho (2019), que veem a prática gamificada como algo capaz de motivar, transformar a forma de aprender e instigar novas reflexões, e, ao mesmo tempo, transformar o comportamento dos alunos. Ao se considerar tudo isso, é possível alinhar o uso de smartphone à prática gamificada da tecnologia, pois é algo que proporciona ao aluno o aprendizado mais dinâmico, significativo e colaborativo.

Com o intuito de apresentar a relação entre a teoria e a prática, o presente estudo está assim organizado: inicialmente, realizou-se um aporte teórico, procurando relacioná-los à realidade; posteriormente, por meio dos procedimentos metodológicos, identificaram-se os participantes desse estudo, assim como os instrumentos e procedimentos adotados, a fim de evidenciar o percurso da prática; por fim, apresentaram-se e discutiram-se os resultados, com o intuito de atender o objetivo proposto para este estudo.

Método

Participantes

Os alunos que participaram deste estudo pertencem a uma instituição privada, do eixo gestão e negócios, localizada na cidade de Porto Alegre, RS. Frequentam a disciplina de *Marketing* e estão matriculados no curso, no formato presencial, mas atualmente estudam na modalidade de ensino remoto, adotada de forma emergencial no período de pandemia do coronavirus.

Dentre os 57 respondentes, 31 possuem de 18 a 22 anos; 17 têm entre 23 a 27 anos; 4 possuem entre 28 e 32 anos; e 5 alunos possuem idade acima de 32 anos. São estudantes que cursam o ensino técnico como possibilidade para se qualificarem e se inserirem no mercado de trabalho.

Instrumentos e procedimentos

A investigação refere-se a um estudo de caso, que, de acordo com Morgado (2016), pode ser compreendido como uma investigação que pretende estudar os fenômenos em seu contexto real, cujo investigador não tem controle do que vem a ocorrer, nem das variáveis que afetam. É contemplada por uma pesquisa mista (quantitativa-qualitativa), do tipo exploratória e descritiva, que utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário contendo perguntas abertas – dissertativas – e fechadas – de múltipla escolha. Aplicou-se o questionário no mês de março de 2021 por meio do formulário do *Google forms.*

A coleta dos dados realizou-se imediatamente após ao término da prática. Para tanto, utilizou-se a ferramenta *Socrative,* que, além de ser uma excelente ferramenta quando comparada a outras, como *Kahoot o*u Quizzes, tem um grande potencial principalmente no que se refere a avaliar o conhecimento do aluno de forma dinâmica e através de acompanhamento individual. A Seguir, a Figura 2 demonstra o fluxo do processo de aplicação da prática gamificada.

Figura 2

Fluxo de realização da prática

Nota. Elaborada pelas autoras.

Pode-se observar, por meio da Figura 2, o fluxo do processo de aplicação da prática gamificada, que se inicia pela seleção do conteúdo, pensado com o propósito de ser analisado após sua explicação em sala de aula. Tal prática torna-se essencial, uma vez que, na modalidade remota, torna-se um desafio a avaliação em função de ser algo emergencial e sem padronização. Nos passos seguintes, analisam-se os conhecimentos prévios dos alunos em relação a ferramentas e pré testes realizados antes da prática ser efetivamente aplicada.

Resultados e discussões

Analisar os resultados é tão essencial quanto pensar na construção e estruturação do estudo, haja vista que a busca pelo objetivo central da investigação torna-se o norteador e fio condutor de realização ao longo da investigação.

A seguir, a Tabela 1 apresenta os dados. Demonstra que 54,39% dos respondentes possuem de 18 a 22 anos de idade, sendo essa uma geração cercada pela tecnologia, munida muitas vezes de equipamentos e de um vasto conhecimento tecnológico, contudo, 29,82% têm de 23 a 27 anos de idade, sendo também uma representatividade bastante expressiva, enquanto que 7,02% representam os estudantes que têm entre 28 e 32 anos, e 8,77% representam os estudantes que têm mais de 32 anos.

Tabela 1

Idade dos alunos

Idade	Respondentes	%
De 18 a 22 anos	31	54,39%
De 23 a 27 anos	17	29,82%
De 28 a 32 anos	4	7,02%
Acima de 32 anos	5	8,77%
Total	57	100,00%

Nota. Elaborada pelas autoras.

O objetivo central do estudo foi evidenciar a importância da utilização de metodologias ativas através da experiência do uso da gamificação como prática educativa. Para tanto, analisou-se qual era a opinião dos alunos em relação ao uso dos *games* como prática gamificada em sala de aula. Conforme os dados apresentados na Tabela 2, a seguir, 43,86%, ou seja, 25 alunos sentem-se desafiados perante a prática educativa. Um percentual bastante significativo, de 40,35%, compreende que o uso dos *games* torna as aulas mais atrativas. De acordo com Carvalho (2019), esse comportamento visa aproveitar o instinto de competitividade do ser humano.

Há de se considerar os percentuais de 7,02% que correspondem ao alunos que não gostam de práticas gamificadas realizadas em sala de aula, enquanto que 8,77% mencionam que se sentem indiferentes de haver ou não o uso de *games* na sala de aula. Mesmo que tais representatividades sejam inferiores aos demais, faz-se necessário identificar os motivos que contribuíram para essas respostas, haja vista que possíveis causas para isso podem estar relacionadas à falta de equipamento para a prática; a problemas técnicos; por não terem tido um desempenho satisfatório e, com isso, autoanalisarem-se ou até mesmo sentirem-se inseguros em relação à atividade. É nesse momento que o docente precisa estar atento ao contexto e verificar de que forma pode contribuir para que a prática seja 100% efetiva.

Tabela 2

O uso de games como recursos para estimular o processo de ensino aprendizagem

Questionamento	Respondentes	%
Compreende que o uso de *games* tornam as aulas mais atrativas?	23	40,35%
Você, enquanto aluno, sente-se desafiado perante o game, quando realizado em sala de aula?	25	43,86%
Não gosta quando se utilizam *games* como auxílio para revisão de conteúdo?	4	7,02%
É indiferente a fazer ou não uso de *games* em sala de aula?	5	8,77%
Total	57	100,00%

Nota. Elaborada pelas autoras.

O instinto mencionado por Carvalho (2019) corrobora exatamente com a realidade evidenciada pelos alunos após a prática, tendo em vista que muitos deles relataram que gostariam muito de repetir a prática. De forma descontraída, brincam uns com os outros, fazem questionamentos e trazem seus argumentos quando da discordância de alguma resposta, enfim, encontram-se em total êxtase. Esse comportamento também é evidenciado por Burke (2015), quando ele afirma que o objetivo da gamificação é motivar as pessoas a fim de que elas possam alterar seus comportamento e desenvolver habilidades que estimulem a inovação, o que de fato ocorre na prática realizada.

Percebe-se claramente o comportamento que ocorre antes da prática e posteriormente à ela. Esse engajamento – ou esse estímulo – já mencionado pelos autores torna-se evidente no momento em que antecede à prática, em que os alunos, através de uma aula expositiva dialogada, pouco interagem com o docente, embora assistam atentamente às explicações. A partir do momento em que são convidados a realizarem a prática, seu olhares mudam, o jeito de sentarem-se à cadeira muda, os semblantes mudam, e há, por um momento, uma grande movimentação na sala de aula, estimulada pela possibilidade de competir entre seus colegas, e é nesse momento que aluno repensa o conteúdo abordado em sala de aula. Esse tem sido o principal motivo de muitos docentes levarem para a sala de aula a gamificação, pois ela provoca mudanças, torna o aprendizado mais significativo ao mesmo tempo em que estimula o processo de construção do conhecimento, de forma didática.

Considerações finais

A escolha pelo tema "Metodologias Ativas: uma experiência com o uso de gamificação na sala de aula" buscou realizar um estudo de caso cuja população em estudo compreende os alunos de curso técnico, na disciplina de *Marketing*, que frequentam o curso na modalidade presencial, mas que, no atual momento de pandemia, encontram-se na modalidade remota. Eles residem na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio grande do Sul.

Através das metodologias ativas, percebem-se resultados satisfatórios quanto ao engajamento, à motivação, à construção do conhecimento e à aprendizagem significativa. Como o propósito dos cursos técnicos é preparar o aluno para o mercado de trabalho, o uso da gamificação tende a ser um grande aliado nesse processo da busca contínua pelo conhecimento, o que se justifica pelos trabalhos que têm sido desenvolvidos junto aos alunos nos mais diferentes contextos, que mesclam a sala de aula com práticas gamificadas.

A escolha pela ferramenta *Socrative,* que permite ao professor acompanhar o desempenho do aluno a fim de identificar onde está a dificuldade, permite a interatividade entre os pares, o que ocorre devido ao fato de ser uma ferramenta em que é possível visualizar individualmente o desempenho do estudante, todavia, é importante destacar que tanto a aplicação do jogo quanto a realização da atividade requerem do docente uma melhor preparação, principalmente no que se refere ao *feedback*. Isso quer dizer que, de maneira alguma, o aluno pode sentir-se constrangido pelo fato de não ter tido um bom desempenho, desse modo, é necessária a habilidade do docente para transformar esse processo gamificado em uma oportunidade de rever até mesmo a própria prática ou a didática que está sendo utilizada em sala de aula, em relação ao conteúdo desenvolvido.

Outra observação refere-se aos equipamentos utilizados, haja vista que, mesmo que a população em estudo seja de jovens com idades de 18 a 35 anos, para que a prática seja efetiva e que todos sejam incluídos, é necessária a prévia análise dos equipamentos que os alunos dispõem para que se possa realizar a atividade. Jamais se deve incluir uma prática que contribua para que ocorra a exclusão do aluno, e talvez esse seja um dos motivos apresentados na pesquisa, que mostrou que 7,02% dos respondentes não gostam do uso de gamificação como proposta para a revisão de conteúdos.

Diante do exposto, concluiu-se que, quando o docente utiliza tecnologias dentro do contexto educativo, cria desafios e propicia uma práxis pedagógica que ultrapasse os limites do ensino

tradicional. Com isso, possibilita formar um discente crítico e reflexivo, capaz de levar ao mercado um novo olhar, tornando-se assim um profissional atrativo para o mercado de trabalho.

Referências

Alves, F. (2015). *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras* (2ª ed). DVS.

Berbel, N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas,* 32(1), 25-40.

Burke, B. (2015). *Gamificar: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias*. DVS.

Carvalho, R. (4 fev. 2019). Gamification: o que é, como funciona e benefícios no EAD. *Edools.* https://www.edools.com/gamification/.

Diesel, A, Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288. http://revistathema.ifsul.edu.br/*index*.php/thema/article/viewFile/404/295.

Morgado, J. C. (2016). *O estudo de caso na investigação em educação* (2ª ed.). De Facto.

Romanello, L. A. (2016). O celular como recurso didático nas aulas de Matemática: a visão do professor. *XX Encontro Brasileiro de Pós-Graduação em Educação Matemática*. Universidade Federal do Paraná. content/uploads/2016/04/gd6_la%C3%ADs_romanello.pdf.

Valente, J. A., Almeira, M. E. B., & Geraldini, A. F. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 455-478. hΣp://dx.doi.org/10.7213/1ε81-416X.17.052.DS.

Valente, J. A. (2014). A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. *Revista UNIFESO – Humanas e Sociais*, 1(1), 141-166. https://www.unifeso.edu.br/revista/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/download/17/24.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O blended learning pelo olhar de estudantes e professores: estudo de caso num curso médio profissional do Instituto Federal de Farroupilha

Blended learning through the eyes of students and teachers: a case study

Luciana Dalla Nora Santos (https://orcid.org/0000-0002-6820-6422)*, Bento Duarte da Silva(https://orcid.org/0000-0001-5394-5620) *, Regina Alves (https://orcid.org/0000-0001-7189-5487)*

*Instituto de Educação, Universidade do Minho

Este artigo relata pesquisas desenvolvidas dentro do Programa de Doutorado Technology Enhanced Learning and Societal Challenges, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCT P. -Portugal, ao abrigo do contrato n.º PD / BD / 143115/2018.

Autora de Contacto: luciana.santos@iffarroupilha.edu.br

Resumo

O blended learning (b-learning) tem sido muito discutido e referenciado na literatura e pode ser definido como a combinação do ensino presencial e do ensino online, com vista a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Este estudo pretendeu explorar as perceções dos estudantes e professores acerca de um Curso Técnico Profissional desenvolvido na modalidade b-learning no Instituto Federal de Farroupilha (RS, Brasil). Os dados foram coletados por meio de um questionário disponibilizado a todos os estudantes e professores do referido curso, e respondido por 130 participantes (estudantes e professores). Os resultados mostraram que, apesar de estudantes e professores assumirem uma postura favorável ao b-learning, existem algumas reservas e dificuldades dos participantes na implementação desta metodologia de ensino-aprendizagem. A nível organizacional, destaca-se que o curso se encontra bem organizado no contexto geral, mas há necessidade que os objetivos de cada disciplina sejam melhor clarificados. Relativamente às sessões online, os participantes destacaram que, apesar de existir liberdade de questionamento por parte dos professores aos estudantes, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), por meio da plataforma Moodle, não estimula o interesse pelo curso. Na dimensão referente aos encontros presenciais, os estudantes valorizam estas sessões afirmando que promovem motivação, participação e trabalho colaborativo. Este estudo demonstra que existe margem para a promoção de melhorias no curso em termos das diversas interfaces online que possibilitem a interação e o trabalho colaborativo, tanto nas sessões online como nas presenciais de modo a que seja possível aumentar a participação dos estudantes e da interação entre eles.

Palavras-chave: blended learning; educação profissional; inovação sustentada e disruptiva, cibercultura.

Abstract

Blended learning (b-learning) has been much discussed and referenced in the literature and can be defined as the combination of aspects of face-to-face teaching and of online teaching, with a view to enriching the teaching-learning process. This study aimed to explore the perceptions of students and teachers about a Professional Technical Course developed in the b-learning modality. Data were collected through a questionnaire made available to all students and professors of the referred course, and answered by 130 participants (students and professors). The results showed that, although students and teachers assume a favourable posture to b-learning, there are some reservations and difficulties of the participants in the implementation of this teaching-learning methodology. At the organizational level, it is highlighted that the course is well organized in the general context, but there is a need for the objectives of each discipline to be better clarified. Regarding the online sessions, the participants highlighted that, although there is freedom of questioning on the part of teachers to students, the virtual learning environment (AVA), through the Moodle platform, does not stimulate interest in the course. In the dimension referring to face-to-face meetings, students value these sessions stating that they promote motivation, participation and collaborative work. This study demonstrates that there is scope for promoting improvements in the course in terms of the various online interfaces that enable interaction and collaborative work, both in online and in-person sessions, so that it is possible to increase student participation and interaction between them.

Keywords: blended learning; professional education; sustained and disruptive innovation, cyberculture.

Recentemente, o termo blended learning (b-learning) tornou-se popular devido à emergente pandemia COVID-19, no entanto, já antes, vários pesquisadores, nacionais e internacionais, previam o seu aparecimento enquanto um modelo predominante no futuro (Watson, 2008)), um novo normal para pensar os conceitos de espaços e tempos escolares (Norberg et al., 2011) ou em direção a uma educação sem distância e sem barreiras físicas ou virtuais (Tori, 2009, 2017).

A literatura referencia que o termo b-learning tenha sido usado pela primeira vez no ano de 2000 quando o pesquisador Cuching Anderson (Peres & Pimenta, 2016) encontrou no termo mistura (blended) a solução mais adequada para conduzir os processos de formação. Apesar do termo encontrar-se na fronteira com muitos outros, tais como educação a distância (EaD), educação online, e-learning, (Fernandes, 2015; Lencastre, 2015; Lencastre & Coutinho, 2015; Norberg et al., 2011), ao fazer referência ao processo de ensino e aprendizagem que combina o presencial com o virtual, o termo que ganhou maior relevância e que se consolidou no meio acadêmico foi o de blended learning (Hrastinski, 2019).

Stacker et al (2011) definem o b-learning a partir da perspectiva do estudante e não do professor: “Blended learning is any time a student learns at least in part at a supervised brick- and-mortar location away from home and at least in part through online delivery with some element of student control over time, place, path, and/or pace” (p. 3).

O b-learning tem sido amplamente adotado em ambientes educativos, tendo-se expandido especialmente no contexto do Ensino Superior, no entanto, ao longo desta última década também se tem aplicado nos ensinos fundamental e médio (Cannata, 2017; Drysdale et al., 2013; Halverson et al., 2017; Seaman & Picciano, 2009; Staker & Horn, 2012). No contexto da educação brasileira existe ainda oferta da educação profissional articulada, tanto a nível fundamental como ao ensino médio, ao ensino superior e a pós-graduação, além de poder acontecer independente da escolarização, a partir da qualificação profissional.

Existem poucos estudos sobre o b-learning com jovens, sejam eles dos níveis de ensino fundamental e médio (Bacich et al, 2015; Graham, 2019; Roza et al., 2019) ou educação profissional (Safford & Stinton, 2016), embora saibamos que, com o acesso às tecnologias educacionais, cada vez mais educadores e instituições de ensino passaram a incorporar a tecnologia e a utilizar plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem no dia a dia escolar. Essas oportunidades criam um cenário educacional enriquecido para que estes jovens obtenham informações, vivenciem o aprendizado, interajam com seus colegas e professores e envolvam-se

com o currículo, de forma a criar um ambiente mais colaborativo, no qual os estudantes aprendem na interação de uns com os outros e com a internet (Dziuban & Moskal, 2011).

A organização americana sem fios lucrativos, *Clayton Christensen Institute*, tem conduzido pesquisas especialmente no contexto dos ensinos fundamental e médio e construiu uma teoria denominada teoria dos híbridos (Christensen et al., 2013), na qual, a partir da análise de diferentes práticas de b-learning em escolas, demonstrou que há modelos de ensino que podem ser caracterizados como uma inovação sustentada ou disruptiva. De acordo com o modelo de b-learning adotado, definir-se-á se o mesmo se configura como uma inovação sustentada na medida em que busca melhorar o que já existe (seja no ensino presencial ou no online) ou como uma inovação disruptiva se rompe com as lógicas tradicionais para criar modelos de ensino-aprendizagem, e práticas pedagógicas, radicalmente novos.

Face ao exposto, este estudo visa analisar as conceções de estudantes e professores acerca das práticas realizadas em um curso profissional de nível médio no modelo b-learning (MedioTec EaD). Objetiva-se explorar as conceções destes sujeitos a fim de verificar se o referido curso se configura como um modelo sustentado ou disruptivo de b-learning.

De um modo geral, a literatura mostra que a maioria dos cursos tem passado por alguma forma de reestruturação que procura abarcar as tecnologias, sendo que essas oportunidades criam um cenário educacional variado e empreendem uma resposta à necessidade de transformação e inovação nas práticas até então realizadas no contexto escolar (Dziuban & Moskal, 2011).

Método

Esta investigação foi realizada com os estudantes e professores do Curso Técnico em Informática Concomitante ao Ensino Médio - MedioTec EaD (CTICEM) que ingressaram na primeira oferta do curso no ano de 2017 e que estavam distribuídos em seis municípios de oferta do curso (polos): Cachoeira do Sul, Candelária, Carazinho, Ijuí, São Gabriel e Três Passos. Os estudantes participavam das aulas no modelo b-learning visto que o curso era realizado via plataforma online (*Moodle*) mas com sessões presenciais semanais de presença física obrigatória.

O presente estudo é de caráter quantitativo e adotou o inquérito por questionário previamente validado para recolha dos dados juntos dos estudantes e professores nos sete polos de oferta do curso. O questionário foi semelhante para estudantes e professores de modo a que fosse possível comparar os resultados obtidos.

O questionário foi construído maioritariamente por questões estruturadas, de resposta fechada, e compreendia quatro grupos de questões na sua estrutura: perfil sociodemográfico e escolar/profissional (estudantes e professores); motivações, ingresso e frequência no curso (estudantes) e atuação e experiência na EaD (professores); condições de acesso, posse e uso das tecnologias; funcionamento e organização pedagógica do curso dividido em duas subcategorias (sessões online e sessões presenciais). Os principais itens do questionário formaram escalas tipo likert de cinco pontos.

A participação dos estudantes no questionário ocorreu via formulário online durante um dos encontros presenciais, facilitado pela colaboração dos professores presenciais, o que permitiu a participação de um maior número de estudantes. Os professores receberam o formulário eletrônico diretamente nos seus e-mails, o que dificultou o número de resposta, visto que, muitos deles, já não atuavam no curso na época da realização da coleta de dados (julho de 2019). A investigação foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da instituição e os estudantes e professores consentiram voluntariamente em participar.

Participantes

Considerando-se que 106 estudantes responderam ao questionário, a amostra correspondeu a 74% do universo de estudantes matriculados no curso (143). Em relação aos docentes, tivemos a participação de 12 professores de uma população de 22 professores, logo, a amostra é correspondente a 55%. Os estudantes foram organizados em seis grupos baseados em seu polo de apoio presencial, embora todos fizessem parte da mesma instituição de ensino e frequentassem as mesmas disciplinas e a mesma plataforma online.

Em relação as idades verificou-se que variavam entre os 16 e 47 anos (M=18.3; DP=3,368), não existindo diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes dos polos no que se refere à idade (F (5, 100)=1.648, p=.154). A maior parte dos estudantes não era beneficiário de apoio social (79,2%) e não trabalhava (56,6%), sendo que apenas 12,3% não residia com os pais.

A distribuição das amostras pelos seis polos de acordo com o ano de ensino médio que estavam a cursar é semelhante ($\chi 2$ (5)=9.81, p =.081), sendo que a maioria dos participantes estava a cursar o 3.º ano de escolaridade (67,0%) ou já tinha terminado o curso (28,3%). Além disso, a maioria dos estudantes (84,9%) não tinha histórico de reprovação no ensino médio.

Os professores participantes (*n*=12) apresentaram idades entre os 26 e 58 anos (*M*=39.8, DP = 9.6). A maioria era do sexo feminino (58,3%) e possuía mestrado. A maioria dos professores atuava apenas no MedioTec (75%), sendo essa sua principal fonte de rendimento.

Quase todos os professores participaram em formações específicas sobre a EaD (91,7%) antes de trabalhar no curso atual, e uma grande parte já atuou como docente ou tutor em algum curso ou disciplina na modalidade a distância (66,7%), seja em cursos com ou sem sessões presenciais. A maior parte dos professores participantes possuía experiência de pelo menos três anos na educação a distância.

Contexto da investigação

O CTICEM, ofertado na modalidade de educação a distancia pelo Instituto Federal de Educação e Tecnologia Farroupilha (IFFar) faz parte do Programa MedioTec e teve uma única turma na instituição no ano de 2017. No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) refere-se que a oferta deste curso encontra respaldo nas disposições do Documento de Referencia do MedioTec (SETEC/MEC, 2017), o qual preconiza a formação técnica profissional como mais uma alternativa para o jovem, que no final da educação básica terá um diploma de ensino médio e um diploma de curso técnico, de forma a ampliar suas chances de inserção profissional ao final do ensino regular.

O curso é organizado em regimes letivos semestrais, tendo a duração total de quatro semestres, organizados por componente curricular a partir de três blocos de formação: núcleo básico, núcleo politécnico e núcleo tecnológico. A carga horária total do curso é de 1200 horas, sendo que o curso deverá cumprir, no mínimo, carga horária presencial de 20% (vinte por cento). Além disso, o PPC do curso, no item (4.2) intitulado *organização curricular*, descreve que tipo de atividades serão contabilizadas como atividades presenciais: "(…) desenvolvimento das Práticas Profissionais Integradas (PPI), avaliação do estudante, atividades destinadas a laboratório, aula de campo, vídeo aulas, atividades em grupo de estudo, visitas técnicas e viagens de estudo, dentre outras previstas no planejamento do curso" (PPC, p. 25).

Apesar do curso ser apontado como um curso na modalidade EaD, a partir dessa descrição do PPC o mesmo pode ser apontado como um como um modelo b-learning, ou semipresencial (termo mais utilizado no contexto brasileiro). O documento ainda refere que "os momentos presenciais são caracterizados pelo encontro dos estudantes no Polo de Educação a Distância." (p. 26). No entanto, no documento, apesar de colocar que esses momentos podem contar com a presença do professor da disciplina, ou do professor mediador a distância ou do presencial, refere-

se que: "a atividade presencial é caraterizada pela presença do estudante no polo, dispensando a **presença física** (grifo nosso) do professor".

Análise dos dados

Após a coleta dos dados, estes foram inseridos no software SPSS, versão 25.0, para o Windows. Foram calculadas as medidas de tendência central e dispersão para cada uma das variáveis em estudo, tal como recomendado por Martins (2011). Para determinar a existência de diferenças quanto às variáveis analisadas foram utilizados os testes de Mann-Whitney (U) e Kruskal-Wallis (X2) e o teste de Qui-Quadrado. Foram considerados significativos valores de probabilidade (p) inferiores a 0.05.

Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção apresentam-se os resultados referentes à análise de três dimensões do b-learning: 1) estrutura e organização pedagógica do curso; 2) sessões online; 3) sessões presenciais.

Estrutura e organização pedagógica do curso

Na tabela 1 estão visíveis as classificações dos participantes aos sete itens numa escala de likert de cinco níveis (1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Não concordo, nem discordo, 4- Concordo e 5- concordo totalmente), referente à opinião dos participantes sobre a estrutura e organização pedagógica do curso MedioTec.

Pode-se observar que a opinião dos estudantes acerca da estrutura e organização pedagógica do curso foi bastante positiva. Salienta-se o elevado grau de concordância no que diz respeito à organização geral do curso (*M*=4,35, DP=0,741) apesar de terem atribuído uma pontuação mais baixa no item "Objetivos das disciplinas", considerando que os mesmos não foram apresentados de forma muito clara (*M*=3,91, DP=0,926).

Tabela 1

Perspectiva dos participantes (n=118) acerca da estrutura e organização pedagógica do curso

	M	DP
Fui esclarecido (a) logo no inicio sobre como o curso iria se organizar.	4,35	,741
Existe coordenação entre as sessões online e as sessões presenciais	4,16	,841
Os objetivos das disciplinas foram apresentados de forma clara.	3,91	,926
A calendarização das diferentes atividades vem sendo apresentada de forma antecipada.	4,22	,853
O plano de realização das sessões presenciais está disponível no Moodle.	4,07	,896
A avaliação decorre nas sessões online e nas sessões presenciais.	4,17	,905
Os professores contribuem para a construção de uma comunidade de aprendizagem.	4,24	,952

Sessões online e o ambiente virtual de aprendizagem

As questões relacionadas as sessões online e ao AVA (Jesus, 2014) abarcou três dimensões de análise conforme pode ser observado na tabela 2. O primeiro grupo de questões referia-se ao acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, de modo a que fosse possível caracterizar a eficiência e a conveniência do acesso ao AVA, bem como a autonomia e a flexibilidade dos estudantes na definição de metas e no cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Os participantes destacaram que, apesar de poderem acessar o AVA em qualquer momento ─ o que demonstra flexibilidade no acesso (*M*=4,31, DP=0,874) ─ isso nem sempre significava que fosse possível trabalhar com autonomia em seu próprio ritmo de aprendizagem (*M*=3,97, DP = 0,965). Os itens da tabela 2 foram avaliados também numa escala likert de cinco níveis (1-Nunca, 2-Raramente, 3-Às vezes, 4-Quase sempre, 5-Sempre). As respostas nesse grupo foram maioritariamente "às vezes" e "quase sempre".

Em relação ao nível de interação e colaboração entre os estudantes e os professores, e a existência de feedback no AVA, destacou-se que, apesar de "quase sempre" existir liberdade de questionamento com colegas e professores (*M*=4,36, DP=0,993), as questões relacionadas ao feedback e a colaboração (*M*=3,70, DP=1,073) somente "às vezes" eram atendidas.

Tabela 2

Perspectiva dos participantes (n=118) acerca das sessões online no AVA

		M	DP
Acesso	Consigo ter acesso as atividades e conteúdos nos momentos que são mais adequados para mim.	4,26	,842
	Consigo poupar tempo em viagens e na presença em aulas, para estudar e para outras tarefas.	3,87	,1067
	Consigo trabalhar ao meu ritmo para atingir os objetivos de aprendizagem propostos.	**3,97**	,965
	Tenho autonomia para definir quando acessar o Moodle.	4,14	1,004
	Posso acessar o Moodle a qualquer hora e isso permite que eu atinja os meus objetivos de aprendizagem.	**4,31**	,874
Interação	Posso me comunicar de forma eletrónica com meus colegas.	4,07	1,123
	Para obter bons resultados de aprendizagem neste ambiente online, tive de criar uma autodisciplina.	3,70	1,270
	Quando não entendo algum conteúdo ou tarefa, posso questionar o meu professor.	**4,36**	,993
	Quando não entendo algum conteúdo ou tarefa posso questionar meus colegas.	4,19	,960
	Quando solicitado, os outros colegas respondem prontamente as minhas questões.	**3,70**	1,073
	Participo regularmente em autoavaliações.	3,97	1,045
	Tenho apoio de meus colegas durante a aprendizagem.	3,96	,946
Estruturação e Design	A plataforma Moodle estimula meu interesse pelo curso.	**3,58**	,964
	Os objetivos de aprendizagem são apresentados de forma clara em cada sessão.	3,95	,885
	A organização de cada sessão online é de fácil compreensão.	3,84	,857
	A estrutura das sessões online, permite que eu me mantenha focado em cada unidade.	**3,96**	,910
	Os objetivos de cada tarefa são apresentados de forma clara.	3,86	,889

No que se refere à estruturação e design das sessões online e do AVA observa-se que as respostas estão no limiar entre "às vezes" e "quase sempre". Destaca-se aqui o fato de que o AVA (*Moodle*) não estimular interesse pelo curso (*M*=3,58, DP=0,964).

Ainda em relação às sessões online os participantes foram questionados sobre quais eram as ferramentas mais utilizadas pelos professores no *Moodle*, tendo-se verificado que a ferramenta "tarefa" era a mais utilizada e o "diário de bordo" a menos utilizada. No mesmo sentido, em caso de dúvidas nas atividades, os estudantes recorriam primeiramente a pesquisas na "internet" e em último lugar, à utilização da rede social "*Facebook*" para esclarecimento das mesmas.

Sessões presenciais

Na dimensão referente às sessões presenciais (tabela 3), verificou-se que as perceções dos estudantes e professores relativamente às sessões presenciais são as que apresentam as médias mais altas (todas acima de 4) o que significa que estas sessões promovem a participação, o trabalho colaborativo, e a interação, aspectos essenciais para a motivação dos estudantes no curso.

Tabela 3

Perspectiva dos participantes (n=118) acerca das sessões presenciais

	M	DP
A sessão presencial faz com que me sinta mais motivado a participar do curso.	4,18	,966
Na sessão presencial tenho a possibilidade de conversar com meus colegas.	4,37	,924
As sessões presenciais permitem o desenvolvimento de trabalhos colaborativos.	4,37	,837
Os professores estimulam a participação nas sessões presenciais.	4,55	,724
Participo regulamente em avaliações nas sessões presenciais.	4,42	,840

Conclusões

Este estudo com estudantes e professores, a frequentar um curso em qualificação profissional no modelo b-learning (MedioTec EaD), visou contribuir para um maior entendimento e melhor provisão neste campo. A partir da análise das perceções dos estudantes em três dimensões, nomeadas como (i) estrutura e organização geral do curso, (ii) sessões online e (iii) sessões presenciais, confirmou-se o b-learning como uma modalidade de ensino que possibilita a facilidade no acesso, de modo a atender estudantes que não teriam acesso a educação de outra forma.

Os resultados associados às vantagens de fazer um curso no modelo b-learning apresentaram-se elevados, enquanto que os relativos à interação e design do curso apresentam-se apenas moderados, o que vai ao encontro dos resultados do estudo que esteve na base do questionário utilizado (Jesus, 2014; Jesus & Gomes, 2014).

Ao analisar-se os itens do questionário relativo às sessões online e às sessões presenciais observa-se uma média maior nos itens das sessões presenciais. Tal resultado aproxima-se da pesquisa de Halverson (2016) que examinou o envolvimento dos estudantes nas partes online e presencial de cursos no formato b-learning e descobriu que os estudantes experimentaram o envolvimento de forma diferente nas duas modalidades.

Este estudo demonstra que existe margem para a promoção de melhorias no curso em termos das diversas interfaces online (que estão presentes no AVA) que possibilitem a interação e o trabalho colaborativo, as quais devem ser potencializados tanto nas sessões online como nas presenciais de modo a que seja possível aumentar a participação dos estudantes e da interação entre eles, contribuindo, assim, para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras com jovens de nível médio na Educação Profissional. Assim, o modelo b-learning adotado no curso possui elementos que poderiam caracterizá-lo como uma inovação sustentada, na medida em que acrescenta uma melhoria ao ensino-aprendizagem tradicional, embora essa não aconteça por uma simples inclusão do online no espaço da sala de aula (presencial), tornando-se primordial investir em novas abordagens de ensino que reconheçam o potencial do contexto online para a educação.

As conclusões deste trabalho estão em consonância com os resultados de outros estudos que examinaram as perceções dos estudantes sobre o b-learning nos quais os estudantes tinham perceções positivas acerca da modalidade b-learning (Chandra & Fisher, 2009; Gecer, 2013; Pratt & Trewern, 2012). No entanto, esses estudos também apontaram que os estudantes queriam mais comunicação, principalmente por meio de métodos presenciais. Já, no estudo aqui apresentado, verificaram-se também algumas reservas e dificuldades especialmente em relação a interação, colaboração e feedback nas sessões presenciais.

Referências

Chandra, V., & Fisher, D. L. (2009). Students' perceptions of a blended web-based learning environment. *Learning Environments Research*, *12*(1), 31–44. https://doi.org/10.1007/s10984-008-9051-6

Dziuban, C., & Moskal, P. (2011). A course is a course is a course: Factor invariance in student evaluation of online, blended and face-to-face learning environments. *Internet and Higher Education*, *14*(4), 236–241. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.05.003

Gecer, A. (2013). Lecturer-Student Communication in Blended Learning Environments. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(1), 362–367. www.edam.com.tr/estp

Halverson, L. R. (2016). Conceptualizing Blended Learning Engagement (Doctoral Dissertation). In *Theses and Dissertations*. https://scholarsarchive.byu.edu/etd/5981

Jesus, A. (2014). *Conceção, implementação e avaliação de uma metodologia blended-learning no ensino da farmacoterapia, baseada em casos clínicos*. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35080

Jesus, Â., & Gomes, M. J. (2014). Uma abordagem à Avaliação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Indagatio Didactica*, *6*(1), 269–291. https://doi.org/10.34624/ID.V6I1.4106

Norberg, A., Dziuban, C. D., & Moskal, P. D. (2011). A time-based blended learning model. *On the Horizon*, *19*(3), 207–216. https://doi.org/10.1108/10748121111163913

Peres, P., & Pimenta, P. (2016). *Teorias e Práticas de B-Learning*. Ediçoes Sílabo. www.silabo.pt

Pratt, K., & Trewern, A. (2012). New Zealand Students ' Perceptions of Blended Learning. *International Federation of Information Processing Working Group 3.3*, *2011*(1), 6.

Seaman, J., & Picciano, A. (2009). *K-12 Online Learning: A 2008 Follow-up of the Survey of U.S. School District Administrators*. https://www.bayviewanalytics.com/reports/k-12-online-learning-2008.pdf

Staker, H., Chan, E., Clayton, M., Hernandez, A., Horn, M. B., & Mackey, K. (2011). *The rise of K-12 Blended learning: profiles of emerging models*. Innosight Institute. https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.emerging-models.pdf

Staker, H., Chan, E., Clayton, M., Hernandez, A., Horn, M. B., & Mackey, K. (2015). The Rise of K-12 Blended leaRning Profiles of emerging models With contributions from. In *Innosight Institute*. http://www.k12.com/flex/

Tori, R. (2009). Cursos híbridos ou blended learning. In *Litto F; Formiga, M. Educaçao a distancia: o estado da arte.* (p. 112–128). Pearson Educacional do Brasil.

Tori, R. (2017). *As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem, de: Romero Tori* (2a ed.). Artesanato Educacional. https://doi.org/10.5585/eccos.v12i1.2229

Watson, J. (2008). *Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education - Promising Practices in OnLine LEarning*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509636.pdf

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A EAD/UAB: Uma reflexão sobre as possibilidades de sua efetividade enquanto modalidade educacional

EAD/UAB: A reflection on the possibilities of its effectiveness as an educational modality

Gina Maria Porto de Aguiar (https://orcid.org/0000-0002-5035-1250)*, Bento Duarte da Silva (https://orcid.org/0000-0001-5394-5620)*

*Universidade do Minho

Nota dos autores: Investigadora bolseira da FCT (PhD) na Universidade do Minho – Portugal.

Resumo

Neste trabalho, pretende-se refletir sobre a EaD e suas possibilidades de efetividade como modalidade educacional, instituída na Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que possui especificidades próprias, como princípios, concepções, metodologias, processo avaliativo e ambiente virtual de aprendizagem devidamente planejado e em rede. É importante compreender que a evolução da EaD é muito significativa para os processos educacionais que visam a expansão do ensino com qualidade e inclusão socioprofissional dos egressos e concluintes dos cursos. A questão que norteia esta reflexão refere-se às possibilidades de efetividade da modalidade EaD pelo sistema UAB na comunidade do interior do Ceará-Brasil. Para o efeito, tomamos, como base para análise e discussão, as diretrizes políticas concebidas para compreender a EaD como modalidade educacional, os desafios no processo de interiorização do Ensino Superior Público, os indicadores de impacto utilizando dados estatísticos do Censo da Educação Superior e do Censo da EaD.BR sobre o avanço da modalidade no Brasil e no estado do Ceará. Como principais resultados dessa análise, destacamos as alternativas estabelecidas pela legislação que possibilitou o crescimento da oferta de cursos pela modalidade EaD, a contribuição significativa do sistema UAB para o processo de democratização e interiorização do ensino superior no Brasil e a evidência de indicadores que corroboram na reflexão acerca das possibilidades de inclusão socioprofissional dos concluintes de cursos da EaD/UAB. Em síntese, a modalidade educacional EaD mostrou, ao longo dos primeiros 10 anos de oferta, um resultado numérico significativo na expansão do ensino superior com o aumento da possibilidade de inclusão socioprofissional na zona rural do estado do Ceará. Espera-se que o programa UAB possibilite minimizar os problemas aos quais se propõe, assim como contribuir para que os concluintes dos cursos verticalizem sua formação via cursos de pós-graduação possibilitando a inclusão social e profissional dos sujeitos e o desenvolvimento da localidade.

Palavras-chave: educação a distância, Universidade Aberta do Brasil, ensino superior público, interiorização, inclusão socioprofissional.

Abstract

In this work, we intend to reflect on distance education and its possibilities of effectiveness as an educational modality, established in Law No. 9,394 of December 20, 1996, which establishes the guidelines and bases of national education, which has its own specificities, such as principles, conceptions, methodologies, evaluation process and properly planned and networked virtual learning environment. It is important to understand that the evolution of EaD is very significant for educational processes that aim to expand teaching with quality and socio-professional inclusion of graduates and graduates of courses. The question that guides this reflection refers to the possibilities of effectiveness of the distance education modality by the UAB system in the community of the interior of Ceará-Brazil. For this purpose, we take, as a basis for analysis and discussion, the political guidelines designed to understand distance education as an educational modality, the challenges in the interiorization process of Public Higher Education, the impact indicators using statistical data from the Higher Education Census and the EaD.BR census on the advancement of the sport in Brazil and in the state of Ceará. As the main results of this analysis, we highlight the alternatives established by the legislation that enabled the growth of the offer of courses in the distance learning modality, the significant contribution of the UAB system to the process of democratization and interiorization of higher education in Brazil and the evidence of indicators that corroborate the reflection on the possibilities of socio-professional inclusion of graduates of EaD/UAB courses. In summary, the

A EAD/UAB: Uma reflexão sobre as possibilidades de sua efetividade enquanto modalidade educacional

EaD educational modality showed, over the first 10 years of offering, a significant numerical result in the expansion of higher education with the increase in the possibility of socio-professional inclusion in the rural area of the state of Ceará. It is expected that the UAB program makes it possible to minimize the problems it proposes, as well as to contribute to the graduates of the courses to verticalize their training via postgraduate courses, enabling the social and professional inclusion of subjects and the development of the location.

Keywords: distance education, Open University of Brasil, public higher education, interiorization, socio-professional inclusion.

A regulamentação da Educação a Distância (EaD), através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBN), Nº 9.394 de 26 de dezembro de 1996, proporcionou um crescimento na oferta de cursos nessa modalidade que veio possibilitar a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, por meio do Decreto Nº 5.800, como política pública de expansão, democratização e interiorização do Ensino Superior público em termos de educação online. Com a expansão do Ensino Superior em áreas distantes dos grandes centros, a EaD/UAB tem como desafio incentivar o desenvolvimento de municípios com baixo índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Após mais de 10 anos de implementação da UAB, a expansão desta modalidade na zona rural tem-se fortalecido, gradativamente, desde 2005, com a realização de cursos que utilizam as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como recurso que visa a possibilitar o acesso à informação para aqueles impossibilitados de frequentar cursos presenciais. Neste sentido, com este texto, que é parte integrante de um projeto de doutoramento (em curso) inserido na especialidade de Tecnologia Educativa, do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho (Braga, Portugal), pretende-se refletir sobre os desafios da modalidade EaD, através do sistema UAB, e as possibilidades de mudanças na comunidade do interior do Ceará, entendendo mudanças como impacto gerado diretamente por um programa. Assim, após mais de 10 anos de ofertas de cursos no nível superior via EaD/UAB nas áreas interioranas do Brasil, nos propomos a pensar sobre a efetividade dos resultados destas ofertas. A questão que norteia esta reflexão refere-se às possibilidades de efetividade da modalidade EaD pelo sistema UAB na comunidade do interior do Ceará-Brasil. Para o efeito, tomamos, como base para análise e discussão, as diretrizes políticas concebidas para compreender a EaD como modalidade educacional, os desafios no processo de interiorização do Ensino Superior Público, os indicadores de impacto utilizando dados estatísticos do Censo da Educação Superior e do Censo da EaD.BR sobre o avanço da modalidade no Brasil e no estado do Ceará. Como pretensão da investigação, optou-se pelo estado do Ceará - Brasil, onde a pesquisadora trabalhou com a EaD/UAB no período de 2008 a 2016. O Ceará, hoje, possui quatro Instituições Públicas de Ensino Superior, que ofertam 22 cursos, com um total aproximado de 13.228 alunos (dados de 2018 fornecidos pelas Instituições de ensino). A oferta atinge 30 municípios, através dos polos de apoio presencial, dos 180 municípios do estado do Ceará. A reflexão apresenta-se sobre as diretrizes legais da EaD/UAB, sobre o referencial de autores que nos auxiliam na discussão da temática da EaD como modalidade de ensino, e como auxílio na reflexão do avanço da modalidade no Brasil e no estado do Ceará, os dados estatísticos do Censo da Educação Superior (2018) e do Censo da EaD.BR (ABED, 2017).

Diretrizes Políticas de criação da UAB: Possibilidades de efetividade da EaD como modalidade educacional

Nesta seção do texto, temos a pretensão de dar a conhecer as diretrizes políticas para a criação do programa UAB, desde a base legal que instituiu a EaD, bem como as políticas públicas estabelecidas com a EaD/UAB, com objetivo de democratizar e interiorizar o ensino superior. Apresenta-se, também, para efeito de reflexão das políticas públicas apresentadas para expansão do ensino superior através da EaD/UAB alguns dados estatísticos extraídos do Censo da Educação Superior e do Censo da Educação a Distância (EaD) realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). A modalidade de Educação a Distância apresenta um avanço significativo nos últimos anos. Com a legalização, pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN), Nº 9.394 de 26 de dezembro de 1996 e com a disseminação do acesso a internet, houve um assinalável aumento no número de Instituições de Ensino Superior, no Brasil, que aderiu à modalidade para oferta de cursos em vários níveis. A LDBN Nº 9.394/96, em seu artigo 80, apresenta a educação a distância como modalidade educacional a ser ofertada em todos os níveis e modalidades de ensino e na educação continuada. No Brasil, as políticas educacionais vêm sendo articuladas com o objetivo de assegurar a expansão da educação, democratização e interiorização da oferta de cursos superiores, com a finalidade de promover a inclusão social. Assim, desde o ano de 2005, com o surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, em parceria com a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES), que o estado do Ceará, por meio das Instituições Públicas de Ensino Superior, vem ofertando cursos que utilizam as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como meios de acesso à informação, de forma a proporcionar o acesso a comunidades distantes dos centros de formação. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem a "finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país", de acordo com o artigo 1 do Decreto 5.800/2006 de 8 de junho. O programa iniciou-se, em março de 2005, com um projeto-piloto, em 26 estados brasileiros, com a oferta de um curso de bacharelado em Administração oferecido a empresas estatais, como o Banco do Brasil, tendo como objetivo formar seus funcionários, sem afastamento, com o intermédio de recursos tecnológicos. A UAB promove a articulação e parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com as instituições públicas de ensino superior, incentivando o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em cidades distantes e isoladas dos grandes centros. As ações articuladas pelo sistema UAB têm, a priori, o desafio de formar professores da Educação Básica, em exercício, da rede

pública de ensino e sem formação graduada. O desafio de formação de professores, vem de encontro ao estabelecido no Plano Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, instituído a partir do Decreto Nº 6.755 de 29/01/2009, que cria a "Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada". A criação do Plano Nacional de Formação de Professores do Magistério vem atender à demanda de formação de professores da Educação Básica apresentada, em 2009, na Sinopse dos Professores da Educação Básica (MEC/INEP 2009), na qual consta que: de um total de 1.977.978 (perto de 2 milhões) de professores atuantes nos sistemas de ensino da educação básica públicos e privados, cerca de 600 mil (636.800, mais precisamente) não possuíam formação em nível superior. Consta, também, que 76.229 professores embora possuíssem curso de nível superior, atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Assim, as vagas ofertadas nos cursos à distância do sistema UAB, das Instituições Públicas de Ensino Superior, seriam, prioritariamente, voltadas para a formação inicial de professores da educação básica, segundo o portal da Capes (2019). Os dados extraídos do Educasenso apontavam para a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação de professores no Brasil. A intenção do Ministério da Educação, a partir de 2019, com a instituição do Plano Nacional de Formação de Professores, foi de formar, em cinco anos, 330 mil professores atuantes na educação básica (MEC/EaD 2009) .

Apresentação dos dados

Os dados apresentados pelo Censo da Educação Superior através da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em 2018, mostram que, no período de 2008 a 2018, o crescimento no número de matrículas na modalidade a distância foi de 196,6%, vindo a triplicar, enquanto a modalidade presencial registrou um aumento de apenas 25,9% nesse mesmo período.

O censo da educação superior aponta, também, que, enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2008 era de 19,8%, essa participação em 2018 foi para quase 40%.

Segundo Bielschowsky e Masuda (2017), este aumento no crescimento da oferta de cursos superiores tem um forte apelo social pelo fato de envolver pessoas que, na sua maioria, trabalham e são responsáveis pelo sustento da família, além de atender comunidades em locais que não oferecem acesso a um curso superior presencial dando oportunidade de qualificação em cidades menores.

Bielchowsky (2018) considera importante o acesso das comunidades interioranas e aponta o favorecimento de um desenvolvimento mais homogêneo no país. Deste modo, a expansão do ensino superior através da EaD registrou um crescimento no número de matrículas, dos estados brasileiros, de mais de 2 milhões, em 2018, o que já representa uma participação de 24,3% do total de matrículas de graduação (Censo da Educação Superior, 2018).

Dentre os dados elencados no Censo da Educação Superior de 2018, vale observar que a EaD ofertada pela iniciativa privada no período de 2008 a 2018 cresceu em proporções bem maiores que a oferta pública, 59,3%, enquanto que a pública aumentou 7,9% no mesmo período. Estando o nosso estudo mais focado no estado do Ceará, tivemos o intuito de conhecer como se deu essa expansão, em termos estatísticos, nesse estado. Os dados das tabelas que se seguem nos permitem visualizar o quantitativo de pessoas que frequentam o nível superior de ensino no estado, comparando com a região nordeste e com o país no seu todo.

Tabela 1

Taxa bruta de matrículas na graduação: Brasil, Nordeste e Ceará – 2004/2014

	Frequentam cursos de graduação			**Pessoas de 18 a 24 anos**			**Taxa bruta de matrícula (%)**	
UF/Região	2004	2014	Variação% 2004-2014	2004	2014	Variação% 2004-2014	2004	2014
Brasil	4.504.191	7.288.498	61.8	24.266.526	22.681.790	-6.5	18.6	32.1
Nordeste	817.680	1.694.632	107.2	7.317.456	6.592.863	-9.9	11.2	25.7
Ceará	138.008	279.988	102.9	1.118.266	1.064.789	-4.8	12.3	26.3

Fonte: Dired/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2018).

Tabela 2

Taxa líquida de escolarização na graduação: Brasil, Nordeste, Ceará – 2004-2014

	Pessoas de 18 a 24 anos que frequenta ou concluiu cursos de graduação			**População de 18 a 24 anos**			**TLE na educação superior (%)**	
UF/Brasil	2004	2014	Variação%	2004	2014	Variação%	2004	2014
Brasil	2.991.082	4.799.930	60.5	24.266.526	22.681.790	-6.5	12.3	21.2
Nordeste	478.477	986.728	106.2	7.317.456	6.592.863	-9.9	6.5	15.0
Ceará	88.322	177.277	100.7	1.118.266	1.064.789	-4.8	7.9	16.5

Fonte: Dired/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2018).

Observa-se nos dados das tabelas 1 e 2 apresentadas acima que as taxas de matrículas e de escolarização de pessoas no intervalo de 18 a 24 anos, referentes ao período de 2004 a 2014, especificamente no estado do Ceará, apresentam um crescimento significativo de alunos no nível superior de ensino, acompanhando a tendência de crescimento do nordeste, bem superior à registrada no país. Com efeito, no que se refere ao número de matrículas a variação (2004-2014) foi de +102,9% no Ceará, +107,2%, no Nordeste e apenas de +61,8% no total do país. No que respeita à frequência ou conclusão de cursos de graduação, no mesmo período (2004-2014), o aumento no Ceará foi de +100,7%, no Nordeste de +106,2% e no país de +60,5%.

Discussão dos resultados

Diante dos dados apresentados, foi possível perceber o grande avanço que a EaD tomou por todo país com a legalização da modalidade, e muito em particular no Nordeste e no Ceará. O processo de democratização e interiorização da EaD e, mais especificamente, das ofertas da rede pública de ensino via o sistema UAB, possibilitou a oferta de matrículas pela rede pública de ensino superior e dessa forma gerou desafios e possibilidades de inclusão socioprofissional nas comunidades interioranas.

Em um país como o Brasil de dimensões continentais e com regiões que apresentam difícil acesso e dificuldades no alcance de alguns serviços, não se podem ignorar as melhorias no acesso e a efetividade no raio de ação da modalidade EaD, que possui um diferencial que atrai e impacta. Mas isso não nos impede de lançar um olhar de análise sobre as políticas públicas que se articulam nesta oferta com objetivo de inclusão social, profissional e de desenvolvimento das comunidades interioranas, questionando: Como avaliar a efetividade de uma política pública governamental como o sistema UAB? Essa questão nos instiga a pensar em uma inclusão real que possibilite aos sujeitos, participantes destas políticas, não só o acesso, mas também o direito de avaliar e participar ativamente do processo educacional, como na construção de um currículo digital e de ferramentas virtuais que farão uso durante o seu processo de formação.

Outra questão relevante gira em torno dos efeitos da formação, por meio das TDIC, na realidade do morador do interior do país e mais especificamente no estado do Ceará. A décima edição do relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil lançado pela ABED aponta alguns cuidados que se deve ter com esta expansão acelerada da EaD, principalmente, após a nova regulamentação da modalidade, no Brasil, por meio do Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Especialistas na área abordam as novas mudanças trazidas pelo decreto, com uma certa preocupação no que diz respeito à criação de polos de EaD pelas próprias instituições e o

credenciamento de instituições na modalidade EaD sem a exigência do credenciamento prévio para a oferta presencial (Assumpção e Pequeno, 2017).

Assumpção (2017) enfoca a crítica na flexibilização para criação de polos, não deixando de observar a necessidade reprimida, diante do aumento de polos presenciais em 2017, o que apresentou a instalação de polos no mesmo local da instituição e a ampliação no alcance da instituição com aumento de polos no interior dos estados. Observo, ainda, que os polos de apoio presencial oferecem suporte administrativo e pedagógico aos alunos, tornando-se um espaço de interação social e realização de trabalhos colaborativos.

Contudo, Assumpção (2017) chama a atenção para os riscos que esta larga expansão pode trazer no sentido da "qualidade dos serviços oferecidos nos polos" e considera que será interessante acompanhar o andamento dessa tendência de expansão, a fim de verificar se o mesmo ritmo acelerado irá se manter nos próximos anos, bem como de analisar o impacto da captação e da manutenção de alunos para as instituições, justificando assim o aumento de custos e o investimento sendo feito agora. Considera também que será importante acompanhar a qualidade dos serviços que os polos estão oferecendo e sua manutenção, para continuarmos garantindo educação da melhor qualidade em todas as modalidades.

Pequeno (2017) traz a discussão para além, no sentido de que essa regulamentação permite também a oferta de cursos, pelas instituições, sem a oferta simultânea de cursos presenciais, como havia na determinação legal anterior. Assim, "o Ministério da Educação (MEC) atende a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem a exigência da elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos". Dessa forma, tal crescimento, apontado no Censo EAD.BR 2017, indica que o total de matrículas, junto com o aumento de polos e a definição mais ampla de cursos semipresenciais também apresenta um crescimento muito significativo, chegando a 7.773.282 alunos contabilizados.

A inquietação de Pequeno (2017) faz-se no tocante à importância da qualidade da formação diante deste cenário de aumento significativo de oferta. O autor ressalta a adequação dos cursos ofertados com as TDIC como formas de interação com o mundo, com as pessoas, além das relações políticas, econômicas e sociais. Para tanto, aponta as metodologias ativas de aprendizagem como novo pilar de qualidade em EaD, além dos três apontados por Rossini (2010) que são o material didático, a avaliação e a tutoria. A oferta de EaD/UAB, no estado do Ceará, a partir do cenário descrito a seção anterior, permeia a discussão em relação a inclusão socioprofissional dos sujeitos participantes desse processo de democratização e interiorização do ensino superior e de como mensurar as mudanças e os impactos causados na vida e na

comunidade dos sujeitos do interior do estado. O estado do Ceará possui quatro instituições públicas que ofertam EaD via UAB: a Universidade Federal, a Universidade Estadual, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, com cobertura no estado do Ceará, que atinge uma média de 30 polos localizados nos municípios do estado (o estado do Ceará possui 184 municípios), com 22 cursos e um total de 13.228 alunos de acordo com informações das Instituições Públicas de Ensino Superior. Esses dados têm como base as ofertas do edital DED/Capes, Nº 75 de 19 de dezembro de 2014, com oferta autorizada pela DED/Capes no ano de 2018. Entende-se que as ações realizadas por essas quatro instituições devem formar um conjunto macroestrutural que proporcione uma sustentabilidade e autonomia das regiões do interior do Ceará para que cada uma delas seja independente em relação à capital do estado. Isso geraria um impacto significativo tanto para o estado do Ceará como para o Brasil.

A reflexão, diante do exposto, instiga-nos a pensar que tipo de oferta, em EaD, está voltada para um público que muitas vezes necessita de material impresso, devido à falta da internet na sua localidade de moradia? Se a oferta de cursos nas comunidades do interior atende as necessidades locais, gerando assim a questão sobre as bases de estudos acerca de uma análise de potencialidades para oferta de cursos pela UAB? O ensino superior utilizando as TDIC possui um maior grau de interação, compartilhamento de saberes e assim uma formação que insira os sujeitos das comunidades interioranas no novo mundo do trabalho? Hoje, a sociedade encontra-se marcada pelo crescimento tecnológico, bem como científico e cultural. A informação e a comunicação processam-se com a velocidade da internet e assim o mundo do trabalho reorganiza-se. As relações sociais e políticas ocorrem por meio de troca e experiências, o que tem acentuado a importância da educação como um fator fundamental do desenvolvimento, da construção da cidadania e da democratização baseada na inclusão e na transformação da realidade.

Considerações finais.

Entendemos que falar em democratização e interiorização do ensino superior por meio das TDIC, em um país como o Brasil, com regiões interioranas de acesso precário a internet e com comunidades sem perspectiva de uma formação de nível superior, instiga a uma série de reflexões acerca dos desafios propostos e das possibilidades de inclusão social e profissional dos sujeitos, bem como o desenvolvimento das zonas interioranas. Assim, faz-se necessário, tecer considerações sobre as possibilidades de efetividade de uma política pública governamental como o programa UAB.

Ao longo do texto, torna-se claro que o programa UAB possui grandes desafios no que diz respeito à possibilidades de inclusão social e profissional, dentre eles, a expansão do ensino superior que permite o processo de interiorização e, assim, o acesso em locais distantes dos grandes centros. Percebeu-se, através das análises censitárias, que a oferta de cursos na modalidade EaD apresentou, nos primeiros 10 anos de sua oferta (2008-2018), um aumento significativo em termos de ofertas e matrículas. Podemos considerar que o desafio da oferta e demanda foi atingido pelo programa. Contudo, faz-se necessário refletir para além dos números, centrar a análise e o debate na necessidade da formação para o município, no sentido de inclusão social e profissional dos sujeitos e no desenvolvimento da comunidade.

Assim, num tempo societário marcado pelas tecnologias de conexão contínua, que favorecem conectividade, mobilidade e ubiquidade, com repercussões para o desenvolvimento de uma EaD de qualidade, como se dá esse processo nas regiões interiorianas onde há dificuldades de conexão à Internet? Esta questão nos leva à necessidade de se avaliar o programa UAB que resulta de uma política pública, assim como a inserção social e profissional dos sujeitos participantes e seus efeitos na comunidade. Este é, sem dúvida, o principal objetivo deste projeto de doutoramento e esperamos, em próxima oportunidade, apresentar os seus resultados.

Referências

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (2018). In: Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017. Curitiba: InterSaberes. http://www.abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_portugues.pdf

Assumpção, C. M. (2018). Vantagens e riscos de uma expansão acelerada de polos em 2017. In: Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017, p.7. Curitiba: InterSaberes. http://www.abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_portugues.pdf

Bielchowsky, C. (2018). Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos? Rev. EaD em Foco, 8(1), p.709, doi: http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v8i1.709

Bielchowsky, C. e Masuda, M. O. (2017). Diplomação na Educação Superior a Distância. Em Rede, Revista da Educação a Distância, v. 5, n. 1. https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/304

Decreto nº 5800/2006 do Ministério da Educação. *(2006). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%208,vista%20o%20disposto%20nos%20arts.

Decreto nº 6.755/2009 do Ministério da Educação. *(2009). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

Decreto nº 9.057/2009 do Ministério da Educação. *(2009). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm#:~:text=As%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20credenciadas,superior%20na%20modalidade%20a%20dist%C3%A2ncia.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *(2019). *Censo da Educação Superior 2018*: notas estatísticas. Brasília. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf

Lei nº 9.394/1996 do Ministério da Educação. *(1996). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Pequeno, M. (2018). Qual é o papel da ABED na discussão da qualidade da EaD no Brasil? Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017, pp. 13 - 15. Curitiba: InterSaberes. http://www.abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_portugues.pdf

Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. *(2009). Portal do MEC. http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13583-plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica?Itemid=164

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Área Temática 15

Transições e Desenvolvimento ao Longo da Vida

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Expectativas académicas, dificuldades antecipadas e autoeficácia na transição de estudantes de CTeSP para o Ensino Superior

Academic expectations, anticipated difficulties and self-efficacy in the transition of students from CTeSP to Higher Education

Carla Padrão (https://orcid.org/0000-0001-9600-4820)*,**, Sílvia Barros (https://orcid.org/0000-0002-1782-8897)**, Ernesto Fonseca***, Sérgio Gomes ****, Ana Mª Porto Castro (https://orcid.org/0000-0002-9410-5457)*

*Universidade de Santiago de Compostela, ** Escola Superior de Educação do Porto, ***Cooperativa de Ensino Superior Politécnico Universitário, CESPU, ****Universidade de Vigo

Doutoranda apoiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através de uma bolsa de investigação de doutoramento (2020.08204.BD). O Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/05198/2020

Autor de contacto: carlampadrao@gmail.com

Resumo

A atual heterogeneidade da população estudantil, ingressante no Ensino Superior, desafia as instituições na procura de condições que favoreçam uma integração ajustada à diversidade e perceções dos/as estudantes que nelas ingressam. Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) surgiram em Portugal em 2014, conhecendo-se ainda poucos estudos a seu respeito, o que suscita o interesse em aprofundar investigação sobre esta realidade. Este estudo visou analisar (a) associações entre as expectativas académicas, dificuldades antecipadas e as crenças de autoeficácia; (b) associações destas variáveis com características sociodemográficas e com indicadores do desempenho académico. Participaram no estudo 335 estudantes de 1.º ano de CTeSP, de um instituto politécnico público do norte de Portugal, com idades entre os 17 e os 46 anos. Utilizaram-se um questionário sociodemográfico, o Questionário de Perceções Académicas – Expectativas (QPA-Exp), a Escala de Autoeficácia Geral - Versão Portuguesa (GSE, 2011), o Instrumento de Exploração de Dificuldades na Adaptação ao Ensino Superior. Os resultados mostram que os/as estudantes revelaram elevadas expectativas à entrada no ES. Foram encontradas (a) correlações positivas, estatisticamente significativas, entre todas as dimensões das expectativas académicas e as crenças de autoeficácia; (b) correlações negativas, estatisticamente significativas, entre algumas dimensões das expectativas académicas (Formação para o Emprego e Carreira, Desenvolvimento Pessoal e Social, Qualidade da Formação) e dificuldades antecipadas na adaptação ao Ensino Superior; e (c) correlação negativa, estatisticamente significativa, entre as crenças de autoeficácia e as dificuldades antecipadas. Apresentam-se resultados mais específicos, e discutem-se os seus contributos com vista à melhoria da integração académica nestes contextos educativos.

Palavras-chave: autoeficácia, cursos técnicos superiores profissionais, dificuldades antecipadas, expectativas académicas, transição e adaptação académica.

Abstract

The current heterogeneity of the student population, entering Higher Education, challenges institutions in the search for conditions that favor an integration adjusted to the diversity and perceptions of the new students. The *Higher Professional Technical Courses* (CTeSP) emerged in Portugal in 2014, so there are still few studies on the subject, raising interest in deepening research on this reality. This study aimed to analyze (a) associations between academic expectations, anticipated difficulties, and self-efficacy beliefs; (b) associations of these variables with sociodemographic characteristics and indicators of previous academic performance. The study included 335 1st year students of CTeSP, from a public polytechnic institute in the north of Portugal, aged between 17 and 46 years. A sociodemographic questionnaire, the Academic Perceptions – Expectations Questionnaire (QPA-Exp), the General Self-efficacy Scale - Portuguese Version (GSE, 2011) and the Questionnaire on Anticipated Difficulties in Adapting to Higher Education were used for data collection. The results show that students have very high expectations when entering Higher Education (HE). We found (a) statistically significant positive correlations between all dimensions of academic expectations and self-efficacy beliefs; (b) statistically significant negative correlations between some dimensions of academic expectations (Training for Employment and Career, Personal and Social Development, Quality of Training) and anticipated difficulties in adapting to HE; and (c) statistically significant negative correlation between self-efficacy beliefs and anticipated difficulties. More specific results are presented, and their contributions to the improvement of academic integration in these educational contexts are discussed.

Expectativas académicas, dificuldades antecipadas e autoeficácia na transição de estudantes de CTeSP para o Ensino Superior

Keywords: self-efficacy, Higher Professional Technical Courses, anticipated difficulties, academic expectations, academic transition and adaptation

Em Portugal, nos últimos anos, diversificaram-se as formas de acesso ao Ensino Superior (ES), em que se destaca a criação dos cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP). Os CTeSP, criados em 2014, são cursos de curta duração, constituídos por 120 créditos (ECTS), ministrados no ensino superior politécnico (Decreto-Lei n.º 43/2014) a que acedem, entre outros, estudantes com percursos curriculares de Ensino Secundário com variantes profissionalizantes. Estes cursos superiores, que não conferem grau académico, são constituídos por unidades curriculares organizadas em componentes de formação geral e científica, formação técnica e formação em contexto de trabalho, através da realização de um estágio. A sua conclusão atribui o diploma de técnico superior profissional podendo, titulares deste diploma, aceder a certas licenciaturas ou mestrados, através de um concurso especial próprio, ou então ingressar no mercado de trabalho, dadas as competências técnicas e profissionais adquiridas durante a formação académica.

O aumento do número de estudantes que entra no ES, para o qual terá contribuído a diversidade das vias de ingresso, possibilitou o acesso a uma população estudantil mais heterogénea, no que se refere a caraterísticas pessoais, académicas e, também, em termos da sua motivação (e.g., Fragoso & Valadas, 2018; Vasconcelos et al., 2009). Por serem relativamente recentes, não existem ainda muitos estudos acerca de estudantes de CTeSP, o que justificou o interesse por se estudar o processo de transição e de adaptação ao ES destes/as estudantes. A generalidade dos estudos que procura analisar as questões da transição para o ES e adaptação académica, dá conta do aumento do insucesso escolar sobretudo no ano em que ocorre mudança de ciclo de estudos, o que torna estes períodos de transição como desafios sobre os quais é necessário aprofundar o conhecimento (e.g. Almeida et al., 2016; Casanova, 2018; Casanova et al., 2018; Pinto, 2021). Nesta fase, os/as estudantes enfrentam inúmeras mudanças, investindo, substancialmente, na construção de novos relacionamentos, interpessoais e institucionais, bem como na adaptação a novas formas de ensino e a novas aprendizagens, entre outros desafios. Justamente por estarem envolvidos muitos processos e muitas variáveis, que influenciam a qualidade da integração, o processo de transição e de adaptação ao ES pode ser muito desafiante.

A investigação revela a influência de variáveis pessoais dos/as estudantes no seu processo adaptativo e envolvimento académico, contribuindo para um percurso académico bem-sucedido, em que se destaca a relevância das expectativas académicas (cf., Almeida, 2019; Araújo, 2017; Cole, 2017; Farias & Almeida, 2020; Snyder et al., 2002; Soares et al., 2015; Valle et al., 2015; Vieira, 2018). Porque as expectativas académicas exprimem motivações, objetivos e previsões

daquilo que contam concretizar, através da frequência de um curso de ES (e.g., Araújo et al., 2015; Deaño et al., 2015; Gomes & Soares, 2013), elas revelam muito do modo como os/as estudantes podem vir a envolver-se durante o percurso académico e, por isso, é muito importante conhecê-las.

Efetivamente, a literatura dá conta de que o modo como cada estudante antecipa as dificuldades e encara os desafios com que se depara à entrada no ES pode revelar-se influente na adaptação ao contexto e êxito académicos. A avaliação das dificuldades académicas, antecipadas pelos/as estudantes à entrada no ES, pode ajudar a informar daquilo que esperam conseguir com a frequência académica (Araújo et al., 2016). A par das expectativas, existem outras características pessoais que podem, igualmente, desempenhar um papel muito importante para uma transição e adaptação bem-sucedidas, nomeadamente as crenças de autoeficácia, que representam a perceção acerca das próprias capacidades, interferindo e influenciando o comportamento humano, na interação com o que o rodeia (e.g., Bandura, 1997). Esta perceção de si, e das suas capacidades, pode ser decisiva na forma como os/as estudantes encaram e vivenciam a transição para o ensino superior. Honicke e Broadbent (2016), num estudo de revisão sistemática com 55 artigos, de 2003 a 2015, relataram a existência de uma associação moderada positiva entre a crença na autoeficácia académica e o rendimento académico dos/as estudantes. Porém, referem que esta associação é complexa, porque existem várias variáveis cognitivas e motivacionais, tais como características de personalidade, desempenhos académicos prévios, envolvimento parental, estratégias de aprendizagem autorregulatórias como regulação de esforço, estratégias de processamento profundo e orientações de meta, que causam impacto nessa relação. A generalidade dos estudos encontrados sugere que estudantes com níveis mais elevados de crença na autoeficácia podem apresentar níveis mais elevados de desempenho académico porque, apresentando crenças mais fortes nas suas capacidades académicas, estão mais predispostos a enfrentar tarefas desafiantes, a persistir durante a execução de tarefas difíceis e a adotar estratégias de aprendizagem mais eficazes quando confrontados com o fracasso, o que eu poderá contribuir para um desempenho académico mais satisfatório (Costa et al., 2014). Assim, a base comum a estes estudos parece revelar que acreditar, ou não, que se é capaz tem relevância no percurso académico. Para o estudo da transição académica, tal como Schunk e colaboradores (2008), parte-se do pressuposto de que, para se avaliar convenientemente a implicação e desempenho académicos dos/as estudantes, é fundamental estudar também o grau de confiança, ou seja, em que medida acreditam que serão capazes de realizar as suas atividades de forma satisfatória, que traduz a crença na autoeficácia.

Neste estudo, que se insere no projeto de doutoramento "O Ensino Superior e os Cursos Técnicos Superiores Profissionais: expectativas e trajetórias dos/as estudantes", procura-se contribuir para o conhecimento acerca da influência das expectativas académicas, dificuldades antecipadas e autoeficácia na transição e percurso académico de estudantes de CTeSP. Assim, analisam-se associações entre as expectativas académicas, as dificuldades antecipadas e as crenças de autoeficácia, de estudantes de 1.º ano de CTeSP, bem como associações dessas variáveis com características sociodemográficas, e com indicadores do desempenho académico.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 335 estudantes de 1.º ano, de CTeSP, inscritos/as em cursos de várias Áreas de Educação e Formação (AEF; Portaria n.º 256/2005), de sete instituições de ensino superior (IES), localizadas em vários concelhos, de um instituto politécnico público, do Norte de Portugal. Da amostra fizeram parte 204 estudantes do sexo masculino (60.9%) e 131 do sexo feminino (39.1%), com idade média de 19.84 anos (*DP* = 3.76), variando entre 17 e 46 anos, sendo 136 estudantes (40.60%) beneficiários de apoio dos Serviços de Ação Social.

Instrumentos

Utilizou-se um questionário para recolher dados relativos a características sociodemográficas e académicas (e.g., idade, sexo, média de acesso ao curso). As expectativas académicas iniciais foram recolhidas através do questionário QPA-Exp (Deaño et al., 2015). O questionário tem 42 itens, respondidos numa escala de *likert* (de 1 = discordo totalmente a 6 = concordo totalmente), que se organizam em sete fatores: Formação para o Emprego e Carreira, Desenvolvimento Pessoal e Social, Mobilidade Estudantil, Envolvimento Político e Cidadania, Pressão Social, Qualidade da Formação e Interação Social. No presente estudo, obtiveram-se valores adequados de consistência interna (ver Tabela 1). Para recolher dados acerca das dificuldades académicas recorreu-se ao Instrumento de Exploração de Dificuldades na Adaptação ao Ensino Superior (Casanova & Almeida, 2017). É um instrumento de autorrelato que avalia as dificuldades antecipadas relacionadas com seis situações académicas (i.e., dificuldades relacionadas com a adaptação à instituição, com a aprendizagem, dificuldades interpessoais, dificuldades económicas, dificuldades de autonomia e vocacionais), sendo as respostas dadas de 1 (nenhumas dificuldades) a 5 (muitas dificuldades). Neste estudo, calculou-se uma pontuação global, mediante a obtenção de valor adequado de consistência interna (Tabela 1). Para avaliar as crenças de autoeficácia foi utilizada a Escala de Autoeficácia Geral (GSE; Schwarzer & Jerusalem, 1995,

versão portuguesa de Araújo & Moura, 2011). É uma escala, unidimensional, de autoavaliação das crenças de autoeficácia geral para lidar com situações quotidianas, tem 10 itens, formulados no sentido positivo, com resposta numa escala de *likert* (de 1 = de modo nenhum é verdade a 4 = é exatamente verdade). Obteve-se um valor adequado de consistência interna (Tabela 1).

Procedimentos

No ato da matrícula, foi recolhido o consentimento informado de estudantes de 1.º ano de CTeSP, de sete escolas de um Instituto Politécnico, do norte de Portugal, interessados em serem contactados para fins investigativos. Para os/as que aceitaram, foi enviado, para o email institucional, um *link* de acesso a um instrumento de recolha de dados, que designamos "Transição para o Ensino Superior", construído no *limesurvey*. Foram informados/as que a participação era voluntária e que poderiam desistir do estudo a qualquer momento, assim como acerca dos objetivos do estudo e da garantia da confidencialidade dos resultados. As questões de ética da investigação foram discutidas com o responsável pela proteção de dados da IES, cumprindo-se os procedimentos de proteção de dados em vigor (RGPD, UE 2016/679). A análise dos dados fez-se com o IBM SPSS (26.0). Realizaram-se análises descritivas e, para inferências estatísticas, recorreu-se ao Coeficiente de Pearson (*r*) e a Testes de T-Student para grupos independentes. Para a interpretação, utilizaram-se os valores de referência propostos por Cohen (1992), pelo que um *r* de .10 foi considerado pequeno (associação fraca), um *r* de .30 foi considerado médio (associação moderada) e um *r* de .50 foi considerado grande (associação forte). Teve-se como referência o valor .05 para a significância estatística (cf. Field, 2005).

Resultados

Os dados sugerem que estudantes CTeSP tendem a concordar bastante com todos os indicadores das expectativas académicas, observando-se médias superiores a 4.50 em todos os fatores.

Tabela 1

Estatísticas descritivas das expectativas académicas, dificuldades académicas antecipadas à entrada no Ensino Superior e crença de autoeficácia geral

	Min	*Max*	*M*	*DP*	*alfa*
Dimensões das Expectativas Académicas (*N*=334)					
Formação para o Emprego e Carreira (F1)	3.67	6.00	5.56	0.50	.84
Desenvolvimento Pessoal e Social(F2)	2.50	6.00	5.38	0.64	.89
Mobilidade Estudantil(F3)	1.00	6.00	4.57	1.07	.91
Envolvimento Político e Cidadania (F4)	1.33	6.00	4.90	0.85	.89
Pressão Social (F5)	1.00	6.00	4.66	1.11	.86
Qualidade da Formação (F6)	3.00	6.00	5.04	0.68	.77
Interação Social (F7)	1.00	6.00	4.87	1.00	.89
Dificuldades Antecipadas (*N*= 333)	1.00	5.00	1.97	.67	.81
Autoeficácia geral	16	40	31.76	4.17	.88

Nota: Foi encontrado um *outlier*, com valores inferiores extremos, sistematicamente nas sete dimensões das expectativas académicas, e dois *outliers* na variável dificuldades académicas antecipadas à entrada no Ensino Superior (DA), por isso foram eliminados. Na Escala de Autoeficácia Geral o mínimo possível seria 10 e o máximo 40.

Evidencia-se um elevado nível de expectativas dos/as estudantes relativamente à Formação para o Emprego e Carreira, seguindo-se expectativas relativas ao Desenvolvimento Pessoal e Social e à Qualidade da Formação. Em média, estudantes de CTeSP relatam antecipar poucas dificuldades académicas (1.97) e níveis de crenças de autoeficácia com média de 31.76, variando entre 16 e 40.

Tabela 2

Correlações das expectativas académicas, crença na autoeficácia geral (GSE), dificuldades académicas antecipadas (DA), Idade e indicadores de Desempenho Académico

	GSE	DA	Idade	Nota acesso ES	Total ECTS 1.ºano ES	Média final 1.ºano ES
Dimensões das Expectativas Académicas						
F1	.22**	-.24**	-.14**	.04	.08	.10
F2	.30**	-.15**	-.11*	.06	.08	.09
F3	.27**	.07	-.15**	.04	-.03	-.09
F4	.28**	-.10	-.12*	.06	.06	.07
F5	.26**	-.07	-.19**	.06	.09	.00
F6	.35**	-.19**	-.04	.08	.06	.07
F7	.25**	-.10	-.24**	-.04	.12*	-.07
GSE	-	-.30**	.01	.11*	-.01	-.03
DA	-.30**	-	.06	-.09	-.08	-.03
Idade	.01	.06	-	-.01	-.15**	.05
Nota acesso ES	.11*	-.09	-.01	-	.04	.30**
Total ECTS 1.º ano ES	-.01	-.08	-.15**	.04	-	.39**
Média final 1.ºano ES	.03	-.03	.05	.30**	.39**	-

Nota: Correlações de Pearson. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Os resultados apontam correlações positivas, estatisticamente significativas, maioritariamente pequenas, entre a crença de autoeficácia e todas as dimensões das expectativas, indicando que, quanto maior a crença de autoeficácia, mais elevadas as expectativas. As correlações negativas fracas, estatisticamente significativas, encontradas entre as dimensões de expectativas F1, F2 e F6 e as dificuldades antecipadas sugerem que, quanto mais elevadas estas expectativas, menos dificuldades académicas são antecipadas pelos estudantes CTeSP. Foi encontrada uma correlação negativa, moderada, estatisticamente significativa, entre as crenças de autoeficácia e as dificuldades académicas antecipadas à entrada no ES indicando que, quanto maior a crença na autoeficácia, menor são as dificuldades académicas antecipadas. Quanto à relação destas variáveis com a idade, observam-se correlações negativas significativas, de pequena magnitude, entre a idade e a maioria das expectativas académicas estudadas, mas não há associação com as crenças de autoeficácia e com as dificuldades antecipadas. Quanto à associação com indicadores de desempenho académico (nota de acesso ao ensino superior, média do fim do 1.º ano e número de ECTS feitos no fim do 1.º ano), apenas foram observadas correlações significativas fracas, pequenas, entre a expectativa relacionada com a Interação Social (F7) e o desempenho académico do final do 1.º ano, indicado através do total ECTS feitos no final do 1.º ano. Foi encontrada uma associação positiva fraca entre a autoeficácia e indicadores de desempenho académico à entrada do ES. Adicionalmente, os resultados indicam que há uma relação negativa fraca, significativa, entre a idade e o total ECTS feitos no final do 1.º ano sugerindo que, à medida que a idade aumenta, diminui o total ECTS concluído no final do 1.º ano. Além disso, os dados também sugerem que existe uma relação moderada significativa entre a nota de acesso ao Ensino Superior e a média ponderada no final do 1.º ano.

Tabela 3

Diferenças entre estudantes CTeSP com ou sem apoio dos Serviços de Ação Social ao nível das expectativas académicas, GSE e DA

	Apoio Ação Social	*n*	*M (DP)*	*t (gl)*	*p*	*d*
Expectativas académicas						
F1	sim	136	5.58(.47)	0.60(332)	.55	0.07
	não	198	5.55(.52)			
F2	sim	136	5.40(.62)	0.50(332)	.62	0.06
	não	198	5.37(.65)			
F3	sim	136	4.41(1.05)	-2.26(332)	.02	-0.25
	não	198	4.68(1.07)			
F4	sim	136	4.95(.78)	0.84(332)	.40	.85
	não	198	4.87 (.89)			
F5	sim	136	4.63(1.12)	-0.46(332)	.65	0.09
	não	198	4.69(1.10)			
F6	sim	136	5.04 .66)	-0.10(332)	.92	-0.05
	não	198	5.04(.70)			
F7	sim	136	4.85(.93)	-.392(332)	.70	-0.04
	não	198	4.89(1.05)			
GSE	sim	136	31.35(4.24)	-1.52(333)	.13	-0.17
	não	199	32.05(4.11)			
DA	sim	135	2.00(.67)	.710(331)	.48	0.17
	não	198	1.95(.66)			

Os resultados da tabela 3 apontam diferenças, estatisticamente significativas, entre estudantes CTeSP com apoio dos serviços sociais e estudantes sem apoio dos serviços sociais, apenas na expectativa acerca da Mobilidade Estudantil (F3). Estudantes CTeSP sem apoio social apresentam, em média, maiores expectativas de Mobilidade Estudantil.

Os testes de comparação entre grupos não mostraram diferenças de género nas crença de autoeficácia, $t(333)=1.43$, $p= .15$, $d=0.16$, nem nas dificuldades antecipadas, $t(331)=1.50$, $p=.14$, $d=0.17$.

Discussão

Em consonância com pesquisas anteriores, com estudantes de outros ciclos de estudo de ES, os dados demonstram que estudantes de CTeSP possuem expectativas muito altas à entrada no ES, sobretudo aquelas relacionadas com a formação para o emprego e carreira e com o desenvolvimento pessoal e social (e.g., Bisinoto et al., 2016). Neste quadro, a qualidade do ensino e das aprendizagens, preconizadas pelas IES, devem corresponder a estas aspirações motivacionais, de modo a dotar os/as estudantes das ferramentas necessárias para enfrentar o mercado de trabalho, dando também ênfase ao desenvolvimento pessoal e social de acordo com tais expectativas. Os

dados remetem para uma relação significativa positiva entre as expectativas académicas e a crença na autoeficácia podendo ambas ser favoráveis a uma transição e adaptação académicas bem-sucedidas. Este estudo realça que, quanto mais elevada é a crença de autoeficácia de estudantes CTeSP, mais elevados são também os seus níveis de expectativas e menos dificuldades académicas são antecipadas. Estas associações negativas encontradas entre as expectativas, a crença de autoeficácia, com as dificuldades académicas parecem dar coerência à pesquisa. É compreensível que, quanto mais seguros/as das suas capacidades e mais elevadas as expectativas académicas, mais otimistas e preparados poderão estar estes/as estudantes para ultrapassar as dificuldades que irão enfrentar, sendo esses recursos pessoais importantes para uma adaptação académica satisfatória, tal como referido por Casanova et al. (2020).

Tal como o encontrado em outros estudos (Bucuto et al., 2016; Costa et al., 2013), à medida que a idade de estudantes CTeSP aumenta, eles/elas tendem a revelar expectativas mais baixas em quase todas as dimensões, excetuando as expectativas com a qualidade da formação, o que pode ser compreensível, atendendo a que talvez tenham já iniciado uma carreira profissional e o que procuram pode ser a consolidação das competências profissionais. Além disso, a associação negativa encontrada entre a idade e o rendimento académico parece indicar que o processo de transição e de adaptação poderá revelar-se mais desafiante para estudantes mais velhos/as. Talvez por lhes ser mais difícil conciliar os estudos com a organização familiar e com as responsabilidades laborais, sendo que, para muitos deles/as, a entrada no ES poderá ocorrer depois de um grande interregno sem qualquer contacto com contextos académicos.

Os resultados demonstraram que estudantes CTeSP com notas mais elevadas no percurso académico prévio apresentam maior crença na autoeficácia e são também os que têm resultados mais positivos no final do 1.º ano do curso. Estes dados parecem fazer sentido, atendendo a que estudantes com melhores notas de acesso poderão ter uma melhor preparação académica à entrada no ES, tendo maior probabilidade de entrar no curso desejado, e por isso poderão evidenciar melhor perceção de autoeficácia, podendo-os/as conduzir a um percurso académico mais bem-sucedido, tal como sugere a investigação prévia (Casanova et al., 2018). Contudo, visto de outra perspetiva, estes dados poderão suscitar alguma apreensão porque, de alguma forma, dão conta de que se perpetuam assimetrias, observando-se que estudantes com índices de aproveitamento escolar mais baixos à entrada do ES poderão estar a manter-se com maiores dificuldades durante o percurso académico sendo que, contrariamente, estudantes CTeSP com melhores resultados académicos

prévios conseguem tendencialmente obter melhor rendimento académico no final do 1.º ano do ES. Tendo em vista estes resultados, é fundamental combater estas assimetrias, chamando a atenção das IES, de forma a intensificarem atividades de acolhimento promotoras de uma integração satisfatória, bem como no sentido de encontrar experiências educativas, curriculares e eventualmente extracurriculares, que possam melhorar o desempenho académico de estudantes que relevam maiores dificuldades.

De notar que, à semelhança dos dados do presente estudo, da pesquisa bibliográfica realizada, os resultados registados não são muito consistentes quanto ao efeito do sentimento de autoeficácia no desempenho académico do ES, parecendo, talvez, ser mais consistente a relação do desempenho académico prévio com o desempenho académico de final de 1 ano. A associação, ainda que pequena, entre as expectativas académicas relacionadas com a interação social e o rendimento académico de final de 1.º ano poderá ser interessante aprofundar através de outras análises mais robustas. Tendo presente que as expectativas relacionadas com a interação social se referem a expectativas para participar em momentos de convivência e diversão, em atividades de contacto social em contexto universitário, poderá a qualidade da interação social estimular um percurso académico mais positivo.

Os dados mostram que estudantes CTeSP com apoio social tendem a revelar expectativas mais baixas quanto à mobilidade estudantil. Parecem ser, então, estudantes para quem a preocupação relacionada com as dificuldades económicas parece estar presente quando equacionam ingressar em programas de mobilidade estudantil. Criar medidas ajustadas à condição socioeconómica dos/as estudantes, que atenuem estas desigualdades de oportunidade, deve ser imperativo para combater as discrepâncias.

Este estudo apresenta algumas limitações, das quais se destaca o facto de não terem sido ainda analisadas diferenças nas expectativas, crenças de autoeficácia e dificuldades antecipadas em função de outras variáveis sociodemográficas e académicas (e.g., nível socioeconómico, nível de escolaridade dos familiares mais próximos, área de educação e formação do curso, tipo de ensino secundário frequentado), o que será aprofundado no âmbito do doutoramento.

Em geral, a literatura dá conta que as IES precisam de conhecer a população estudantil que acolhem, quem são, de onde vêm, e o que esperam com a frequência académica. Assim, poderão ser capazes de redefinirem as suas políticas educativas e promover uma integração ajustada à diversidade e perceções dos/as seus/suas estudantes, acompanhando-os/as e auxiliando-os/as a

superar as dificuldades que terão de enfrentar ao longo dos seus percursos académicos. O conhecimento que resulta deste estudo, que analisa o perfil de estudantes de CTeSP, pode contribuir para a compreensão acerca da forma como se realizam os processos de transição e adaptação académicos. Este conhecimento pode ajudar as IES a encontrar estratégias diferenciadoras e adequadas a tais perfis, tendo presente as particularidades inerentes às suas características, promovendo o êxito académico de estudantes deste ciclo de estudos.

Referências

Almeida, L. (2019). *Estudantes do ensino Superior: Desafios e oportunidades*. Braga: ADIPSIEDUC.

Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1.º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. Almeida, & R. V. Casto (orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 146 – 164). Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Araújo, A. M. (2017). Sucesso no ensino superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicologia y Educación, 4* (2), 132-141. doi:10.17979/reipe.2017.4.2.3207

Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. D. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação de expectativas académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação, 28*(1), 201 – 220. Disponível em http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7057

Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J.R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de estúdios e investigación en Psicología y Educación, 3*(2), 102 – 111.

Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da General Self-Efficacy Scale (Escala de Auto-Eficácia Geral) numa amostra de professores. *Revista Laboratório de Psicologia, 9* (1), 95 – 105.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bisinoto, C., Rabelo, M., Marinho-Araújo, C., & Fleith, D. (2016). Expectativas académicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: indicadores para uma política de acolhimento. In L. Almeida, & R. V. Casto (orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos*

estudantes do 1.º ano (pp. 15 – 31). Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Bucuto, M, Araújo, A., & Almeida, L. (2016). Expectativas e rendimento académico: Estudo com alunos do 1.º ano do ensino superior em Moçambique. In J. R. Casanova, C. Bisinoto, & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de Atas IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 48 – 55). Centro de Investigação em Educação (CIEd).

Casanova, J. R. (2018). Abandono no Ensino Superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática, 28*(57), 5 – 22. https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22

Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi, 9*(1), 165 – 181.

Casanova, J. R., Cervero, A., Nuñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A., (2018). Factores that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema, 30*(4), 408 – 414. https://doi.org/10.7334/psicothena2018.155

Casanova, J. R., Fernandez-Castañon, C. A., Pérez, J. C., N., Gutiérrez, A. B., & Almeida, L. S. (2018). Autoeficácia e abandono no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19*(1), 41 – 49.

Casanova, J., & Almeida, L. S. (2017). *Instrumento de Exploração de Dificuldades na Adaptação Académica- ES*. CIEd - Centro de Investigação em Educação.

Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: a power primer. *Psychological Bulletin, 112*, 155–159.

Cole, J.S. (2017). Concluding comments about student transition to higher education. *Higher Education 73*, 539 - 551. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0091-z

Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não tradicionais de Engenharia: *Revista de Peruana de Psicologia y Trabajo Social, 1*(2), 63 – 74.

Costa, A. R., Araújo, A.M., & Almeida., L. (2014). Relação entre a percepção da autoeficácia académica e o engagement de estudantes de engenharia. *Revista de Psicologia, 1*(2), 307 – 14.

Deaño, M., Diniz, A.M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., Conde, A., Araújo, A. M., Iglesias-Sarmiento, V., Gonçalves, P., & Tellado, F. (2015). Propiedades

psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología, 31* (1), 280 –289.

Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março. Diário da República- 1.ª série de 18 de março de 2014, n.º 54, pp. 2074– 2081.

Farias, R.V., & Almeida, L.S. (2020). Expectativas académicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi, 9*(1), 68 – 93. Disponível em https://revistaepsi.com/wpcontent/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo5.pdf

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2.ª ed.). Sage.

Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018). Dos "Novos Públicos" aos estudantes "não-tradicionais" no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In A. Fragoso, & S. T. Valadas (coord), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 19 – 38). Coimbra: CINEP/IPC.

Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26*(4), 780-789.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*(63 – 84). http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Pinto, D. (2021). *Desenhar pontes entre níveis de ensino: um estudo misto sobre a dimensão pedagógica e educativa da transição do ensino secundário para o ensino superior* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade do Porto.

Schunk, D. H., Pintrich, P., R, & Meece, J., L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications* (3.ªed.) Merrill-Prentice Hall.

Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Education Psychology, 4*, 820 – 26.

Soares, A., M., Pinheiro, M., F., & Canavarro, J. M., P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologia, 58*, 97 – 116.

Valle, A., Regueiro, B., Rodriguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficácia y metas académicas en estudantes universitários. *European Journal of Education and Psychology, 8*(1), 1-8.

Vasconcelos, R., Almeida L., & Monteiro S. (2009). O insucesso e abandono académico na Universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia. In C. R. Brito & M. M. Ciampi (Eds.), *Proceedings. VI International Conference on Engineering and Computer Education, ICECE* (pp. 457-461). COPEC - Council of Researches in Education and Sciences.

Vieira, D. (2018). *Determinantes e significados do ingresso dos jovens no ensino superior: vozes de estudantes e de profissionais do contexto educativo*. s/l: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; Press Forum, Comunicação Social S.A; G-icom network. https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/determ inantes_e_significados_web.pdf

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A educação como prática libertadora na visão de Paulo Freire

Education as a releasing practice in the view of Paulo Freire

Rosiomar Santos Pessoa (https://orcid.org/0000-0002-1472-5622)*, Jacira Medeiros de Camelo (https://orcid.org/0000-0003-1809-3535)**, Maria José Quaresma Portela Corrêa (https://orcid.org/0000-0002-8517-7213) ***, Sílvia de Fátima Nunes da Silva (https://orcid.org/0000-0002-0885-1139)***

* Universidade do Estado do Pará- UEPA, ** Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SMEF, *** Secretaria Municipal de Educação de Nina Rodrigues – SEMD/NR

As pesquisadoras não possuem nenhum tipo de ajuda financeira para prosseguir suas pesquisas.

Autor de contacto: rosiomarsantos@gmail.com

Resumo

O presente artigo busca-se identificar as contribuições freirianas dentro de um aprendizado mais adequado e atual, uma vez que Paulo Freire sempre defendeu a educação libertadora, emancipatória e por sua vez, criticou a educação bancária, em especial os alunos jovens e adultos que são pessoas de conhecimentos prévios, então o autor defende um ensino que transforme esses alunos em sujeitos críticos e atuantes em que tenha participação na sociedade, enquanto na educação bancária o professor considera o aluno um sujeito passivo, ou seja, sem participação no seu aprendizado, ou seja, um detentor do conhecimento de forma a receber esses ensinamentos sem questioná-los. Seu objetivo é entender os conceitos de educação libertadora e educação bancária na visão freiriana buscando-se realizar um paralelo entre educação libertadora e bancária. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a revisão bibliográfica através de leituras em livros, revistas e sites especializados sobre o tema estudado e o instrumento de pesquisa foi a aplicação de um questionário voltado aos professores(as) da rede pública e privada que atuam com jovens e adultos na educação básica. Conclui-se que a visão do autor ao defender a educação libertadora em detrimento da educação bancária tem uma valiosa contribuição, sendo que a sociedade necessita de maior participação da população e de cidadãos que saibam defender seus direitos. Assim, após a realização desse estudo pode-se concluir que houve o princípio da adequação da realidade cultural e subjetiva dos jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação libertadora, educação bancária, sujeito ativo.

Abstract

This work seeks to identify Freirian contributions within a more appropriate and current learning, since Paulo Freire has always defended liberating and emancipatory education and criticized banking education, for the author, the student, especially young people and adults who are people with previous knowledge that should be considered at school, defending in this case an education that transforms these students into critical subjects and active in the society in which they participate, while for banking education the teacher considers the student a passive subject, without participation none in his learning, in which he is the holder of knowledge and the student receives these teachings without questioning them. The methodology used in this research was the bibliographic review through readings in books, magazines and specialized websites on the studied subject. Its research instrument is the application of a questionnaire aimed at public school teachers who work with young people and adults in the basic education. Its objective is to understand the concepts of liberating education and banking education in the Freirian view, seeking to make a parallel between liberating and banking education. It is concluded that the author's vision when defending liberating education to the detriment of banking education has a valuable contribution, since society needs greater participation of the population and citizens who know how to defend their rights. After conducting this study, we can conclude that there was the principle of adapting the cultural and subjective reality of young people and adults.

Keywords: Liberating education, banking education, active subject.

As pesquisas apontam que a década de 1950 foi marcada pelo modo diferente de alfabetizar do educador Paulo Freire e da valorização dos círculos populares de cultura, fatos que proporcionaram a sistematização de um ideário e de experiências que se verifica nos dias atuais por educação popular.

O estudo ressalta a educação como prática libertadora, onde o foco principal é destacar o pensamento e a pedagogia freiriana com suas divergências entre educação problematizadora e educação bancária, o autor explica que a concepção bancaria é vista como ultrapassada nos métodos de aprendizagem em que o professor deposita seu conhecimento aos alunos sem considerar seu senso crítico, como se este fosse um ser desprovido de crenças, culturas, estrutura familiar e pensamentos, ou seja, instrumento da opressão e os seus pressupostos, (FREIRE, 2006).

O trabalho tem como objetivo entender os conceitos de educação libertadora e educação bancária na visão freiriana buscando-se realizar um paralelo entre educação libertadora e bancária.

Este estudo evidencia as duas concepções na visão de Freire: a educação libertadora que significa desenvolvimento humano e social, respeito pela cultura e participação nas decisões na sociedade, enquanto a educação bancária busca a padronização no pensamento, é uma educação onde só o educador conduz o roteiro e o educando recebe sem questionar e sem perguntar, nessa forma de concepção não há um diálogo entre o professor e o aluno, que é considerado um receptáculo sem conteúdo e está pronto a receber tudo passivamente.

Educação libertadora na visão de Paulo Freire

Em seu livro “Pedagogia do Oprimido” está claro, quando Freire escreveu: “Só existe saber na invenção, na reinvenção e na busca inquieta, impaciente, permanentemente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2016, p. 105). Neste apelo Freire deposita suas esperanças nos educandos, são estes os principais atores educacionais. Esperança de que atuem como sujeitos de sua história, porém alerta que isso só acontece quando os educandos se fazem realmente na medida em que conhecem, ou ao conhecer os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. (FREIRE, 1992).

O ensino é uma troca e deve-se levar em conta a experiência do aluno e o professor em relacionar esse conhecimento prévio com sua prática docente aplicada aos conteúdos propostos. Neste sentido surge a problemática que permite questionar quais os desdobramentos da concepção freiriana para o ensino libertador. (LIBÂNEO, 2006).

De acordo com Freire (1992, p. 11), a existência humana se reconstitui na esperança e no sonho. Assim sendo, não cansava de enfatizar que sua esperança não era suficiente, mas necessária em suas afirmações como “precisamos da esperança crítica, como o peixe precisa da água despoluída.... Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo....

Constata-se que na visão do autor a educação libertadora é a esperança de que através de uma educação voltada para a libertação dos alunos, logo, eles, são capazes de atuar numa sociedade mais justa, algo até então utópico, porém, não é impossível de acontecer e só será possível através de uma educação libertadora.

A educação bancária na perspectiva de Paulo Freire, na concepção de educação bancária há a discursão de que o professor é quem faz do aluno um mero depositário. FREIRE (2016), afirma que o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. E esta narração os transforma em recipientes a serem preenchidos pelo educador, e quanto mais se enche os recipientes, melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, melhores educandos serão.

Freire compara esse tipo de educação à escuridão vivenciada pelos alunos, não somente na ausência de informação, mas pela agressividade cultural, a qual não considera o contexto em que o aluno vive, que dificilmente pode influenciar em situações que demanda de análise crítica. Para o autor, há o perigo de que é esse modelo minimize o processo de evolução da espécie humana, o homem é um ser pensante e intensificador de mudança. (FREIRE, 2014).

Na visão de Freire esse modelo de educação parte do pressuposto que o professor é detentor do saber e o aluno nada sabe, que sua cultura, sua vida e sua realidade não tem nenhum valor, deste modo, cria-se uma relação vertical entre o educador e o educando. O educador é quem possui todo o saber, é aquele que deposita o conhecimento, a aprendizagem ocorre de forma prevista pelo educador. O educando é passivo neste tipo de educação, é o objeto que recebe o conhecimento. A educação vista por essa ótica tem como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, que não questionam e devem ser submetidos à estrutura do poder vigente. (ANDRADE, 2019).

Ainda segundo o autor, na lógica da educação bancária o currículo mantém uma concepção epistemológica fixada no empirismo, ministrado numa escola tradicional, onde o conhecimento é fechado e o aluno é visto como aquele que recebe a transferência do conhecimento e de informações

sem questionamentos, neste tipo de educação cabe ao professor o papel ativo, a visão epistemológica de transferência de informações e fatos, onde a cultura do silêncio e do falso saber é constante, quanto ao aluno cabe o papel de um ser passivo, um depósito de conhecimentos falsos, bem diferentes de sua realidade, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2011, p. 24).

Na Pedagogia do Oprimido, Freire direciona a sua opção à ação político-pedagógica "aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (FREIRE, 1997, p. 05). O autor defende uma pedagogia revolucionária, cujo objetivo é a ação consciente e criativa, a reflexão das massas oprimidas sobre sua libertação e como ocorre essa liberdade.

Na educação libertadora ou problematizadora o educador não é apenas o que educa, mas aquele que enquanto educa é educado, há um diálogo constante com o educando, ambos participando do procedimento construtivo do conhecimento. Nessa concepção os educadores usam de companheirismo e a educação para libertar e não oprimir os educandos. Essas duas concepções se contradizem, a bancária se nega a falar, debater, discutir, ao contrário da problematizadora que acha que a melhor forma de educar é dialogar com seu educando.

Para FREIRE (2016) a educação bancária, é uma prática que não incentiva o companheirismo entre educador e educandos. Se o educador "bancário" vivesse a superação da contradição não seria "bancário", não faria depósitos, não tentaria domesticar. Nesta perspectiva Freire criticou a educação bancária, que considerava o analfabeto ignorante, pois não tinha senso crítico, por receber o conhecimento do professor sem questionar, portanto, o autor defendia uma ação educativa que fosse transformada através de diálogo, a educação problematizadora tem como propósito o desenvolvimento do ser social, onde a informação é transmitida de forma efetiva, focada em trazer um retorno social, de forma a capacitar o indivíduo a se posicionar diante dos diversos assuntos de forma a contribuir com o convívio social.

De acordo LIBÂNEO (2006) teoria e prática devem ser constantes na educação libertadora, por isso, ela necessita de sujeitos ativos e participativos, nunca enfrenta os alunos como sujeitos passivos, portanto: "O professor precisa de uma teoria que explicite a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora." (Libâneo, 2006. p. 78).

Na sociedade contemporânea não há mais lugar para o professor ‘sabe-tudo’, os alunos vivem cercados de tecnologia, por mais carentes que sejam tem um vizinho com um smartphone, televisão, computador ou outro tipo de eletrônico que fornecem noticias em tempo real, portanto, sem a menor chance de não haver diálogo e participação ativa da sociedade, neste caso os alunos ou educandos tem uma importante contribuição na educação e no desenvolvimento social.

De acordo com Oliveira e Guimarães sobre a opinião de Paulo Freire o que se evidencia em sua defesa é “Sempre foi a favor de uma educação libertadora, a qual incentiva os oprimidos a vivenciar um processo de libertação, através da leitura de mundo. (Oliveira e Guimarães, 2015, p. 11425).

Os autores enfatizam que a educação libertadora é fundamental para que haja cidadania e muitas conquistas que houveram na educação de jovens e adultos, conforme à luta dos movimentos sociais, a vida de Freire é um exemplo de que a educação é símbolo de libertação e participação na sociedade e assim, pode transformar a qualidade de vida de pessoas humildes.

Metodologia

A contextualização metodológica deste estudo foi uma pesquisa de campo, com cinco professores da rede pública e privada, em Belém capital do Estado do Pará e seus resultados são apresentados na perspectiva de análise qualitativa através de entrevistas aplicadas aos participantes da pesquisa.O percurso metodológico realizado no decorrer dessa pesquisa, de acordo com a problemática abordada, que é: a educação como prática libertadora na visão de Paulo Freire, cuja perspectiva teórica determinou a opção por um estudo interpretativo (Dias & Silva, 2010; com a tipologia de estudo de caso (Yin, 1984; 2015).

Para atingir os objetivos do trabalho foi realizada uma investigação baseada em estudos bibliográficos e entrevistas com cinco professores do ensino fundamental, ensino médio e superior, todos os entrevistados atuam com jovens e adultos, público alvo de defesa do professor e escritor Paulo Freire.

As entrevistas foram realizadas através de questionários direcionados aos sujeitos pesquisados através de pesquisa qualitativa. Os dados foram analisados sistematicamente, com o objetivo de criar possibilidades para que os professores emitissem suas opiniões sobre os efeitos da educação bancária e educação libertadora.

Os questionários foram elaborados com quatro questões subjetivas nas quais os entrevistados tiveram toda a liberdade de emitir suas opiniões.

Resultados

Para se obter os resultados desejados foram contactados vinte professores, no entanto, devido aos problemas de isolamento social provocados pela COVID-19 somente seis professores atuantes com a educação de jovens e adultos retornaram com os resultados desejados, que foram as respostas aos questionamentos das pesquisadoras.

Foram elaborados questionários voltados para a temática, especialmente sobre a educação como prática libertadora na visão de Paulo Freire, com quatro questões subjetivas nas quais os entrevistados tiveram toda a liberdade de emitir suas opiniões.

De posse dos inquéritos respondidos chegou-se aos seguintes resultados:

1) O que você entende por educação bancária na concepção freiriana?

Tabela 1

Concepção freriana sobre a educação bancária

Professor 1	Professor 3	Professor 4
É uma concepção que propõe uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade, capaz de provocar no aluno uma nova visão de ensino, já que no ensino tradicional o professor deposita o conhecimento em um aluno diferente do aluno depositar o conhecimento ao professor.	Ela se baseia na centralização do professor – ele almeja que o estudante aprenda da mesma forma que ensinou, como se fosse uma "caixinha de depósito". Não permite que haja liberdade de o estudante perpassar por outros caminhos, desenvolver sua criticidade e espontaneidade durante o processo educativo.	Consiste no modelo de educação no qual o professor é visto como ator principal no processo de ensino e aprendizagem e o aluno um mero receptor passivo de conteúdo, o qual é visto como uma tábula rasa, uma folha de papel em branco, pois nesse processo não é estimulado a pensar, a desenvolver o censo crítico.

Fonte: A autora, 2020.

Constata-se pelas respostas obtidas com os professores que suas opiniões não divergem dos estudos dos teóricos estudados, no entanto, os professores deixam claro a importância de se ministrar uma educação libertadora, onde os alunos possam atuar como sujeitos passivos.

Com isso, Freire (1997) apresenta alguns aspectos do que para ele constitui o que vem chamando de pedagogia do oprimido: [...] é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, e esta pedagogia se fará e refará. (Freire, 1997, p. 43).

As afirmações fornecidas pelas educadoras complementam a defesa de Freire em sua jornada educativa, diante de seus pontos de vista e realizando uma comparação entre o autor e as entrevistadas percebe-se que há afinidade entre ambos.

A segunda questão aplicada aos entrevistados foi a seguinte:

2) Quais os pressupostos da educação bancária?

Tabela 2

Pressupostos da educação bancária

Professor 2	Professor 3	Professor 5
Nesse modelo as disciplinas das ciências humanas perderam carga horária, ou, foi substituído por disciplinas que "ensinassem a obediência", numa ditadura o pensamento crítico precisa ser abolido. (Eu não concordo com esse pensamento do Freire, pois o regime militar, obteve um desenvolvimento na qualidade da aprendizagem).	A educação bancária parte do pressuposto de que o professor é o detentor do conhecimento, ou seja, o estudante não é capaz de pensar por si próprio. Essa educação parte do princípio de que o aluno deve receber e repetir e não é instigado a promover a mudança durante a formação.	Representada por uma escola tradicional, com uma educação de base teórica antidialógica e opressora caracterizada pela transferência de informações e fatos para serem memorizados, por meio de conteúdos repassados automaticamente sem relação com o contexto vivenciado pelos alunos.

Fonte: A autora, 2020.

Observa-se que o entrevistado tem críticas severas a respeito da educação bancária, no entanto o entrevistado 2 discorda do pensamento de Paulo Freire e defende que houve um bom desenvolvimento de qualidade na aprendizagem.

A terceira questão debatida foi:

1) Quais as contribuições da Pedagogia Freiriana no processo de aprendizagem de jovens e adultos?

Tabela 3

Contribuições da pedagogia freiriana

Professor 1	Professor 4	Professor 5
A missão de Freire era alfabetizar os adultos tornar um povo mais letrado, o autor queria impor continuidade aos estudos nessa fase tão crítica que pais passava, a história do EJA tem início da história da educação de nosso país e uma das maiores contribuições era alfabetizar os jovens e adultos.	As contribuições da pedagogia freiriana é educação libertadora ou educação problematizadora, onde o professor já não é o detentor do saber, segundo Freire o professor é um mediador do saber, nesse processo a aprendizagem, o professor ensina e aprende, ambos são sujeitos no processo de construção do conhecimento.	No meu ponto de vista a principal contribuição da Pedagogia Freiriana no processo de aprendizagem é a conscientização dos educados da educação de jovens e adultos sobre sua realidade, por meio de ensino reflexivo, crítico e libertador, que possibilite interversão critica levando a transformação social.

Fonte: A autora, 2020.

Nesta questão os professores retratam as propostas de Freire em relação a mediação do professor, onde todos sejam sujeitos ativos de sua aprendizagem, a EJA tem como princípios a aprendizagem dos alunos de acordo com sua realidade e todos são sujeitos.

A seguinte questão abordada nesta pesquisa foi a seguinte:

4) Na sua opinião o que provoca a evasão desses alunos da escola?

Professor 1 - A evasão está relacionada ao contexto social do aluno, onde os jovens e adultos passam por problemas sociais, tornando assim mais fácil a não conclusão dos estudos do EJA, e está relacionado a problemas familiar, e falta de incentivo ou apoio pra continuar os estudos toda essa falta pode ocasionar uma evasão escolar.

Professor 3- A dificuldade que muitos professores têm de contextualizar as disciplinas à realidade dos estudantes, problemas de infraestrutura escolar, a ausência de um diagnóstico aos estudantes já nos primeiros dias de aula; até a questão geográfica e em muitos casos, uma decisão pessoal – que se fosse valorizada a história de vida desses educandos, poderíamos ter mais sucesso e menos insucesso escolar.

Professor 6 - Devido a problemas relacionados com questões sociais, econômicas e pedagógicas, como a necessidade de os jovens trabalharem para ajudar na renda da família, escolas distantes de suas residências, currículo distante da realidade e dos conhecimentos dos alunos, as escolas que oferecem educação de jovens e adultos não apresentam uma proposta integradas que atenda um conjunto de saberes que eles adquiriram na prática social e nas relações de trabalho.

Nota-se que os entrevistados destacam os principais fatores que provocam as evasões escolares aos jovens e adultos tais como: econômicos, sociais, estruturais e pessoais. Além desses fatores há as dificuldades que essas pessoas enfrentam no seu cotidiano tais como a distância entre a escola e suas residências, o cansaço, os problemas enfrentados nos seus trabalhos, as famílias que as vezes impedem a continuação dos estudos.

Os entrevistados ao expor suas opiniões demonstraram estar em sintonia com os pensamentos de Freire, uma vez que o autor sempre defendeu uma educação libertadora.

Discussão

De acordo com os resultados obtidos anteriormente, com as opiniões de cada um dos educadores atuantes na EJA, constata-se que os resultados das respostas, como por exemplo na primeira questão sobre a concepção freiriana de educação bancária o P 3 deu a seguinte opinião:

Ela se baseia na centralização do professor – ele almeja que o estudante aprenda da mesma forma que ensinou, como se fosse uma "caixinha de depósito". Não permite que haja liberdade de o estudante perpassar por outros caminhos, desenvolver sua criticidade e espontaneidade durante o processo educativo.

Sabe-se que na educação deste século não há mais espaço para o professor detentor do conhecimento, o que a educação necessita atualmente é de professor mediador, os alunos vivem cercados de tecnologia já vem a escola conhecedor de determinados assuntos que o interessam, portanto, cabe aos professores mediarem esses conhecimentos obtidos fora da escola e os adequarem aos conhecimentos científicos.

No processo de aprendizagem, o professor é o mediador, mas o aluno participa desse processo ao passo que o professor explora suas competências; enquanto Libâneo ressalta que o processo de aprendizagem ocorra e atenta para a qualificação do professor quando diz: "A condição de êxito do trabalho escolar supõe um professor com uma formação científica de alto nível, formação que inclua, também, uma clara compreensão dos mecanismos do insucesso escolar." (LIBÂNEO, 2006, p. 107).

Ainda de acordo com os resultados obtidos, em continuidade às discussões acerca da temática, sobre os pressupostos da educação bancária, eis a resposta de um educador:

Representada por uma escola tradicional, com uma educação de base teórica antidialógica e opressora caracterizada pela transferência de informações e fatos para serem memorizados, por

meio de conteúdos repassados automaticamente sem relação com o contexto vivenciado pelos alunos. (P5).

Freire afirma que o termo educação bancário significa que o professor vê o aluno como um banco, no qual ele pode depositar o conhecimento, o que significa que esse aluno é visto como um cofre vazio, é como se a vida desses alunos antes não houvesse história, cultura, esses alunos só serão enriquecidos após adquirirem os conhecimentos acrescentados pela escola. (Cândido, 2020).

Ao continuar as discussões sobre a temática estudada, a resposta sobre as contribuições da pedagogia de Paulo Freire, obtida pela professora foi:

As contribuições da pedagogia freiriana é educação libertadora ou educação problematizadora, onde o professor já não é o detentor do saber, segundo Freire o professor é um mediador do saber, nesse processo a aprendizagem, o professor ensina e aprende, ambos são sujeitos no processo de construção do conhecimento. (P4).

De acordo com a resposta obtida, percebe-se que a professora é adepta do autor e defende a prática freiriana. A educação libertadora ou problematizadora estimula o aluno a participar ativamente ao aprender e questiona a realidade, a prática do professor é promover o diálogo, aproxima o mundo teórico do cotidiano dos alunos. (Cândido, 2020).

Considerações

Após o estudo sobre educação como prática libertadora ou emancipatória na perspectiva freiriana, considera-se que Paulo Freire ao defender uma educação libertadora teve como intenção ver pessoas com pensamento crítico, participativo na sociedade em que habita e seja capaz de defender seus direitos. Diante dessa constatação conclui-se que:

- Na concepção freiriana o ensino de aprendizagem deve ser libertador e a maior contribuição é aprender a aprender, ou seja, um compromisso com a consciência crítica e não como uma transmissão de informação;
- Que o aprendizado replicador é aquele em que o aluno verbaliza os conhecimentos da vida e da escola e aprende a se defender e se faz presente no impacto gerado na consciência do indivíduo;
- Enquanto a concepção bancária busca passar a informação sem a preocupação de verificar como o aluno de gerenciar essa formação, com a problematizadora ou libertadora buscará consolidar o aprendizado com uma análise mais apurada dos fatos, avaliando o contexto para tomar decisão diante de um posicionamento a seguir.

Por meio de uma análise do que foi pesquisado pôde-se compreender que as características de ensino de aprendizagem libertadora como o desenvolvimento do senso crítico, sendo que o seu maior desafio é desenvolver a capacidade de interpretação das informações a serem geradas, as quais contribuem para o processo de evolução do pensamento do indivíduo e consequentemente da humanidade, portanto, essa evolução tem que ocorrer de forma conjunta, alinhando a capacidade de transmissão da informação do professor ao aluno.

Referências

Candido, Marcos. (2020). O que são a educação bancária e a libertadora formulada por Paulo Freire? *Disponível no site: https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/12/01/o-que-sao-a-educacao-bancaria-e-a-libertadora-formuladas-por-p-freire.htm* Acesso em 19/04/2021.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança:* um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1994). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2014) *Pedagogia do oprimido.* 56. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2722061/mod_resource/content/2/Texto6-Freire 1parte.pdf

Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Freire, P. (2016) *Pedagogia do Oprimido* 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. (1987) 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. S. (2014). *Educação e Integralidade: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff*. Tese de Doutoramento. Universidade Federal de Pernambuco.

Freire, P.; Shor, I. (1987). *Medo e ousadia***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Libâneo, J. C. (2006). Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96*, 2006. Disponível em https://doi.org/10. Acesso em: 21 de junho de 2020. DOI: 10.1590/S0101-73302006000300011.

Oliveira, Mariana Felício Silva de. Guimarães, Célia Maria. (2015**).** Contributos da pedagogia de Paulo Freire à formação de professores. *IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar ENAEH,* 26 a 29/10 de 2015, p. 11424 a 11437.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A importância da educação na terceira idade

The importance of education in third age

Maria Conceição Antunes (https://orcid.org/0000-0003-3569-6020)*, Ana Catarina Silva (https://orcid.org/0000-0003-2583-5779)*, Cristiana Silva (https://orcid.org/0000-0001-8088-558X)*, Joana Dantas (https://orcid.org/0000-0003-3941-4908)*

*Universidade do Minho

Autor de contacto: Maria Conceição Antunes, mantunes@ie.uminho.pt

Resumo

A intervenção aqui descrita resulta de um trabalho de investigação/intervenção desenvolvido com população idosa, cuja finalidade se centrou na promoção do envelhecimento bem-sucedido. Recorrendo ao paradigma interpretativo-hermenêutico, foi desenvolvido um trabalho de investigação-ação participativa enquanto metodologia que fomenta a motivação dos participantes. Partindo dos interesses, necessidades e potencialidades dos participantes foram desenvolvidas três Oficinas: i) Educação e Promoção da Saúde; ii) Estimulação Mental; e iii) Expressões Artísticas onde foram dinamizados diversos tipos de atividades a nível físico, cognitivo, lúdico, social e artístico que permitiram desenvolver as capacidades funcionais do idoso, fomentar o convívio e as relações interpessoais e promover o aumento de bem-estar. A intervenção teve resultados positivos, dado que na avaliação final os participantes destacaram como benefícios do projeto: a otimização dos tempos livres e fortalecimento das relações interpessoais, a aquisição de aprendizagens e o aumento de bem-estar. Este projeto reiterou a importância da educação como intervenção promotora de aprendizagens, de relacionamento interpessoal, convívio e bem-estar junto da população idosa.

Palavras-chave: envelhecimento bem-sucedido, educação ao longo da vida, intervenção comunitária.

Abstract

The intervention here described results from a research/intervention work developed with elderly people whose purpose was to promote successful aging. Using the interpretive-hermeneutic paradigm, a participatory action-research work was developed, as a methodology that encourages participants' motivation. Based on the interests, needs and potential of the participants three workshops were developed: i) Education and Health Promotion; ii) Mental Stimulation; and iii) Artistic Expression. Various types of activities (physical, cognitive, recreational, social, and artistic) were fostered, which allowed the development of the elderly's functional abilities, foster interaction and interpersonal relationships and promote the increase of well-being. The intervention had positive results, as the final evaluation revealed, the participants highlighted as benefits of the project: the optimization of free time and strengthening interpersonal relationships, the acquisition of learning and the increase of well-being. This project reiterated the importance of education as an intervention that promotes learning, interpersonal relationships, conviviality, and well-being among the elderly population.

Keywords: successful aging, lifelong education, community intervention.

O envelhecimento da população é um fenómeno atual e universal. Perante esta tendência, associada ao aumento da esperança média de vida e à diminuição da taxa de natalidade torna-se necessário criar respostas sociais e de saúde que promovam a qualidade de vida da população idosa.

Neste enquadramento, é muito importante que a velhice seja uma fase da vida rica em oportunidades de cultura e lazer, aprendizagens, socialização e, principalmente, de educação, ou seja, uma fase da vida em que seja possível continuar o desenvolvimento holístico do indivíduo. A educação constitui uma ferramenta significativa na continuidade deste processo de desenvolvimento pois ajuda o idoso a (re)orientar a sua velhice favorecendo escolhas e ações orientadas para um processo de envelhecimento bem-sucedido.

Com efeito, os processos de educação associados às intervenções socioeducativas com idosos têm-se mostrado muito favoráveis na transformação dos seus tempos livres em momentos criativos e prazerosos, assim como em momentos de lazer e de participação social. A participação nas atividades educativas aumentam e/ou melhoram as suas capacidades de funcionamento cognitivo e físico, criam uma relação de proximidade entre os diferentes participantes e aumentam a sua rede de conhecimentos. Deste modo, as intervenções educativas contribuem para a recuperação e/ou manutenção da saúde, estimulam a liberdade e autonomia de escolhas, ajudam a retardar o envelhecimento e fortalecem a inclusão social (Casemiro et al., 2016; Massierer et al., 2017; Mazer et al., 2020; Sousa, 2016).

Muitos são, também, os estudos (Areosa, 2019; Freitas, 2020; Wagner et al., 2020; Bastos et al., 2020) que referem que os programas de intervenção comunitária com idosos são uma oportunidade de criar e fortalecer relações interpessoais, de convívio, de socialização, de interação social e de inclusão social. A par disto, as atividades desenvolvidas no âmbito da educação na e para a terceira idade melhoram as capacidades comportamentais e sociais, desenvolvem o sentimento de prazer na vida, diminuem o distanciamento social, reforçam as ações de apoio emocional, estimulam a aprendizagem e a partilha de conhecimentos.

Os projetos educativos proporcionam, também, novas ferramentas, habilidades, conhecimentos e aprendizagens, contribuem para o desenvolvimento pessoal e social, apelam à imaginação e criatividade, preservam e melhoram o funcionamento dos domínios cognitivos, fomentam o sentido crítico em relação às problemáticas atuais, favorecem a aprendizagem mútua, permitem a troca de saberes, estimulam o autoconhecimento e possibilitam novos conhecimentos para a vida diária, visando a autonomia, o bem-estar e a participação ativa dos idosos (Sousa &

Oliveira, 2015; Mariano et al., 2020; Ploner et al., 2016; Golino & Flores-Mendoza, 2016; V. M. Silva et al., 2019; Patrocinio, 2015).

Vários investigadores garantem que os materiais formativos e educativos usados nas intervenções com os seniores têm um impacto significativo ao nível da autonomia, competência e independência, da manutenção dos laços sociais, da melhoria da saúde mental e da satisfação com a vida proporcionando, com efeito, melhorias na saúde, na aptidão funcional, no aumento de bem-estar e qualidade de vida (Costa et al., 2020), (Cachioni et al., 2017; Hua et al., 2019; N. S. Silva et al., 2019; Cassiano et al., 2020).

Neste contexto, a educação de adultos e ao longo da vida desempenha um papel preponderante na resposta aos desafios que o envelhecimento demográfico coloca, na medida em que favorece um envelhecimento bem-sucedido.

Metodologia

Participantes

O público-alvo da presente intervenção integra um grupo de sete participantes, cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 72 e os 88 anos de idade, que frequentam uma Oficina para maiores de cinquenta e cinco anos, numa Junta de Freguesia, que sita no norte do país.

Relativamente ao estado civil, cinco participantes são casados e dois são viúvos. Quanto às habilitações académicas, a maioria dos participantes completou o 4º ano de escolaridade (quatro participantes), dois participantes possuem o 3º ano de escolaridade e apenas um participante tem o 6º ano de escolaridade. Assim sendo, compreende-se que o grupo de idosos apresenta um nível de escolaridade baixo. No que concerne às profissões desempenhadas antes da aposentadoria, evidenciam-se as profissões de empresário, empregado doméstico/a, empregado/a têxtil e agricultor/a. De ressaltar que um dos participantes ainda se encontra ativo a nível profissional.

Método e instrumentos

O paradigma subjacente à presente intervenção foi o paradigma de investigação qualitativa na medida em que este paradigma entende a realidade como subjetiva e múltipla e possibilita que a relação do investigador com os destinatários, seja uma relação de grande proximidade (Melo, 2013). Com base neste enquadramento, procurou-se obter uma perspetiva mais abrangente e profunda da realidade, do contexto e dos agentes sociais com base numa relação horizontal entre

investigador e investigados e, essencialmente, colaborativa, refletindo-se numa intervenção centrada nos intervenientes, tornando-os não meros observadores, mas os protagonistas da ação.

Dado que se pretendia conhecer a realidade do contexto e dos seus atores, tornando-os intervenientes neste processo, recorreu-se à metodologia de investigação- ação participativa, com especial ênfase na dimensão da participação, segundo a qual os intervenientes desempenham um papel fundamental, visto que contribuem para o conhecimento mais aprofundado da realidade em estudo, transportando os seus saberes e experiências, bem como a sua visão da realidade para a investigação, ajudando a uma melhor compreensão da realidade objeto de estudo (Ander-Egg, 1990).

Assim, esta metodologia favorecendo a interação entre investigador e investigado, contribui para uma relação de maior proximidade, facilitando a transformação e melhoria das condições de vida, visto que, os próprios intervenientes reconhecem as suas necessidades e fragilidades, não sendo considerados "como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y tranformar la realidad en la que están implicados" (Ander-Egg, 1990, p.32).

Quanto às técnicas de investigação utilizadas no projeto destacaram-se a observação direta e participante, o inquérito por questionário, as conversas informais, a pesquisa bibliográfica, a análise documental e o diário de bordo.

Relativamente às técnicas de intervenção recorreu-se às metodologias ativas e participativas da animação sociocultural, nomeadamente às técnicas grupais, às técnicas de informação/ comunicação, às técnicas e procedimentos para a realização de atividades lúdicas e às técnicas e procedimentos para a realização de atividades artísticas (Ander-Egg, 2000).

No que concerne ao tratamento dos dados, os dados dos inquéritos por questionário foram tratados segundo a estatística descritiva simples. A análise de conteúdo foi utilizada para analisar as informações recolhidas através da entrevista.

Procedimentos

Um projeto de investigação/ intervenção para se tornar operacional pressupõe várias fases e procedimentos. Assim, o presente projeto desenvolveu-se à luz de três fases: sensibilização, implementação e avaliação.

Na primeira fase, denominada de fase de sensibilização ou avaliação de diagnóstico, numa primeira interação com o contexto e os agentes sociais, recorreu-se ao inquérito por questionário, às conversas informais e à observação direta e participante, de forma a estabelecer uma maior

proximidade com os participantes e, simultaneamente, recolher informações essenciais para delinear uma intervenção que fosse ao encontro das suas necessidades, interesses, expectativas e potencialidades.

Na segunda fase, designada por fase de implementação, foram analisadas as informações recolhidas na avaliação diagnóstica, procedendo-se posteriormente ao desenvolvimento da intervenção sustentada na dinamização de três oficinas: i) Oficina de Educação e Promoção da Saúde; ii) Oficina de Estimulação Mental; e iii) Oficina de Expressões Artísticas que ambicionavam uma melhoria na qualidade de vida de cada participante, tornando-os mais autónomos e capacitados para a resolução de problemas.

De forma a explorar mais pormenorizadamente cada oficina, os objetivos da intitulada Oficina da Educação e Promoção da Saúde foram os seguintes: Promover a partilha de conhecimentos; Melhorar competências de sociabilidade; Aprofundar conhecimentos relativos à Educação para a Saúde. No âmbito desta oficina realizaram-se diversas atividades, tais como: "Prevenção de Quedas"; "112"; "Roda dos Alimentos e Pirâmide dos Alimentos" e "Exercícios de Atividade Física" que proporcionaram momentos de sensibilização que se refletiram numa mais-valia no dia-a-dia dos participantes, ajudando a prevenir comportamentos que poderiam revelar-se prejudiciais para o seu bem-estar.

No que concerne à Oficina de Estimulação Mental, destacamos como objetivos: Estimular a concentração e a memória; Promover a partilha de conhecimentos; Melhorar competências de sociabilidade; Potenciar a autoconfiança. De modo a procurar atingir estes objetivos, foram implementadas as seguintes atividades: "Jogos de Memória"; "Jogo de Cultura Geral"; "Jogo para detetar Alzheimer"; "TIC" e "Coordenação de Música e Dança", que visaram a estimulação cognitiva, nomeadamente, a memória, a atenção, o pensamento reflexivo e a concentração.

A Oficina de Expressões Artísticas orientou-se segundo os seguintes objetivos: Promover a partilha de conhecimentos; Melhorar competências de sociabilidade; e Potenciar a autoconfiança, realizando atividades como a decoração de Natal do altar da capela da freguesia e uma atividade relativa ao Dia dos Namorados. As presentes atividades permitiram estimular a imaginação e a criatividade e possibilitaram que os participantes convivessem e revivessem épocas festivas.

No que concerne à terceira fase – fase da avaliação, foi alvo de três etapas: a avaliação diagnóstica, que permitiu a recolha de dados de modo, a avaliar o contexto em que se pretendia intervir; a avaliação contínua que permitiu realizar uma reflexão dos pontos a melhorar e evidenciar

os pontos positivos a manter. Por último, a avaliação final do projeto foi realizada com recurso a uma entrevista semiestruturada com a finalidade de recolher dados que possibilitaram identificar o sucesso da intervenção. Importa referir que esta foi uma fase relevante, dado que a partir dela, foi possível obter os resultados alusivos à intervenção, identificando os pontos fortes e os pontos a melhorar, pois na perspetiva de Guerra (2002) avaliar "implica uma finalidade operativa que visa corrigir ou melhorar" (p. 185), demostrando assim, que a avaliação não visa apenas medir os resultados finais, mas deve ser realizada de forma continuada, de mãos dadas com a ação.

Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção apresentam-se e discutem-se os resultados da avaliação final e impacto do projeto, obtidos através de uma entrevista semiestruturada, realizada aos participantes. As informações foram organizadas e sistematizadas em função das três categorias que emergiram dos testemunhos dos participantes: "otimização dos tempos livres e fortalecimento das relações interpessoais", "aprendizagens" e "aumento de bem-estar".

Otimização dos tempos livres e fortalecimento das relações interpessoais

A análise das narrativas dos participantes evidenciam que um dos pontos fortes do projeto foi a "otimização dos tempos livres e o fortalecimento das relações interpessoais" referido pela maioria dos participantes, tal como poderemos constatar através dos testemunhos seguintes:

> "Gostei de participar para ter atividade" (P. c); "Eu gostava de ir porque passava um bocado de tempo" (P. s); "Enquanto ia estava entretida. Em vez de estar aqui no barraco, estou entretida. Não tenho que fazer e vou. Ia para estar ocupada" (P. e); "Gostei de ir e também conviver mais um bocado com as pessoas amigas (…) sei que tenho mais amigos. Gostei de estar com os amigos e vizinhos e criar amizades" (P. j); "Era um convívio que tínhamos. Eu gosto de conviver, é bom um convívio, fiquei toda satisfeita" (P. r).

Os testemunhos dos participantes evidenciam que a participação na intervenção educativa contribuiu para transformar os seus tempos livres em momentos de atividade, de ocupação mais proveitosa e prazerosa, amenizando de algum modo a sensação de inatividade e inutilidade muito comum nesta faixa da população, indo, assim, ao encontro de estudos como os de Casemiro et al., (2016), Massierer et al., (2017), Mazer et al., (2020), Sousa (2016), entre outros, que revelam que a intervenção educativa permite que os participantes otimizem os seus tempos livres com atividades que fomentam as capacidades físicas, mentais e sociais. Os resultados positivos da intervenção reiteram, também, a importância de projetos socioeducativos na e com a terceira idade ao nível do

fortalecimento das relações interpessoais, da socialização e do convívio, contribuindo para minimizar sentimentos de isolamento e solidão, corroborando os estudos de Areosa (2019), Freitas (2020), Wagner et al., (2020), Bastos et al., (2020), entre outros.

Aprendizagem

Os testemunhos dos participantes evidenciam, também, resultados positivos ao nível da "aprendizagem", como poderemos verificar nas afirmações que seguem:

> "Aprendi. Aprendi de manhã a beber água ao pequeno-almoço, que é raro, aprendi que tenho que beber água que é uma necessidade bebê-la. Não bebia água nenhuma. Não sabia para que era o 112 e agora sei que é o número da ambulância. Aprendi o lugar onde se mora, o número que havia de falar" (P. j); "Aprendi. Aprende-se sempre. Há muitas coisas que eu sabia e muitas que não sabia. Aprendi que se deve ter cuidado em casa [para evitar quedas], cuidado com a alimentação, não ter uma vida sedentária, [fazer] ginástica. A pessoa vai aprendendo coisas que não sabia" (P. r).

A educação na e com a terceira idade constitui uma ferramenta significativa na promoção do envelhecimento bem-sucedido (Antunes, 2016; Jacob & Fernandes, 2011), estimulando o funcionamento cognitivo e dotando o adulto idoso de novas aprendizagens que podem funcionar como ganhos que podem equilibrar as perdas próprias da idade, ajudando a uma adequação mais ajustada às condições desta fase da vida. Tal como nos estudos de Sousa e Oliveira (2015), Mariano et al., (2020), Ploner et al. (2016), Golino e Flores-Mendoza (2016), V. M. Silva et al. (2019), Patrocinio (2015), entre outros, o projeto proporcionou aprendizagens aos participantes, nomeadamente, ao nível da saúde, alimentação, trabalhos de arte decorativa, literacia e literacia digital, dotando-os de novas capacidades e conhecimentos para optar por atitudes e comportamentos favoráveis a um processo de envelhecimento bem-sucedido.

Aumento de bem-estar

O projeto revelou, ainda, resultados positivos ao nível do "aumento de bem-estar" como evidenciam os testemunhos seguintes:

> "Acho que ir me faz bem à mente. A minha vida já não era má, mas ficou melhor" (P. r); "Passávamos um bocadinho de tempo e depois vínhamos para casa melhor. Acho que me fez bem em andar lá" (P. s).

A intervenção educativa, proporcionando novas aprendizagens, abrindo possibilidades de novas visões do mundo, facilitando o aumento da rede de relacionamento interpessoal, a

socialização e o convívio, corrobora os estudos de Costa et al. (2020), Cachioni et al. (2017), Hua et al. (2019), N. S. Silva et al. (2019), Cassiano et al. (2020), entre outros, na medida em que possibilitou o aumento de emoções positivas como alegria, pertença a um contexto e um grupo, integração e participação social proporcionando, assim, um aumento de bem-estar e qualidade de vida, transformando o quotidiano da vida dos participantes.

Conclusão

Dado o número demasiado reduzido de participantes da investigação/intervenção apresentada assim como o facto de ela retratar uma experiência limitada a um contexto particular e um tempo muito limitado, não permitir generalizações, os resultados obtidos parecem, no entanto, ir ao encontro de muitos outros estudos que evidenciam a importância da intervenção educativa na promoção de um processo de envelhecimento positivo ou bem-sucedido.

Tal como outros estudos referidos no texto, também os resultados deste estudo evidenciam que a intervenção educativa otimizou os tempos livres, transformando-os em momentos aprazíveis de desenvolvimento e aprendizagem, e que estes momentos de aprendizagem potenciaram o fortalecimento da rede e das relações interpessoais, a socialização e o convívio, minimizando os sentimentos de isolamento e solidão, muito característicos deste segmento populacional.

Indo ao encontro de evidencias realçadas na literatura, o estudo que se apresenta revela, também, resultados positivos ao nível da aprendizagem corroborando que o processo educativo e de desenvolvimento humano é um processo que se realiza ao longo da vida e que, tal como nas outras fases da vida, é muito importante na fase da velhice, promovendo a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades que ajudam a uma melhor adequação a esta fase da vida.

O projeto revelou, ainda, resultados positivos ao nível do aumento de bem-estar, corroborando muitos estudos que evidenciam que a participação em atividades educativas, sociais e recreativas, proporcionando novas aprendizagens, novos relacionamentos, novos objetivos e sentidos de vida promovem, na população idosa, o aumento de emoções positivas e o bem-estar.

Referências

Ander- Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*. Editorial El Ateneo.

Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Editorial CCS.

Antunes, M. C. (2016). A educação na terceira idade. In M. Antunes & E. Leandro (Eds.), *Envelhecimento. Perspetivas, projetos e práticas inovadoras* (pp. 51-66). Húmus.

Areosa, S. V. (2019). Relações interpessoais, vínculos familiares e sociais de idosos institucionalizados. *Revista Kairós Gerontologia*. *22*(3), 493-513. https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/49970

Bastos, M. A., Monteiro, J. M., Faria, C. M., Pimentel, M. H., Silva, S. L. & Afonso, C. M. (2020). Participação em programas de intervenção comunitária e qualidade de vida: resultados de um estudo multicêntrico em Portugal. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*. *23*(6), 1-14. https://doi.org/10.1590/1981-22562020023.190017

Cachioni, M., Delfino, L. L., Yassuda, M. S., Batistoni, S. S., Melo, R. C., & Domingues, M. A. (2017). Bem-estar subjetivo e psicológico de idosos participantes de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*. *20*(3), 340-352. https://doi.org/10.1590/1981-22562017020.160179

Casemiro, F. G., Rodrigues, I. A., Dias, J. C., Alves, L. C., Inouye, K., & Gratão, A. C. (2016). Impacto da estimulação cognitiva sobre depressão, ansiedade, cognição e capacidade funcional em adultos e idosos de uma universidade aberta da terceira idade. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*. *19*(4), 683-694. https://doi.org/10.1590/1809-98232016019.150214

Cassiano, A. N., Silva, T. S., Nascimento, C. Q., Wanderley, E. M., Prado, E. S., Santos, T. M., Mello, C. S., & Barros-Neto, J. A. (2020). Efeitos do exercício físico sobre o risco cardiovascular e qualidade de vida em idosos hipertensos. *Ciência & Saúde Coletiva*. *25*(6), 2203-2212. https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.27832018

Costa, M. F., Medeiros, M., & Oliveira, G. S. (2020). Promoção da saúde mental dos idosos no programa quarentena – núcleo de estudos da terceira idade. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*. *17*(2). https://dx.doi.org/10.5335/rbceh.v17i2.12009

Freitas, A. V. (2020). Cuidado às pessoas idosas durante a pandemia da Covid-19: experiência baseada em ações remotas. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*. *25*(2), 247-256. https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/102101

Golino, M. T., & Flores-Mendoza, C. E. (2016). Desenvolvimento de um programa de treino cognitivo para idosos. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*. *19*(5), 769-785. https://doi.org/10.1590/1809-98232016019.150144

Guerra. I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação - o planeamento em ciências sociais*. Princípia.

Hua, F. Y., Santos-Galduroz, R. F., Bagesteiro, L. B., & Safons, M. P. (2019). Melhora do equilíbrio de idosas hígidas após treinamento cognitivo da função executiva, atenção e memória. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*. *24*, 109-119. https://doi.org/10.22456/2316-2171.97678

Jacob, L. & Fernandes, H. (2011). *Ideias para um envelhecimento ativo*. Rutis.

Mariano, P. P., Carreira, L., Lucena, A. C., & Salci, M. A. (2020). Desenvolvimento de atividades de estímulo cognitivo e motor: perspectiva de idosos institucionalizados. *Scientific Electronic Library Online. 24*(3), 1-8. https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2019-0265

Massierer, F. D., Justo, J. L., & Toigo, A. M. (2017). Efeito da prática de ioga na qualidade de vida de idosos. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*. *14*(1), 53-64. https://doi.org/10.5335/rbceh.v14i1.6120

Mazer, V. B., Neto, F. G., Patriota, A. B., & Lins, K. G. (2020). Promovendo a integralidade através da reestruturação do núcleo do idoso em um Hospital Regional de Pernambuco. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*. *25*(2), 257-275. https://www.seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/83298

Melo, M. (2013). Contextos propostas metodológicas e aplicabilidade do paradigma qualitativo de análise. *Revista Cics Comtextos*. *1*, 1-*14*. http://hdl.handle.net/1822/23973

Patrocinio, W. P. (2015). Atividades práticas para o Envelhecimento Ativo. *Revista Kairós Gerontologia*. *18*(19), 167-187. https://doi.org/10.23925/2176-901X.2015v18iEspecial19p167-187

Ploner, K. S., Gomes, M. C., & Santos, S. T. (2016). Metamemória no envelhecimento e os impactos promovidos pela Oficina de Memória. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*. *13*(2), 197-218. https://doi.org/10.5335/rbceh.v13i2.5937

Silva, N. S., Carvalho, J., Soares, A. F., & Pizarro, A. N. (2019). Efeitos de uma sessão extra de treinamento funcional nas condições funcionais de idosos. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*. *24*, 121-136. https://doi.org/10.22456/2316-2171.97703

Silva, V. M., Arruda, A. S., Silva, L. S., Junior, F. L., Cachioni, M., & Melo, R. C. (2019). Efetividade de uma intervenção múltipla para a prevenção de quedas em idosos participantes de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*. *22*(4), 1-13. https://doi.org/10.1590/1981-22562019022.190032

Sousa, E. M., & Oliveira, M. C. (2015). Viver a (e para) aprender: uma intervenção-ação para a promoção do envelhecimento ativo. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*. *18*(2), 405-415. http://dx.doi.org/10.1590/1809-9823.2015.14055

Sousa, S. C. (2016). Academia sénior. Viver bem…envelhecer melhor. In M. Antunes & E. Leandro (Eds.), *Envelhecimento. Perspetivas, projetos e práticas inovadoras* (pp.137-154). Húmus.

Wagner, V., Oliveira, L. P., & Honorato, A. S. (2020). Lazer sobre rodas no processo de envelhecimento de pessoas com deficiência por lesão medular. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*. *25*(1), 63-76. https://doi.org/10.22456/2316-2171.95836

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Contribución del ocio en la calidad de vida de las personas mayores

The leisure contribution to the qualitity of life of old people

Antía Rivera Nieto (https://orcid.org/0000-0002-6195-3812)
Universidad de Vigo

Resumen

La población mundial está envejeciendo más rápidamente que en los años precedentes; de acuerdo con el Informe de Envejecimiento en Red (2020) entre los años 2019 y 2068 la población de más de 65 años aumentará de un 19,3% a un 29,4%. En el marco del envejecimiento activo, la satisfacción con el ocio es considerado como uno de los principales factores que inciden sobre la calidad de vida, siendo por ello necesario seguir profundizando en el estudio de los beneficios del ocio en el colectivo de las personas mayores, que les permita incrementar sus niveles de satisfacción con la vida. El principal objetivo de este trabajo es aproximarse al ocio de las personas mayores a través de las investigaciones ya existentes, prestando especial atención a la relación que pueda existir entre participación en actividades de ocio y una mejora de su calidad de vida. Los artículos analizados muestran que el ocio es uno de los factores que contribuyen al incremento de la calidad de vida de las personas mayores Los hábitos de ocio mantienen una relación directa con la actividad física, cognitiva y social que, además, proporciona satisfacción y objetivos vitales. Es necesario proporcionar herramientas para que las personas mayores tengan la oportunidad de transformar su tiempo libre en tiempo de ocio. Para ello será necesario potenciar la educación gerontológica para el bienestar físico, psicológico y la calidad de vida de este sector de la población.

Palabras clave: Personas mayores, envejecimiento activo, ocio, calidad de vida.

Abstract

The world's population is aging faster than previous years; according to the Online Aging Report (2020) between the years 2019 and 2068, the population over 65 will increase from 19.3% to 29.4%. Within the framework of active aging, satisfaction with leisure is considered one of the main factors that affect the quality of life. Therefore it’s necessary to continue studying the benefits of leisure in the group of older people that allows them to increase their levels of satisfaction with life. The main objective of this work is to approach the leisure of the elderly through existing research, paying special attention to the relationship that may exist between participation in leisure activities and an improvement in their quality of life. The analyzed articles show that leisure is one of the factors that contribute to an increase in the quality of life of the elderly. Leisure habits are directly related to physical, cognitive and social activity, which also provides satisfaction and vital goals. It is necessary to provide tools so that older people have the opportunity to transform their free time into leisure time. For this, it will be necessary to promote gerontological education for the physical and psychological well-being and the quality of life of this sector of the population.

Keywords: Older people, active aging, leisure, quality of life.

El ocio, en las personas mayores, debe entenderse y apreciarse como un factor que sobrepasa lo personal, en cuanto al empleo del tiempo libre ha de ser interpretado como una acción que proyecta lo social para crear condiciones que faciliten la evaluación de la calidad de vida de estas personas, contribuyendo al desarrollo de estilos de vida saludables y autónomos.

Diferentes investigaciones demuestran que en el envejecimiento no existe un periodo en el que predomine o se haga inevitable el deterioro de las capacidades mentales y físicas, ya que si las personas tienen la intención y motivación de mantener estilos de vida activos y productivos, además de las condiciones necesarias para el desarrollo de las experiencias, la senectud puede demorarse o incluso evitarse.

El envejecimiento activo será el término empleado para hacer referencia a este proceso vital; diversos estudios optan por una definición multidimensional del término, en la que se incluyen conceptos de salud, funcionalidad cognitiva y afectiva y estatus social (Perales, 2006). También se ha definido a través de diversas variables, entre ellas el ocio, la participación y el aprendizaje a lo largo de la vida (Tam, 2011), consideradas predictores de envejecimiento activo como componentes que mejorar el bienestar de las personas mayores y aumentan su compromiso con la vida (Boudiny y Mortelmans, 2011)

Una perspectiva simplista del ocio y de la recreación en las personas mayores, las categorizaría como una mera opción individual del tiempo libre, olvidando su carácter desarrollador, por los niveles de participación y actualización que genera; sobre todo cuando es considerada un recurso que potencia las herramientas de acción social que elevan, tanto el bienestar, como la calidad de vida de las personas mayores. Estas envejecen adecuadamente utilizando y disfrutando de todas las posibilidades de su entorno social y personal, estando preparadas para aceptar las propias limitaciones (disminución de fuerzas, necesidad de recibir algún tipo de ayuda, etc.) sin renunciar, dentro de las posibilidades, a mantener determinados niveles de independencia y autodeterminación.

En el colectivo de personas mayores, la actividad física, intelectual y el interés por el entorno mediante las actividades de ocio favorecerán la calidad de vida; pues potenciarán lo individual y social, satisfaciendo diversas necesidades (individuales) de la persona y actuando como medio de integración social.

Justificación y conceptualización

La evolución tanto social como económica que ha tenido lugar a nivel mundial a lo largo del último siglo ha dado lugar a un crecimiento acentuado en la esperanza de vida, convirtiendo, consecuentemente, el envejecimiento en un desafío para todos y todas, tanto familiares, futuros enfermos/as o integrantes de una sociedad que deberán trabajar para la mejora de sus condiciones.

Los datos más recientes de la población española son claros, pero las previsiones futuras lo son todavía más. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019), en España hay un 19,3% de personas mayores sobre la población total, con un envejecimiento progresivo; situando la media de edad del país en los 43,3 años frente a la media de 32,7 años en el 1970. Según la proyección del INE (2018-2068), en 2068 podría haber más de 14 millones de personas mayores, alcanzando el 29,4% de la población total, lo que supone un 10% más que en la actualidad.

En vistas al cambio progresivo de la población, las sociedades occidentales han creado un nuevo modelo de envejecimiento que tiene su origen en los años 60, en la Teoría de la Actividad propuesta por Havighrust (1968), en la que se expone que permanecer activo o activa es el recurso apropiado para el bienestar, lo que permitirá vivir de la forma más activa que sea posible atendiendo a los cambios naturales y a la situación de jubilación o retiro.

Las instituciones y organizaciones, a nivel mundial y europeo, como por ejemplo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Unión Europea (UE), o incluso la Organización Mundial de la Salud (OMS), han contribuido decisivamente en la difusión del concepto del envejecimiento activo. La OMS define este concepto como "*el proceso de optimización de oportunidades: de salud, participación y seguridad con el objetivo de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen"* (2002).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), a su vez, establece diversos principios clave para un adecuado envejecimiento, estos son: la independencia, participación, realización de los deseos propios, la dignidad y la asistencia; que deberán servir de guía en el marco político del envejecimiento activo que requiere de la intervención en la salud, participación y seguridad.

En la actualidad, el papel de las políticas sociales es una tarea pendiente en el campo de la investigación, quizás por su compleja evaluación; a través de ellas podríamos conocer cuál es su papel a la hora de involucrar a las personas mayores en determinadas actividades. Bien es cierto, que no todas esas personas que viven en un mismo país o estado de bienestar invierten su tiempo de la misma forma (Gauthier y Smeeding, 2003).

Cada vez más, las actividades realizadas tras la jubilación varían en función del grupo de personas que se incorporan, pues en los últimos años estas personas cuentan con un mayor nivel educativo, y también con un mayor nivel económico, por lo que buscan vivir la etapa de la jubilación de forma activa, no solo como un descanso después de la vida laboral. Además, influyen otros factores como la mejora constante en la salud y el aumento de la esperanza de vida, que permitirán aumentar la diversidad y las oportunidades en el envejecimiento. Dichos motivos hacen necesario destacar el potencial del tiempo de ocio para el incremento de la calidad de vida de las personas mayores.

La calidad de vida es definida como un constructo multifactorial, en el que se acepta una dualidad subjetiva-objetiva; la primera se refiere al bienestar o satisfacción con la vida, comúnmente definido como "felicidad", sentimiento y estado de ánimo positivo; por otro lado, la segunda está relacionada con aquellos aspectos del funcionamiento físico, social y psíquico, siendo la interacción de ambos lo que determina la calidad de vida (Tuesca, 2012).

Teniendo en cuenta la definición anterior, cobra sentido la relación que puede tener el concepto con el tiempo de ocio, ya que este se basa en la experiencia humana como factor clave de desarrollo individual y colectivo. El ocio articulado a la promoción de la salud y la calidad de vida no es relacionarlo con el descanso, que consideraríamos en este caso una de las formas de uso de tiempo libre, no ocio. Es la comprensión del mismo desde la perspectiva del entretenimiento (vivir y sentir la esencia del ser humano) y desarrollo; al tiempo que se ocupa en cosas agradables y útiles al propio deseo (Miranda, 2006).

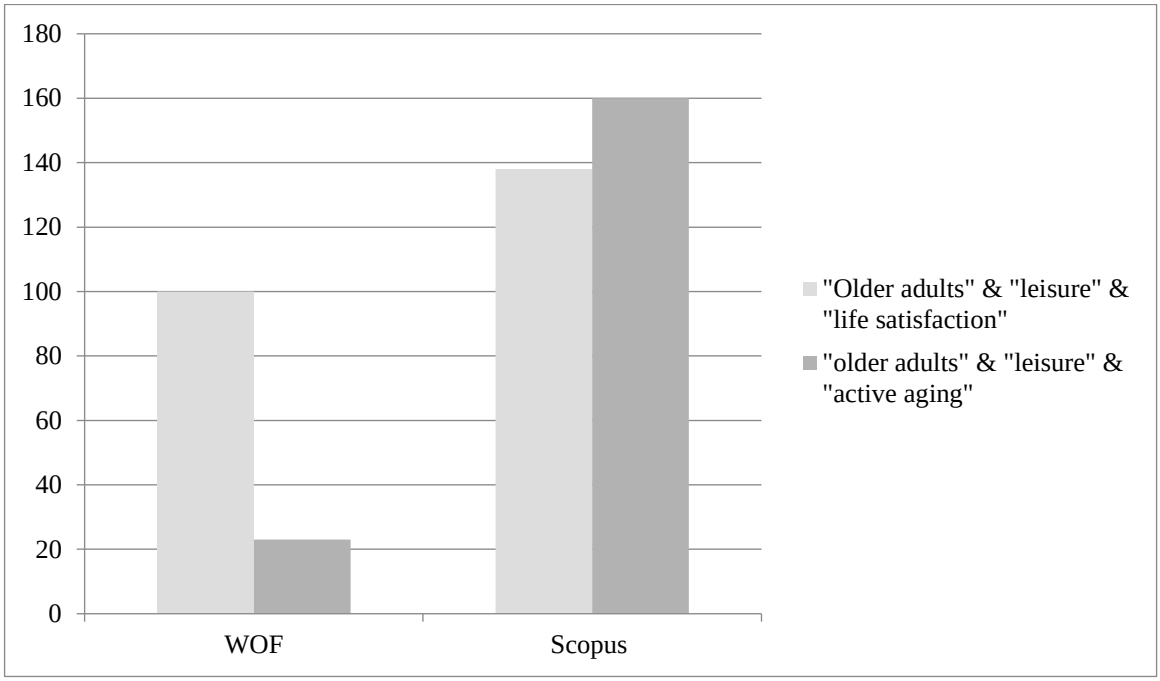
Método

Para la realización de este trabajo se optó por una revisión a través de la búsqueda bibliográfica sistemática en bases de datos científicas relevantes para el ámbito de estudio (WOS, Scopus), con el objeto de identificar y analizar documentos (en inglés y español) relativos a la influencia del ocio en la calidad de vida de las personas mayores. Se optó por una búsqueda parametrizada que combina diversas palabras clave, situando como extremos de la búsqueda el período comprendido entre enero de 2010 y marzo de 2021.

En el siguiente gráfico se muestran el total de textos encontrados en ambas bases de datos según las palabras clave utilizadas en la búsqueda.

Figura 1

Resultados



Como se menciona en el párrafo anterior, el principal objetivo será la aproximación al ocio de las personas mayores a través de las investigaciones existentes, prestando especial atención a la relación que pueda existir entre participación en actividades de ocio y una mejora en la calidad de vida.

Resultados

La jubilación en la mayoría de las personas supone un cambio vital que va más allá del paso de la vida laboral activa a la vida inactiva; por eso cuando hablamos de personas mayores o adultos mayores se parte, en la mayoría de las investigaciones, de la edad de retiro.

Salami (2010) investigó la relación que existe entre algunos factores contextuales y psicológicos en el momento de jubilación y el bienestar psicológico en 284 hombres y mujeres de edades comprendidas entre los 52 y 75 años. En sus resultados se observa que el estatus de jubilación, la situación económica, la salud física, el apoyo social, y el ocio predecirán separadamente el bienestar psicológico.

El aumento de la esperanza de vida ha aumentado el número de años de retiro, es decir, las personas disfrutan más de la etapa de jubilación. Por ese motivo, las personas incrementan su tiempo dispuesto a la realización de actividades de ocio; desean realizar dichas actividades para

sentirse satisfechas con la vida. En concreto, buscan actividades que le permitirán escoger que hacer, proporcionándoles un reto y facilitando la interacción social.

La participación en las actividades de ocio está estrechamente ligada al bienestar subjetivo pues implica el mantenimiento de hábitos saludables y una actitud positiva hacia la vida. Las personas mayores que se implican y convierten el tiempo libre en tiempo de ocio (activo o pasivo) tienden a mantener o incrementar su calidad de vida, aumentar sus emociones positivas, su funcionamiento físico y su salud; siendo la clave para la adaptación exitosa a la jubilación y para el envejecimiento activo exitoso (Silverstein y Parker, 2012).

La calidad de vida y la salud guardan una estrecha relación en cuanto a la percepción de la persona sobre su propio estado y sobre su estilo de vida, es por ese motivo que las investigaciones de ocio en personas mayores se centran en aspectos relacionados con la salud física y mental.

Recientemente se han ido presentando las actividades de ocio como alternativa para mantener los procesos cognitivos de las personas mayores en su propio ambiente natural. En diversos estudios observacionales, se ha detectado que las personas que participan en actividades de ocio tienen menor riesgo de pérdida de memoria que las que no lo han hecho (Lenan, Summers, Saunders y Summers, 2015).

Los estudios longitudinales, a su vez, han tratado de clarificar la influencia del ocio no únicamente en la memoria, sino en la preservación de la fluidez lingüística y la atención. Estas investigaciones se realizan con personas independientes de edades comprendidas entre los 76 y 85 años, a las que previamente se realiza una valoración médica funcional y neuropsicológica (Kamega, Araki, Kigure y Yamaguchi, 2014). En estos estudios se recoge información del tipo de actividades de ocio en las que participan, entre ellas: lectura, música, escritura, puzles, juegos de mesa, participación en grupos organizados de discusión, danza, realización de tareas del hogar y cuidado de nietos y nietas. Registrando también la frecuencia: a diario, varios días por semana, una vez por semana, mensualmente, ocasionalmente y nunca (Requena y López, 2014).

Comparar el tipo de actividades ha puesto de manifiesto que la lectura, la música, la danza y los juegos de mesa están asociados a un mejor rendimiento en las pruebas psicológicas aplicadas (Maselko et al., 2014). A su vez, la frecuencia de las actividades será relevante a la hora de determinar la tasa de participación, con objeto de la futura planificación de estrategias que mantengan a largo plazo los niveles de actividad de las personas mayores.

Plaza, Requena, Illia y López (2015), en su investigación han tenido en cuenta la frecuencia en la realización en las actividades de ocio, determinando que la mayor ocupación y menor espacio para el libre albedrío será clave para preservar el funcionamiento cognitivo.

La salud objetiva de la persona mayor será una de las claves, junto con la satisfacción subjetiva que se mencionaba anteriormente, para el mantenimiento e incluso aumento de la calidad de vida. Pues en el envejecimiento las principales dificultades que surgen son los problemas de salud, aunque en los últimos años debido a los avances médicos y los cambios en las formas de vida han hecho que las personas mantengan unos niveles mayores de salud. El ocio a su vez tendrá un papel fundamental en todos estos aspectos, como impulsor de una vida activa y saludable pero también como una fuente de bienestar subjetivo e interacción social.

Férnandez-Ballesteros y Marcia (1993) señalan que el concepto de bienestar subjetivo; es uno de los ingredientes tanto de la calidad de vida como del envejecimiento exitoso. Así, el bienestar psicológico que se mencionaba al comienzo, estaría relacionado con los propósitos vitales y con el esfuerzo de superarlos y alcanzar metas valiosas, mientras que el bienestar subjetivo estaría relacionado con los sentimientos de relajación, presencia de sensaciones positivas y carencia de problemas (Meléndez, Tomás y Navarro, 2008). Ambos componentes, emocional y cognitivo, definirían el concepto de bienestar subjetivo (Seligman, 2011).

En su totalidad los estudios son claros, el ocio supone un factor clave en la satisfacción con la vida, a la vez que demuestra que las personas activas tienen buenas valoraciones en las dimensiones de calidad de vida (Parra, 2017). Los resultados encontrados por Montenegro y Soler (2012) o Rodríguez (2013), indican que las personas mayores activas poseen como compendio buenas habilidades funcionales y un número más elevado de contactos sociales.

Discusión

Las evidencias parecen claras y las relaciones entre las variables ocio, calidad de vida, envejecimiento activo, salud y satisfacción con la vida, unidireccionales. Pero la realidad se muestra compleja; en la actualidad no se cuenta todavía con un marco en la investigación sobre los patrones y actividades de ocio y su repercusión. Bien es cierto que la base científica que se ha realizado en los últimos años alrededor de las personas mayores se ha centrado en los aspectos de salud, satisfacción y calidad de vida, donde dentro de cada uno de ellos se contempla el ocio como uno de los factores clave.

No es baladí cuestionarse y seguir estudiando el ocio, pues una población que envejece a un ritmo acelerado necesita una base legislativa que regule y ofrezca la posibilidad de envejecer activamente, teniendo en cuenta todos los aspectos que resulten positivos, sin centrarse únicamente en materia de sanidad. Desde un punto de vista socioeducativo las políticas sociales serán la clave a la hora de fomentar actividades que beneficien a las personas, ayudando a mantener o aumentar su vida social y la satisfacción con la vida.

El envejecimiento activo sigue siendo un debate en la comunidad científica, y aunque en muhcas investigaciones muestras que las personas son activas y participan socialmente en la sociedad (Jacobs, 2004) hasta la fecha el envejecimiento activo se asocia con frecuencia con términos de actividades "juveniles", con un fuerte énfasis en la salud y la independencia. Este forma de conceptualizar el envejecimiento puede generar un miedo a envejecer, discriminando a los/as adultos dependientes o con diversidad funcional (Angus y Reeve, 2006).

Debemos partir de la diversidad para promover el envejecimiento activo a lo largo del proceso vital. Considerando que la vida activa evoluciona y se adapta, pues las personas mayores pueden desarrollar habilidades sustitutivas, nuevas relaciones y estrategias que le permitan superar los cambios (Hansson, Robson y Limas, 2008).

Las investigaciones futuras en materia de envejecimiento activo y ocio deberían considerar un enfoque más abierto a la diversidad para no caer en el reduccionismo. Claramente sin dejar al margen la satisfacción con la vida y la calidad de vida, que son factores clase para conseguir un envejecimiento exitoso. Esta evidencia sugiere también que las políticas públicas para las personas mayores deben crear y ofrecer programas diversos y significativos; proporcionar educación sobre el tiempo libre para fomentar el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas con el ocio.

Conclusión

El envejecimiento de la población es un fenómeno que trasciende el ámbito demográfico, sobre todo en los países económicamente desarrollados, ya que en ellos el descenso de la mortalidad y la natalidad son una consecuencia de los cambios económicos, sociales y culturales. Es el resultado para la humanidad de conseguir una prolongación de la vida en un buen estado relativo de salud, con condiciones económicas dignas, siempre que exista una implicación para lograr la calidad de vida. Residiendo ahí la importancia de la legislación en materia de bienestar social y envejecimiento.

El ocio se confirma como una de las dimensiones con mayor importancia en la calidad de vida de las personas mayores, junto con otras que están relacionadas con estas actividades, de forma directa o indirecta, como es la salud, las redes sociales y familiares y los recursos económicos.

Las actividades de ocio trascienden en la vida de las personas mayores, generando satisfacción, y que se asocian, tal y como se mencionaba, con factores sociodemográficos, de salud, de estado emocional y de relaciones sociales y familiares.

Como valor añadido, las condiciones de salud asociadas a la edad, parecen ser las que tienen una mayor influencia en el tipo de ocio y en la frecuencia del mismo. Además, será una cadena circular en la que el ocio le proporcionará emociones de optimismo, felicidad y sentimiento de utilidad que a su vez generarán más ganas y predisposición a la hora de involucrarse en las distintas actividades (Plaza, Requena, Illia y López, 2015).

El objetivo que se persigue a fin de cuentas no es poner más años a la vida, sino dar más vida a los años.

Referencias

Angus, J. y Reeve, P. (2006) Ageism: a threat to 'aging well' in the 21st century. *Journal of Applied Gerontology,* 25(2), pp.37-52.

Boudiny, K. (2013). "Active ageing": from empty rhetoric to effective policy tool. *Ageing Sooc,* 33, pp.1077-1098.

Fernández-Ballesteros, R. y Marcia, A. (1993). Calidad de vida en la vejez. *Intervención Psicosocial*, 2(5), pp. 7-94

Gauthier, A. H. y Smeeding, T.M. (2003). Time uso at older ages: cross-national diferences. *Reserch of aging,* 25(3), pp.247-274.

Hansson, R. O., Robson, S. M. y Limas, M. J.(2008). Stress and coping among older workers. *Work*, 17(3), pp.47-56.

Havighurst, R. (1086). Personality and patterns of aging. *The gerontologist.* 8(1), pp.20-23.

Jacobs, t. (2004). Active agein and autonomy: two key concepts for policy on older adults? University og Antwerp, pp.329-342.

Kamega, T., Araki, Y., Kigure, H., y Yamaguchi, H. (2014). Twelve week physical programme improved cognitive function in community-dwelling eldery subjects. *Psychogeriatrics,* 14(1), pp.47-54.

Lenan, M., Summers, M.J., Saunders, N., Summers, J.J. (2015). Relationship between education and age-related cognitive devline: a review of recent research. *Psychogeriatrics,* 15, pp.154-162.

Maselko, J. et al. (2014). Contribution of generative leisure activities to cognitive function in eldery Sri Lankan adults. *Journal of the American Geriatrics Society,* 62(9), pp.1707-1713.

Melendez, J., Tomás, M., y Navarro, E. (2008). Modelos factoriales confirmatorios de las escalas de Ryff en una muestra de personas mayores. *Psicothema,* 20, pp.304-310.

Miranda, G. (2006). El tiempo libre y el ocio reivindicado por los trabajadores. *Pasos,* 4(3), pp.301-326.

Montenegro, A. O. y Soler, L. M. (2013). Institutionalized older: Rating of satisfaction and wellbeing in a religious nursing home. *Gerokomos*, 24(1), pp.18-21.

Parra, M.A. (2017). Envejecimiento activo y calidad de vida:análisis de la actividad física y satisfacción vital en personas mayores de 60 años. *Universidad Miguel Hernández de Elche.*

Perales, J. et al. (2014). Factors associated with active aging in Finland, Poland and Spain. *Int Psychogeriatr,* 26, pp.1363-1375.

Plaza, C., Requena., C, Illía, R. y López, V. (2015). Las relaciones entre el ocio no estructurado, el ocio y las funciones cognitivas en personas mayores. *Europeal Journal of Education and Psychology,* 8, pp.66-67.

Requena, C. y López, V. (2014). Measurable benefits on brain activity from the practice educational leisure. *Frontiers in Aging Neuroscience,* 6.

Rodriguez, E. (2013). Instrumento de evaluación económica para la medición de años de vida ajustados a la calidad en adultos mayores. *Medisan,* 17(8), pp.4035-4044.

Salami, S. (2010). Retirment context and psychological factors as predictors of wel-being among retired teachers. *Europe's Journal of Psychology,* 2(2010), pp.703-722.

Seligman, M. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing. *New York: Free Press.*

Silverstein, M. y Parker, M. (2002). Leisure activities and quality of life among the oldest older in Sweden. *Research on Aging*, 24(5), pp. 528-547

Tam, M. (2011). Active ageing, active learning: policy and provisión in Hong Kong. *Stud conting edu,* 33, pp.289-299.

Tuesca, R. (2012). La calidad de vida, su importancia y cómo medirla. *Revista científica Salud Uninorte,* 21.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Influência dos esteriótipos de género nas decisões vocacionais e de carreira na transição académica do ensino secundário para o ensino superior

Influence of gender stereotypes on vocational and career decisions in the academic transition from secondary to higher education

Ana Margarida Teixeira (https://orcid.org/0000-0001-5511-2593)*, Ângela Sá Azevedo (https://orcid.org/0000-0003-1108-4011)*,
* Universidade Católica Portuguesa

Este estudo foi financiado no âmbito do projeto de investigação UIDB/00683/2020 (Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos), financiado pela Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia.

Autor de contacto: anamargaridateixeira504@gmail.com

Resumo

Os estereótipos de género correspondem a crenças generalizadas sobre as caraterísticas e comportamentos que homens e mulheres devem possuir, de acordo com as normas sociais e culturais, sendo interiorizados desde tenras idades. Segundo a literatura, os estereótipos de género muitas vezes influenciam a escolha futura de uma profissão. Neste sentido, o presente estudo pretendeu avaliar a influência dos estereótipos de género nas decisões vocacionais e de carreira, na transição académica do ensino secundário para o ensino superior. A amostra é constituída por 80 sujeitos a frequentar o 12.º ano de escolaridade do ensino regular, 44% do género feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. Ainda, a maior parte dos pais apresenta como escolaridade o 12º ano, enquanto a maioria das mães o 9º ano. Ainda de referir que 20 sujeitos ainda não tinha decidido o curso a seguir no ensino superior, aquando da recolha de dados. Para avaliar a decisão vocacional recorreu-se ao "Career Decision Scale" (CDS). Por sua vez, a avaliação dos estereótipos de género realizou-se através de um conjunto de questões elaboradas para o efeito, incluídas no questionário sociodemográfico. Os resultados vão no sentido de a tomada de decisão não se relacionar, de forma significativa, com os estereótipos de género, nesta fase do percurso académico. Também não se encontraram diferenças, estatisticamente significativas, entre a tomada de decisão e as variáveis sociodemográficas, como o género, a decisão vocacional relativa ao curso a frequentar no ensino superior e a escolaridade dos pais. Do mesmo modo, foi possível perceber que os estereótipos de género não variam em função da escolaridade dos pais nem do curso os alunos que pretendem escolher na entrada para o ensino superior. Contrariamente, encontraram-se diferenças significativas entre os estereótipos de género e o género, apresentando as raparigas mais estereótipos de género. Os resultados enfatizam a necessidade de reforçar a reflexão, sobre os estereótipos de género na intervenção junto das raparigas. Nesta medida, e segundo a literatura, poderá ser reduzida a desigualdade de género.

Palavras-chave: estereótipos, género, decisão vocacional, transição académica, carreira

Abstract

Gender stereotypes correspond to widespread beliefs about the characteristics and behaviors that men and women should possess, according to social and cultural norms, being internalized from an early age. According to the literature, gender stereotypes often influence the future choice of a profession. In this sense, the present study aimed to assess the influence of gender stereotypes on vocational and career decisions, in the academic transition from secondary to higher education. The sample consists of 80 subjects attending the 12th grade of regular education, 44% female, aged between 17 and 19 years. Still, most fathers have schooling in the 12th grade, while most mothers in the 9th grade. It should also be noted that 20 subjects had not yet decided on the course to be followed in higher education, at the time of data collection. To assess the vocational decision, the "Career Decision Scale" (CDS) was used. In turn, the assessment of gender stereotypes was carried out through a set of questions prepared for this purpose, included in the sociodemographic questionnaire. in the sense that decision-making is not significantly related to gender stereotypes at this stage of the academic career. There were also no statistically significant differences between decision-making and sociodemographic variables, such as gender, the vocational decision regarding the course to be taken in higher education and the parents' education. Likewise, it was possible to see that gender stereotypes do not vary depending on the parents' education or the course which students intend to choose when entering education. In contrast, significant differences were

found between gender stereotypes and gender, with girls presenting more gender stereotypes. ro. The results emphasize the need to reinforce reflection on gender stereotypes in intervention with girls. To this extent, and according to the literature, gender inequality can be reduced.

Keywords: stereotypes, gender, vocational decision, academic transition, career

A transição da adolescência para o jovem adulto é uma etapa do desenvolvimento humano que se encontra marcada por inúmeras mudanças a nível físico, psicológico e social, sendo descrita na literatura como um período crítico (Erikson, 1972). É precisamente neste período, muitas vezes percecionado pelos adolescentes como ameaçador, que são chamados, pela primeira vez, a tomar decisões relativamente ao seu futuro escolar e/ou profissional com impacto significativo na sua carreira/vida (Faria & Taveira, 2006).

As escolhas vocacionais e de carreira estão entre as decisões mais importantes que os jovens tomam ao longo do seu ciclo vital, na medida em que estas influenciam significativamente as diferentes áreas do desenvolvimento, nomeadamente pessoal, familiar e social (Carvalho & Taveira, 2012).

São vários os fatores que podem influenciar as escolhas vocacionais e de carreira, sendo possível destacar, as crenças e preconceitos em relação às profissões, uma vez que, socialmente, algumas são consideradas como sendo adequadas aos homens e outras adequadas às mulheres, encontrando-se na origem de estereótipos em relação ao próprio género e às profissões. Efetivamente, as teorias do desenvolvimento da carreira têm vindo a demonstrar que o género influencia o modo como se tomam decisões ao longo da vida (Fitzgerald & Betz, 1994).

Certos autores têm aprofundado este tema, referindo-se a barreiras na tomada de decisões vocacionais tais como (a) o papel de modelos (pais, mães, professores/as e outros) e a forma como estas figuras e a sociedade influenciam a construção dos interesses vocacionais e as expectativas de autoeficácia, (b) conceções estereotipadas acerca da feminilidade ou masculinidade associada a certas profissões e (c) a antecipação do conflito família-trabalho, (Silva Taveira & Saavedra, 2010).

Segundo Saavedra (2009) o género destaca-se como uma das barreiras que mais limita a liberdade de escolha das jovens e dos jovens, em termos escolares e profissionais. Esta influência faz com que raparigas e mulheres continuem a evitar domínios de atividades associados às ciências designadas de exatas (principalmente a física e a matemática), à informática e às engenharias e a orientar-se, predominantemente, para as áreas associadas às letras ou onde a dimensão do ‘cuidar’ de outros seja determinante como é o caso da psicologia, enfermagem, medicina ou serviço social. Esta influência de género, também impede os rapazes e homens de prosseguirem a sua atividade escolar e profissional nos domínios que são mais frequentados pelo sexo feminino.

Os estereótipos de género têm sido definidos como um conjunto de caraterísticas que visam atribuir a homens e as mulheres uma serie de atributos, com o intuito de os categorizar e diferenciar

(Duarte & Spinelli, 2019). Um outro fator a ser apontado no que diz respeito ao momento de decisão é a influência exercida pelos pais, professores e outros significativos desde tenras idades, efeito esse modelado pelas conceções existentes na sociedade acerca do que é feminino ou masculino e pela socialização (Saavedra, 2009; Gotfredson, 2005; Saavedra, Faria & Pinto, 2006).

Seguindo esta ordem de ideias este estudo tem como base investigações recentes que apontam para a existência de elevadas diferenças na participação de mulheres e homens no mundo académico e do trabalho, sendo a participação dos homens mais direcionada para o domínio das ciências, da física e das engenharias, enquanto a participação das mulheres continua a permanecer maioritariamente associada ao domínio do ensino, da ação social e do cuidar (Saavedra, 2009). Tendo por base estes dados, o presente estudo pretendeu avaliar a influência dos estereótipos de género nas decisões vocacionais e de carreira, na transição académica do ensino secundário para o ensino superior de forma a obter dados que permitam promover a reflexão sobre os estereótipos de género, desde tenras idades, de forma a reduzir a desigualdade de género.

Método

O presente estudo corresponde a uma abordagem teórico-metodológica quantitativa, no sentido de responder ao objetivo que pretende perceber de que forma os estereótipos de género influenciam as decisões vocacionais e de carreira na transição académica. Corresponde também a uma investigação correlacional que se apoia em estudos já existentes para estabelecer relações entre os conceitos e variáveis. Este método foi o eleito pois para além de ser conclusivo, sistemático e objetivo, permite quantificar um problema e entender a sua dimensão, através de informações numéricas que permitem ao investigador fazer inferências acerca da frequência e da intensidade dos comportamentos dos indivíduos de um determinado grupo, ou população.

Este estudo é ainda constituído por objetivos mais específicos, nomeadamente verificar se a tomada de decisão varia em função da escolaridade da mãe e do pai, do curso e do género. Tendo em conta os objetivos definidos, organizaram-se as seguintes hipóteses de estudo: Hipótese 1: A tomada de decisão varia em função dos estereótipos de género; Hipótese 2: A tomada de decisão varia em função da escolaridade dos pais ; Hipótese 3: A tomada de decisão varia em função do curso; Hipótese 4: A tomada de decisão varia em função do género; Hipótese 5: Os estereótipos de género variam em função da escolaridade dos pais; Hipótese 6: Os estereótipos de género variam em função do curso que pretende escolher; Hipótese 7: Os estereótipos de género variam em função do género.

Amostra

A amostra em estudo é de conveniência, pois é limitada a uma cidade que se encontra mais acessível ao investigador. Foi constituída por 80 sujeitos, a frequentar o 12º ano do ensino regular (em escolas do distrito de braga), dos quais a maioria do sexo feminino (*n*=44, 55%), com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos (*M*=17.387, *DP*=.584). A escolaridade do pai varia do 1º ciclo do ensino básico até ao doutoramento (*M*=3.066, *DP*=1.536), sendo que a maioria possui o 12º ano de escolaridade (*n*=18, 22.5%). A escolaridade da mãe varia também do 1º ciclo do ensino básico ao doutoramento (*M*=3.460, *DP*=1.370), sendo que a maioria possui como escolaridade o ensino básico 3 (*n*=22, 27.5%). A escolha dos sujeitos que pretendem ir para a universidade varia entre 17 categorias (*M*=9.953, *DP*=5.472), sendo que a maioria refere ainda não ter decidido qual o curso que pretende escolher (*n*=16, 20.0%), os dados omissos nesta categoria (*n*=15), correspondem aos sujeitos que não pretendem ingressar no ensino superior.

Instrumentos

Neste estudo foram utilizados como instrumentos de medida a *Career Decision Scale* (CDS) (Osipow, Carney, Winer, Yanico, & Koschier, 1976), versão adaptada por Taveira (1997), bem como um questionário sociodemográfico onde se encontram inseridas questões referentes aos estereótipos de género. O Questionário Sociodemográfico foi construído para este estudo, e procurou recolher dados passíveis de caracterizar a amostra em função de determinadas variáveis descrevendo assim os participantes em função do género, escolaridade da mãe e do pai, e curso que pretende frequentar. Este questionário inclui ainda questões referentes aos estereótipos de género, que foram aí introduzidas devido ao facto, de até ao momento não existirem questionários adaptados para a população portuguesa que englobem e refiram o construto mencionado. A *Career Decision Scale* (Osipow et al., 1976), adaptado por Taveira (1997) é um instrumento destinado a avaliar a indecisão vocacional, através de uma escala de avaliação unidimensional cuja natureza empírica se baseia na experiência profissional dos seus autores, ao nível da consulta psicológica vocacional, não resultando, então, da elaboração de um quadro teórico. Na sua versão adaptada à população portuguesa, a CDS é composta por dezanove itens, os quais se referem a preocupações relacionadas com a indecisão vocacional (Slaney, 1980; Taveira, 1997), e que compõem duas subescalas. A escala de Certeza é composta pelos dois primeiros itens e permite avaliar o grau de certeza face à tomada de decisão vocacional; a subescala de Indecisão, composta pelos itens três ao dezoito, permite avaliar a indecisão vocacional (Creed, Prideaux & Patton, 2005; Rohner, Rising

& Sayre-Scibona, 2009); o item dezanove é uma questão aberta que possibilita aos indivíduos a expressão das suas preocupações (Taveira, 1997).

Procedimento de recolha e tratamento de dados

A recolha de dados foi numa escola secundária do norte do país. A análise dos dados quantitativos obtidos foi feita através do Statistical *Package for the Social Sciences* (SPSS) (v.23.0) para *Windows*, este programa foi também utilizado para a realização de uma análise exploratória dos dados para verificar se as variáveis seguiam uma distribuição normal. Esta análise permitiu concluir que a amostra não segue uma distribuição normal, levando à utilização de testes não paramétricos. Torna-se, ainda, importante salientar que as hipóteses e objetivos foram testados com recurso aos testes *Kruscal Wallis, U-Mann Whitney* e correlação de *Spearman*, tendo em conta a normalidade da amostra, que foi obtida através do teste de *Kolmogorov Smirnov e Shapiro Wilk*, que permitiram perceber que $p < .05$.

Resultados

Tomada de decisão em função dos estereótipos de género

Foi realizado o teste de associação de *Spearman* para analisar se a tomada de decisão varia em função dos estereótipos de género. Neste estudo não foi encontrada nenhuma relação estatisticamente significativa entre os estereótipos e o género.

Tomada de decisão em função da escolaridade dos pais

Foi realizado o teste de associação de *Spearman* para analisar a relação existente entre a tomada de decisão e a escolaridade dos pais. Não foi encontrada nenhuma relação estatisticamente significativa entre a decisão vocacional e a escolaridade dos pais.

Tomada de decisão em função do curso

Foi utilizado o teste *Kruscal Wallis* para analisar a tomada de decisão em função do curso. Conforme a tabela a baixo (tabela 3) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o curso e o grau de certeza ($\chi^2 = 29.412$, $p = .014$). Estes dados permitem concluir que o grau de certeza varia em função do curso escolhido por cada sujeito.

Tabela 1.

Tomada de decisão em função do curso

	Curso	Kruscal Wallis	
	OM	χ^2	p
Grau de certeza	612.31	29.412	.014
Indecisão	394.56	24.796	.053

(p>.05)

Tomada de decisão em função do género

Foi utilizado o teste *U* de *Mann-Whitney* para avaliar a tomada de decisão, no que concerne ao seu grau de certeza e indecisão, em função do género. Os resultados permitiram perceber que não existem diferenças significativas entre a decisão vocacional e o género.

Estereótipos de género e a escolaridade dos pais

Foi realizado o teste de associação de *Spearman* para analisar a relação existente entre os estereótipos de género e a escolaridade dos pais, não tendo sido encontrada nenhuma relação estatisticamente significativa entre os estereótipos e a escolaridade dos pais.

Estereótipos de género em função do curso que pretende escolher

Foi utilizado o teste de *Kruscal Wallis* para analisar os estereótipos de género em função do curso que os adolescentes pretendem escolher.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis, isto é, os estereótipos de género não se encontram relacionados com a escolha do curso ao nível do ensino superior.

Estereótipos de género em função do género

Foi utilizado o teste *U* de *Mann-Whitney* para avaliar os estereótipos de género entre o próprio género. Os resultados permitem perceber diferenças significativas (U=461.500, p=.008), sendo a ordem média superior nas raparigas (OM=44.51).

Tabela 2.

Estereótipos de género em função do género

	Feminino	Masculino	Mann-Whitney	
	OM	OM	U	p
Estereótipos de género	44.51	31.07	461.500	.008

Discussão de resultados

No que concerne à primeira hipótese, que teve por objetivo verificar se a tomada de decisão varia em função dos estereótipos de género, não foi encontrada nenhuma relação estatisticamente significativa entre as dimensões (p>.05). Estes dados não estão de acordo com os dados encontrados na literatura que referem que rapazes e raparigas desenvolvem competências e interesses diferenciados por atividades que são culturalmente definidas como mais apropriadas do ponto de vista do género, conduzindo posteriormente a opções vocacionais distintas e que geram percursos vocacionais que se traduzem por assimetrias de género no mercado de trabalho (Saavedra, 2009).

Por sua vez, a hipótese dois como intuito averiguar se a tomada de decisão varia em função da escolaridade dos pais, também não foi confirmada, tendo-se verificado que não existe nenhuma relação estatisticamente significativa este as variáveis. A literatura mostra que pais com mais habilitações literárias, nomeadamente o ensino superior, envolvem-se mais nos projetos e nas decisões vocacionais dos filhos, permitindo que estes explorem mais e tomem decisões mais assertivas e realistas (Carvalho & Taveira, 2010; Gonçalves, 2006; Sobral, Gonçalves & Coimbra, 2009). O resultado obtido embora não sendo corroborado pelos dados da literatura, uma vez que os autores referem que quanto maior o nível sociocultural da família maior a facilidade dos adolescentes em explorar e escolher uma profissão (Pocinho et al., 2010), permitiu aferir que o grau de certeza aumenta quanto mais elevadas forem as habilitações literárias dos pais. Este último dado está de acordo com a literatura onde é referido que os pais com mais habilitações literárias, nomeadamente o ensino superior, envolvem-se mais nos projetos e nas decisões vocacionais dos filhos, permitindo que estes explorem mais e tomem decisões mais assertivas e realistas; e de forma mais confiante e autónoma (Coimbra, 2010; Sobral, Gonçalves & Coimbra, 2009).

No que diz respeito à hipótese três, que pretendeu analisar se a tomada de decisão varia em função do curso escolhido para o ensino superior, foi possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o curso e o grau de certeza (χ^2=29.412, p=.014). Estes dados permitem concluir que o grau de certeza varia em função do curso escolhido por cada sujeito. Neste sentido, embora escassos, é possível verificar a existência de alguns estudos que demonstram que, tal como é referido em algumas investigações, o grau de certeza tende a aumentar quando os rapazes optam por cursos que se enquadram nas áreas consideradas como tipicamente masculinas (Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas). Do mesmo modo, no caso das raparigas,

verifica-se que o grau de certeza aumenta quando estas optam por áreas que são socialmente associadas à feminilidade (Enfermagem, Trabalho Social, Orientação e prestação de cuidados) (Faria & Santos, 2013; Silva, Taveira & Saavedra, 2010).

A hipótese quatro não foi confirmada. Esta pretendia estudar se a tomada de decisão varia em função do género, tendo-se aferido que não existe nenhuma relação estatisticamente significativa entre as variáveis. Estes dados permitem perceber o que, ao contrário do que se verifica nas teorias do desenvolvimento da carreira, nas quais o género influencia o modo como se tomam decisões ao longo da vida (Fitzgerald & Betz, 1994), o presente estudo demonstra que a tomada de decisão é semelhante nos rapazes e nas raparigas.

Considerando a hipótese cinco, relativa à variação dos estereótipos de género em função da escolaridade dos pais, os resultados obtidos também contrariam a literatura, pelo que esta hipótese não foi confirmada. Estudos mostram que certas ideias aprendidas acerca do que é suposto ser-se ou fazer-se, enquanto membros de um sexo ou do outro, costumam ser reforçados pela família (Sobral, Gonçalves & Coimbra, 2009), nomeadamente mediante o nível sociocultural dos pais, que tem influência direta na visão que estes apresentam de determinadas profissões e na consequente forma que levam os adolescentes a explorá-las (Hartung, Portfeli Vondracek, 2005).

Já quanto à hipótese seis, também não confirmada, foi possível aferir que os estereótipos de género não interferiram na escolha do curso, mostrando que nesta amostra rapazes e raparigas fazem escolhas vocacionais e de carreiras sem uma influência significativa sociocultural estereotipada. Estes dados não estão de acordo com o esperado, uma vez que a literatura tem vindo a demonstrar que na maioria dos casos as visões estereotipadas sobre os cursos/profissões existentes tende a impedir os rapazes de prosseguirem a sua atividade escolar e profissional, nos domínios que são mais frequentados pelo sexo feminino, o mesmo se verifica com as raparigas que tendem a enveredar por áreas onde a presença de rapazes é minoritária (Carvalho & Taveira, 2012; Saavedra, 2009; Silva, Taveira & Saavedra, 2010).

Por fim, no que concerne à hipótese sete que pretendia perceber se os estereótipos de género variam em função do próprio género, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas (U=461.500, p=.008), sendo a ordem média superior nas raparigas (OM=44.51), o que significa que as raparigas apresentam mais estereótipos de género do que os rapazes. Estes dados podem ser corroborados por uma investigação levada a cabo por Pocinho e colaboradores (2010), na qual perceberam que as raparigas tendem a apresentar mais estereótipos de género do

que os rapazes, pois tendem a acreditar que homens e mulheres devem adotar um papel distinto e seguir um conjunto específico de normais sociais, que varia de acordo com o género em que se inserem (feminino/masculino).

Em suma, relativamente aos resultados obtidos, verifica-se que, ao contrário do esperado, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no que concerne às hipóteses 1, 2, 4, 5 e 6. Contrariamente foi possível confirmar as hipóteses 3 e 7, que pretendiam perceber se a tomada de decisão varia em função do curso e se os estereótipos de género variam em função do género, respetivamente. Analisando e refletindo sobre os resultados obtidos, torna-se pertinente alertar para a importância de realizar atividades, no sentido de desmontar estereótipos de género sobretudo junto das raparigas, assim como aprofundar a abordagem da decisão vocacional, pois a mesma parece ser diferenciada conforme o tipo de curso que se pretenda escolher (Pocinho et al., 2010). Relativamente ao resultado obtido sobre a relação encontrada entre o tipo de curso escolhido e a decisão vocacional, importa referir que este aspeto deverá ser mais aprofundado em estudos subsequentes, no sentido de perceber que tipo de cursos se encontram associados a decisões de carreira mais consistentes. Neste sentido, é importante que quer a escola quer a família proporcionem aos jovens atividades de orientação de carreira que permitam que estes explorem as oportunidades disponíveis e tenham acesso a informação "real", em relação às áreas e profissões do seu interesse (Saavedra & Taveira, 2007). As atividades a implementar devem ter por objetivo contribuir para a igualdade de oportunidades e de informação, quer para rapazes quer para raparigas, contribuindo, assim para a diminuição de crenças irrealistas e desiguais em relação ao género, que por sua vez, afetam as suas decisões vocacionais e de carreira (Saavedra, 2009).

Referências bibliográficas

Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspetivas de pais e de estudantes. Análise psicológica, 28(2), 333-341.

Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2012). A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13*(1), 27- 35.

Coimbra, M. F. S. C. (2010). Escola e desigualdades de género. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Creed, P., Prideaux, L. & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior, 67,* 397-412. doi: 10.1016/j.jvb.2004.08.008.

Duarte, G., & Spinelli, L. (2019). Estereótipos de gênero, divisão sexual do trabalho e dupla jornada. *Revista Sociais e Humanas*, *32*(2), 126–145. doi:10.5902/2317175836316

Erikson, E. H. (1972). Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar

Faria, L. & Santos, M. S. (2013). *Competências de gestão e assimetrias de género: um estudo com mulheres e homens. Instituto politécnico do Cávado do Ave*.

Faria, L. & Taveira, M., C. (2006). Avaliação da Exploração e da Indecisão de Jovens no contexto da Consulta Psicológica Vocacional: um estudo de eficácia da intervenção. *Psiquilíbrios,* 1-16.

Fitzgerald, L. F., & Betz, N. E. (1994). Career development in cultural context: The role of gender, race, class, and sexual orientation. *Convergence in career development theories: Implications for science and Practice*, 103–117.

Gonçalves, C. M. (2006). A Família e a construção de projetos vocacionais de adolescents e jovens. Tese de Doutoramento em Psicologia. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Gottfredson, L. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. San Francisco: Jossey Bass

Hartung, P., Portfeli, E., & Vondracek, F. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. Journal of Vocational Behavior, 66(3), 385-419. doi: 10.1016/j.jvb.2004.05.006

Osipow, S. H., Carney, C. G., Winer, J. L., Yanico, B., & Koschier, M. (1976). The Career Decision Scale (3rd revision). Columbus, OH: Marathon Consulting & Press.

Pocinho, M., Correia, A; Carvalho, R.G., Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão da carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11* (2), 201-212

Rohner, R., Rising, D.& Sayre-Scibona, J. (2009). Sex Differences in Relations among Remembered Parental Behavior in Childhood, Adults' Current Psychological Adjustment, and Career Indecision. *Psychological reports, 104*(2), 558-66. doi: 10.2466/PR0.104.2.558-566.

Saavedra, L. (2009). Assimetrias de género nas escolhas vocacionais. *Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género*, 121-130. Lisboa

Saavedra, L., & Taveira, M. D. C. (2007). Discursos de adolescentes sobre a vida profissional e familiar: entre o sonho e a realidade. Educação & Sociedade, 101(28), 1375-1391.

Saavedra, L., Faria, L., & Pinto, J. (2006). Família e aconselhamento parental: trajetórias de carreira saudáveis. *Universidade Do Minho*.

Silva, A. D.; Taveira, M. C. & Saavedra, L. (2010). A Subrepresentatividade das Mulheres em Áreas Tipicamente Masculinas: Fatores Explicativos e Pistas para a Intervenção. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11 (1), 49 – 59.

Slaney, R. B. (1980). Expressed vocational choice and vocational indecision. *Journal of Counseling Psychology, 27*(2), 122–129. doi:10.1037/0022-0167.27.2.122

Sobral, J.M., Gonçalves, C.M. & Coimbra, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10(1), 11-22.

Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. Journal of Vocational Behavior, 16(3), 282-298. doi: 10.1016/0001-8791(80)90056-1

Taveira, M. C. (1997). Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional. *Dissertação de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Voluntariado y desarrollo de competencias transversales en la juventud

Volunteering and development of transversal competencies in youth

Ana Vázquez-Rodríguez (https://orcid.org/0000-0002-5968-9549)*, Jesica Núñez-García (https://orcid.org/0000-0002-6573-8933)*, Daniel Sáez-Gambín (https://orcid.org/0000-0002-1157-1912)*.

Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Esculca, Red de Investigación RIES*

Autora de contacto: Ana Vázquez-Rodríguez. Correo electrónico: ana.vazquez@usc.es

Resumen

Desde un prisma de aprendizaje a lo largo de la vida, el voluntariado puede ser considerado como una estrategia formativa clave en el desarrollo integral de la juventud. Su relevancia es incuestionable ante cifras acusadas de desempleo y exclusión social en las generaciones jóvenes. En este contexto, el objetivo del trabajo es analizar los efectos del voluntariado en el desarrollo de competencias transversales (*soft skills*) que posibilitan una óptima participación social y empleabilidad de la juventud. El estudio tiene su punto de partida en el análisis de los documentos políticos que subrayan las posibilidades del aprendizaje no formal para la capacitación de la juventud. Se prosigue con una revisión de la literatura académica sobre el impacto del voluntariado en el capital humano del colectivo de jóvenes. Los resultados apuntan a una contribución sustantiva del voluntariado en el desarrollo personal y profesional de este grupo social, toda vez que posibilita la asunción y experimentación de roles en sus contextos sociales de referencia. En términos generales, estas acciones han demostrado impactar en el desarrollo de competencias transversales que se asocian a un buen desempeño laboral e inclusión social. En síntesis, los programas de voluntariado se consolidan como 'experiencias de vida' valiosas en el fortalecimiento del capital humano de la juventud, promoviendo su participación comunitaria y su transición al mercado de trabajo.

Palabras clave: voluntariado; competencias transversales; juventud; participación comunitaria; empleabilidad.

Abstract

From a lifelong learning perspective, the volunteering can be considered as a key training strategy for the comprehensive development of youth. Its relevance is undisputed in the view of the high figures of unemployment and social exclusion in the young generations. In this context, the aim of the work is to analyse the effects of volunteering on the development of transversal competencies (soft skills) that enable an optimal social participation and employability of young people. The study has its starting point in the analysis of policy papers that highlight the possibilities of non-formal learning for the capacity-building of youth. It will proceed with a review of the academic literature on the impact of volunteering on the development of young people's human capital. The results point to a substantive contribution of volunteering in personal and professional development, since it enables the assumption and experimentation of roles of young people in their social contexts of reference. In general, volunteering has shown to impact the development of transversal skills that are associated with optimal job performance and social inclusion. In short, volunteer programs are consolidated as valuable 'life experiences' in strengthening the human capital of youth, promoting their community participation and their transition to the labour market.

Keywords: volunteering; soft skills; youth; community participation; employability.

Los últimos tiempos reclaman medidas, en el marco de actuaciones de políticas sociales activas (Bonoli, 2013), que permitan impulsar la participación social y la empleabilidad de la juventud en una eminente 'sociedad líquida' (Bauman, 2002). En el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida y/o aprendizaje permanente postulado como una exigencia por distintas instancias comunitarias y nacionales en el horizonte de 2030 (véase Consejo de la Unión Europea, 2018), se torna imprescindible la comprensión del universo educativo desde la conjunción de las esferas que lo integran (en entornos formales, no formales e informales), posibilitando la articulación de una respuesta inclusiva y holística ante los grandes retos que tienen por delante las generaciones jóvenes (Consejo de la Unión Europea, 2021).

De hecho, la reciente Estrategia *Horizonte Europa* en el marco de su Plan Estratégico para el período 2020-2024 ha puesto de manifiesto la necesidad de seguir trabajando hacia un crecimiento social inclusivo con medidas educativas y de protección del empleo, que posibiliten un mayor grado de competencias en la ciudadanía. Su importancia no es otra que la concesión de una mayor resiliencia ante transformaciones sociales, laborales y digitales generadoras de una diáfana incertidumbre (Comisión Europea, 2021).

Se trata de un contexto en el que conviene reparar en las elevadas tasas de desempleo y exclusión social que afectan, de forma mayoritaria, a la juventud. Tales problemáticas hacen impostergable la exigencia de disponer de estrategias de carácter integral que, aunando esfuerzos desde el ámbito educativo y el profesional, permitan atajar tales vicisitudes con consecuencias de suma gravedad para las trayectorias laborales del colectivo de jóvenes y, en última instancia, para la progresión del Estado de Bienestar (Consejo de la Juventud de España, 2018).

Dentro del eminente escenario de complejidad de una 'sociedad líquida', resuenan iniciativas dirigidas a potenciar la adquisición de competencias y habilidades indispensables para situarse en el mundo con capacidad suficiente de adaptación y resiliencia, al tiempo que progresar en ejes profesionales en el marco de la gestión de transiciones laborales turbulentas (Comisión Europea, 2021; Khasanzayanova, 2017; Santos Rego et al., 2018). Especialmente, la educación no formal se dispone en la agenda política como una propuesta educativa decisiva, toda vez que permite desarrollar un amplio rango de competencias transversales o habilidades blandas (*soft skills*) con efectos positivos en la empleabilidad y el desarrollo integral como consecuencia de la inserción en la sociedad (Santos Rego et al., 2018).

En el marco de las iniciativas formativas que se sitúan en los márgenes de la "educación más allá de la escuela" (*out-of-school education*), el voluntariado se postula como una estrategia idónea en aras de una mayor inclusión social y laboral de la juventud (Comisión Europea, 2017; Hirst, 2001; Khasanzyanova, 2017; Saz-Gil et al., 2020; Santos Rego y Lorenzo, 2020; Santos Rego et al., 2018; Souto-Otero, 2016). En concreto, las experiencias de voluntariado promueven la adquisición de competencias transversales (*soft skills*) orientadas a una adecuada progresión personal, la participación social y la adaptación a un mundo laboral extremadamente cambiante (Santos Rego et al., 2018). Todo ello terminará por potenciar transiciones de la juventud al mundo laboral de manera acelerada y, sobre todo, por facilitar su toma de decisiones delante de factores estructurales e institucionales que impiden sus 'futuros imaginados' (European Group for Integrated Social Research [EGRIS], 2002).

Teniendo lo anterior en consideración, el objetivo principal del presente trabajo es analizar los efectos del voluntariado en el desarrollo de competencias transversales (*soft skills*) que, como factor de capital humano, fortalecen la participación social y la empleabilidad del colectivo de jóvenes. La intención última es dar cuenta de los beneficios de estas acciones en el desarrollo del capital personal de la juventud, que asegura óptimas cotas de implicación en la comunidad y, al tiempo, facilita la integración en un mercado de trabajo altamente competitivo (véase Brown y Hesketh, 2004).

Método

El estudio se sustenta en una metodología cualitativa basada en la revisión de la literatura académica alrededor del impacto de los programas de voluntariado en el desarrollo de competencias transversales como factor de capital humano de la juventud. Con este propósito, el trabajo se inicia con una aproximación al escenario de desempleo e incertidumbre laboral que caracteriza la transición al mercado de trabajo de la población joven. En concreto, se profundiza en las manifestaciones políticas que atestiguan la importancia de las experiencias de voluntariado como estrategias formativas idóneas ante los retos sociales y laborales que se auguran para los jóvenes en el escenario de la próxima década (2021-2030). Tal revisión se acompaña de un análisis de investigaciones centrados en el impacto de tales acciones en el desarrollo de competencias transversales (*soft skills*) que contribuyen a la mejora de la participación social y empleabilidad de las generaciones jóvenes contemporáneas.

El voluntariado como prioridad política estratégica en la mejora de la empleabilidad y la participación social de la juventud

En nuestros días, todavía somos testigos de las consecuencias de la "Gran Recesión" (2008) que junto a la persistente crisis pandémica derivada de la COVID-19, ha llevado a los más jóvenes a afrontar transiciones laborales complejas y fragmentadas (EGRIS, 2002). Es por ello por lo que no sorprende escuchar entre comunicados del imaginario social, definiciones de este grupo social como la "generación perdida" (Verd et al., 2019) o, más aún, como la "generación del confinamiento" (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2020).

Lejos de traducirse en testimonios funestos de la realidad, el período de crisis pandémica y sus devastadores efectos en el aumento del desempleo juvenil, han dejado clara la exigencia de activar posibilidades de recuperación y trayectorias laborables estables en este colectivo. Prueba de tal imperativo es que, tras los meses del confinamiento, se encuentran ocupadas el 33,5% de las personas de 16 a 29 años y, entre las restantes, gran parte abandonan la búsqueda de empleo (Instituto de la Juventud y Consejo de la Juventud de España, 2020). Estos datos avalan los resultados precisados a nivel mundial en un reciente informe de la OIT (2020), que sostienen que más de la cuarta parte de los jóvenes que están buscando empleo carecen de esperanza de éxito en una situación de profunda crisis como la actual.

En el análisis de tales coordenadas, conviene no perder de vista las amplias dosis de precariedad laboral que, desde la precedente recesión económica, se han extendido entre la juventud como una "enfermedad enquistada". Y es que, hoy por hoy, los jóvenes no solo disponen de una mayor probabilidad de desempeñar puestos de trabajo 'atípicos' o temporales con alto riesgo de despido, sino también de estar en situación de desempleo, lo que condiciona sus perspectivas laborales a corto y largo plazo (Verd et al., 2019). Ello acompaña a sus cifras de escasa participación social, exclusión social y pobreza, que dejan un amplio margen para seguir avanzando en la cohesión social, la estabilidad e integración en el empleo (European Anti Poverty Network, 2019).

Parece, por tanto, urgente el diseño e implementación de políticas sociales activas (Bonoli, 2013) que, contando con factores de empleabilidad e inserción social, encaminen óptimas trayectorias de empleo e implicación comunitaria en el colectivo de jóvenes. De hecho, esta última ha sido la preocupación de recientes declaraciones políticas ante los retos que presagia la próxima década (2021-2030). Entre ellas, cabe resaltar el *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (2021-2030)* (Consejo de la Unión Europea, 2021), la

Estrategia de la Unión Europea para la Juventud (2021-2027) (Consejo de la Unión Europea, 2018) y la *Estrategia para el Sector Juvenil 2030* (Consejo de Europa, 2020). A su vez, a nivel internacional, es sobresaliente la *Estrategia de Naciones Unidas para la Juventud* o *Juventud 2030* orientada a desarrollar la capacidad de acción y promover los derechos de los jóvenes ante el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2018).

En el análisis global de tales manifestaciones políticas se percibe una línea común de acción centrada en la estimación del aprendizaje no formal y del voluntariado en el fortalecimiento de la empleabilidad y la participación social de los jóvenes, potenciando su capacitación como agentes de transformación social. En consecuencia, los programas de voluntariado permiten seguir trabajando hacia la consecución de los siguientes objetivos prioritarios en materia de juventud (Consejo de Europa, 2020; Consejo de la Unión Europea, 2018, 2021; Naciones Unidas, 2018):

1. *Impulsar el aprendizaje permanente como fuente de desarrollo personal y empleabilidad:* el voluntariado afianza el desarrollo integral de los jóvenes, así como sus oportunidades de empleo merced de la mejora de su capital humano (desarrollo de sus competencias transversales junto con la adquisición de experiencia en ámbitos profesionales de potencial interés), su capital social (contacto con otras personas que facilita información para la búsqueda de empleo) y capital psicológico (resiliencia, compromiso y motivación para el desarrollo social y profesional). De tal modo, estas acciones permiten maximizar el capital personal de la juventud, aumentando sus niveles de inserción social y laboral.
2. *Elevar la inclusión, calidad educativa y dotar de reconocimiento a las actividades sociales transfronterizas:* el voluntariado permite fomentar la inclusión social gracias a la implicación y compromiso de los jóvenes con sus entornos locales de referencia. Particularmente, el intercambio de estas acciones culturales y cívicas permite a las generaciones jóvenes convertirse en ciudadanos europeos de forma activa a la vez que fomentar su integración social, especialmente en aquellos con menores oportunidades.
3. *Fomentar la participación cívico-social y política:* las acciones de voluntariado favorecen la solidaridad y el compromiso de los jóvenes ante los desafíos sociales contemporáneos. Así, facilitan una educación en materia de ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible (orientación al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible).
4. *Promover el desarrollo de sociedades inclusivas y democráticas:* la participación en organizaciones juveniles puede incrementar la capacidad de la sociedad civil joven para

avanzar en el logro de una ciudadanía democrática. A su vez, se fortalece el desarrollo integral de la juventud, su agencia y liderazgo para la prevención de la violencia y la transformación de los conflictos como verdaderos agentes de cambio.

5. *Favorecer el desarrollo de competencias cívico-sociales:* las experiencias de voluntariado son estrategias de gran valor para promover el desarrollo de competencias cívico-sociales y/o transversales (*soft skills*) que, como factor de capital humano, posibilitan trayectorias estables de empleo, la adhesión a los valores democráticos y la inclusión en la comunidad de los jóvenes.
6. *Incrementar la capacitación de los jóvenes y el reconocimiento social y profesional de sus talentos a través de la validación del aprendizaje no formal:* los programas de voluntariado sirven de "catalizadores" para la capacitación juvenil, toda vez que suponen un apoyo para la transición a la vida adulta a través de la concesión de entornos seguros en el que desarrollar su capital personal (capital humano, social y psicológico). Para ello, es vital seguir trabajando en la validación y reconocimiento del aprendizaje no formal, ya que permitiría dar un reconocimiento formal a las competencias adquiridas en estas acciones ante la sociedad y el mundo laboral. Se trata de una cuestión transcendental, especialmente para las personas con bajos niveles de cualificación, que necesitan aumentar sus oportunidades de empleo en un mercado de trabajo altamente competitivo.

Voluntariado y capital humano. Hacia la mejora de las competencias transversales de la juventud en una sociedad de incertidumbre

Lo visto hasta aquí lleva a sostener a los programas de voluntariado como experiencias vitales que, a modo de *motor social*, presentan una contribución importante en la empleabilidad y participación social de la juventud. En concreto, se acepta que tales acciones educativas ejercen un impacto positivo en el desarrollo de competencias transversales o competencias blandas (*soft skills*), incrementando el capital humano como dimensión de empleabilidad e inclusión social de las generaciones jóvenes (véase Santos-Rego et al., 2018; Saz-Gil et al., 2020; Souto-Otero, 2016). De manera específica, las competencias transversales (*soft skills* o *employability skills*) son aquellas que permiten a la persona adaptarse a situaciones personales y profesionales cambiantes, aprender autónomamente (*aprender a aprender*), desarrollar nuevas ideas (innovación) y hacer frente a los retos del futuro con capacidad suficiente de resiliencia (Suleman, 2018). Así pues, se trata de

habilidades que se desarrollan a lo largo de la vida y que pueden impactar positivamente en el empleo e inclusión social de este colectivo (Santos-Rego et al., 2018).

En esta línea, la participación en voluntariado supone una inversión en capital humano (Becker, 1962) a través de la que el sujeto aspira a desarrollar capacidades ampliamente valoradas por el mundo de trabajo contemporáneo, así como obtener un aprendizaje de provecho en la relación con otras personas (capital social), la implicación comunitaria y el desempeño de la futura ocupación. En concreto, la participación en actividades de educación no formal (voluntariado, prácticas profesionales, movilidad, entre otros) es fundamental ante elevados requisitos laborales que exigen a los sujetos estar en continua actualización, disponiendo de un alto grado de capacidades técnicas y sociales para trabajar en equipos de trabajo diversos. Al mismo tiempo, debe tenerse presente la imperiosa necesidad de fomentar ejes de conexión entre la juventud frente a amplias dosis de individualismo social, dando prioridad a actividades que protejan los derechos de los jóvenes y fomenten su resiliencia, conciencia y participación cívicas en una sociedad de incertidumbre (Naciones Unidas, 2018; Santos Rego et al., 2020).

De forma conjunta, los hallazgos de la literatura académica permiten sostener el impacto del voluntariado en el desarrollo de competencias transversales que, como factor de capital humano, incrementan las opciones de la juventud en una sociedad compleja y cambiante. Entre las competencias transversales más desarrolladas por los participantes se encuentran: el trabajo en equipo, las habilidades comunicativas, el liderazgo, la iniciativa, la resolución de problemas, la creatividad, la capacidad de adaptación, la flexibilidad, o la organización y planificación. Tales capacidades han demostrado ejercer un efecto positivo en el desarrollo personal de la juventud, posibilitando la asunción de roles y el compromiso de los jóvenes en sus contextos sociales de referencia (Birdwell y Wybron, 2014; Clark et al., 2015; Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España, 2015; Khasanzyanova, 2017; Santos Rego y Lorenzo, 2020; Santos Rego et al., 2018; Saz-Gil, 2013; Souto-Otero, 2016).

Del mismo modo, las experiencias de voluntariado permiten fomentar la capacidad emprendedora de los participantes, puesto que a través de ellas se buscan soluciones ante problemáticas de carácter social (Santos-Rego et al., 2018). Asimismo, estas acciones de índole social impactan positivamente en el desarrollo profesional de los implicados merced de la experiencia que adquieren en sectores o actividades susceptibles de estar relacionadas con las

ocupaciones que les gustaría ejercer en un futuro (Clark et al., 2015; Hirst, 2001; Khasanzyanova, 2017; Santos Rego y Lorenzo, 2020; Santos-Rego et al., 2018)

En definitiva, en línea con lo manifestado por instancias políticas, las experiencias de voluntariado son iniciativas esenciales para incrementar la empleabilidad y participación social de los jóvenes. Por una parte, en términos de empleabilidad, la implicación en tales acciones ha demostrado ejercer un impacto en el capital personal de los jóvenes, estableciéndose como una posible "estrategia de distinción" en la búsqueda de empleo (Brown y Hesketh, 2004). En concreto, estas experiencias permiten la adquisición de competencias transversales demandadas por los empleadores, lo que permite agilizar la entrada al mercado de trabajo de la juventud, especialmente entre aquellos que carecen de experiencia laboral (Khasanzyanova, 2017). De manera significativa, se ha demostrado que la participación en tales experiencias de aprendizaje no formal puede suponer para los jóvenes un "factor de señalización" en los procesos de contratación. Así, se identificaría a los potenciales solicitantes con tales experiencias en su currículum vitae con personas con una amplia motivación y elevado desempeño laboral (Brown y Hesketh, 2004; Hirst, 2001; Khasanzyanova, 2017; Tomlinson, 2008). Tal visión o creencias por parte de los empleadores, junto con la cualificación adquirida, terminará por aumentar sus posibilidades de contratación en un mundo laboral altamente competitivo (véase también Vázquez-Rodríguez et al., 2021).

Por otra parte, las acciones de voluntariado mejoran sustancialmente la participación social e implicación comunitaria de la juventud en una sociedad que, cada vez más, reclama por el ejercicio de sus derechos (Naciones Unidas, 2018). Así, estas acciones suponen un incentivo importante en el impulso de la solidaridad, la empatía, el entendimiento mutuo, el compromiso y/o la inclusión en el eje comunitario (Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España, 2015; Khasanzyanova, 2017). En síntesis, los programas de voluntariado se constituyen como estrategias de aprendizaje propicias para promover la inclusión social y laboral, así como el desarrollo integral de la juventud. Máxime cuando es indispensable la búsqueda de fórmulas socioeducativas que permitan garantizar una mayor implicación comunitaria y empleabilidad en este colectivo social ante los retos que depara una 'sociedad líquida' (Bauman, 2002).

Conclusiones

En una sociedad de incertidumbre, el voluntariado como vía de aprendizaje no formal se dispone como una 'experiencia de vida' esencial en el propósito de mejorar las competencias transversales como factor de capital humano de la juventud. Así pues, se sostienen sus beneficios

en el desarrollo integral (personal y profesional) de los participantes, así como en el incremento de su compromiso y resiliencia ante los desafíos que depara el futuro próximo. Indudablemente, su impacto positivo invita a los responsables y agentes políticos a la integración de los programas de voluntariado en el marco de una política social activa susceptible de hacer frente a altos niveles de desempleo y exclusión social en las generaciones jóvenes. Tales iniciativas, que ya han sido refrendadas por las estrategias políticas recogidas a lo largo de este trabajo, habrán de ir acompañadas de una mayor financiación capaz de suscitar la participación y protagonismo en estas iniciativas de un amplio número de jóvenes. Y es que no podemos olvidar que el capital humano y social previo de la juventud ha demostrado ser un factor condicionante de su implicación en el aprendizaje a lo largo de la vida.

En definitiva, las experiencias de voluntariado permiten enriquecer el capital personal de la juventud, lo que incrementa sus oportunidades en la búsqueda de empleo y en el contacto con agentes de la comunidad como ejes que marcan una clara ruptura con altos índices de paro y exclusión social en este colectivo. En tal sentido, se hace indudable la necesidad de seguir progresando hacia la validación y reconocimiento del aprendizaje no formal, toda vez que puede ser un aliciente para la empleabilidad y la inclusión social, especialmente para los jóvenes más vulnerables. De esta suerte, podrían alcanzarse mayores cotas de empleo y participación social en las generaciones jóvenes, pero sobre todo impulsar su protagonismo ante situaciones de marcada vulnerabilidad en el universo social.

Referencias

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Foro de Cultura Económica de Argentina.

Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, *70*(5), 9-49. https://doi.org/10.1086/258724

Birdwell, J., & Wybron, I. (2014). *Scouting for Skills*. Demos.

Bonoli, G. (2013). *The Origins of Active Social Policy. Labour Market and Childcare Policies in a Comparative Perspective*. Oxford University Press.

Brown, P., & Hesketh, A. (2004). *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford University Press.

Clark, G., Marsden, R., Whyatt, J. D., Thompson, L., & Walker, M. (2015). 'It's everything else you do...' Alumni views on extracurricular activities and employability. *Active Learning in Higher Education*, *16*(2), 133-147. https://doi.org/10.1177/1469787415574050

Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España. (2015). *Reconoce. La situación del voluntariado juvenil ante el empleo: competencias y empleabilidad.* https://bit.ly/3ycNPF3

Consejo de la Unión Europea. (2018). *Resolución del Consejo de la Unión Europea y los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el Consejo, sobre un marco para la cooperación europea en el ámbito de la juventud: la Estrategia de la Unión Europea para la Juventud 2019-2027*. https://bit.ly/3zOTQbq

Consejo de la Unión Europea. (2021). *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030).* https://bit.ly/3rGmetc

Consejo de Europa. (2020). *Resolution CM/Res(2020)2 on the Council of Europe youth sector strategy 2030*. https://rm.coe.int/0900001680998935

European Anti Poverty Network. (2019). *Políticas y legislaciones públicas contra el desempleo juvenil. Análisis del impacto en España*. https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/1577720652_desempleojuvenil_web.pdf

European Group for Integrated Social Research. (EGRIS). (2002). Leading or Misleading Trajectories? Concepts and Perspectives. En A. Walther, B. Stauber, A. Biggart, M. Du Bois-Reymond, A. Furlong, A. López, S. Morch, & J. Machado (Eds.), *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* (pp. 117-152). Wiesbaden, Alemania: Springer.

Hirst, A. (2001). *Links between Volunteering and Employability. Research Report*. Department for Education and Skills.

Instituto de la Juventud y Consejo de la Juventud de España. (2020). *Juventud en Riesgo. Análisis de las consecuencias socioeconómicas de la COVID-19 sobre la población joven en España.* http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2020/10/juventudenriesgo_informe2.pdf

Khasanzyanova, A. (2017). How volunteering helps students to develop soft skills. *International Review of Education*, *63*, 363-379. https://doi.org/10.1007/s11159-017-9645-2

Naciones Unidas. (2018). *Juventud 2030. Trabajando con y para los jóvenes.* https://bit.ly/3lfzVhT

Organización Internacional del Trabajo. (2020). *Empleo juvenil en tiempos de la COVID-19: el riesgo de una "generación del confinamiento".* https://bit.ly/3i6D7Kx

Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. (2020). Educación no formal y empleabilidad de la juventud. Un análisis centrado en la evaluación de programas. *Revista de Estudios de Juventud*, *124*, 15-34.

Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Vázquez-Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Síntesis.

Saz-Gil, M. I. (Dir.). (2013). *Estudio de investigación. Relación entre voluntariado y empleabilidad*. Instituto Aragonés de la Juventud.

Saz-Gil, M. I, Gil, A. I., & Gil, M. (2020). Voluntariado, empleabilidad y bienestar de los jóvenes en España. Realidad y perspectivas. *Revista de Estudios de Juventud, 124*, 147-166.

Souto-Otero, M. (2016). Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: its effects on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, *19*(7), 938-956. https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1123234

Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, *76*, 263-278. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0207-0

Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, *29*(1), 49-61. http://dx.doi.org/10.1080/01425690701737457

Vázquez-Rodríguez, A., García-Álvarez, J., & Santos Rego, M. A. (2021). Movilidad internacional y empleabilidad: el impacto en el capital humano y social de la juventud. *Educar*, *57*(1), 81-96. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1185

Verd, J. M., Barranco, O., & Bolíbar, M. (2019). Youth unemployment and employment trajectories in Spain during the Great Recession: what are the determinants? *Journal for Labour Market Research*, *53*(4), 1-20. https://doi.org/10.1186/s12651-019-0254-3

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Importância da psicoterapia no ajustamento psicológico e global face à pandemia SARS-COV-2/COVID-19 na população portuguesa: Exploração de preditores e mediadores nas diferentes etapas de vida

Importance of psychotherapy in psychological and global adjustment in the face of the SARS-COV-2/COVID-19 pandemic in the Portuguese population: Exploration of predictors and mediators in different stages of life

Catarina Certal, Nádia Neiva

Clínica da Mente

Resumo

Sendo a pandemia SARS-CoV-2/COVID-19 uma emergência de saúde pública que gera extrema preocupação e alterações drásticas no dia-a-dia da população, como períodos de confinamento, isolamento, adoção de medidas de prevenção, afastamento dos contextos escolares, teletrabalho, torna-se fundamental analisar de uma forma consistente o impacto e a forma como a psicoterapia interfere no ajustamento psicológico e global face à pandemia SARS-CoV-2/COVID-19 das crianças e adolescentes. Assim, este estudo pretende compreender alguns dos indicadores de saúde mental das crianças, jovens e suas famílias, analisando a morbilidade e os fatores psicossociais de risco e de proteção que lhes estão associados. O medo e a ansiedade associados à possibilidade de contaminação, o afastamento dos pares, as dificuldades no processo educativo decorrentes do ensino à distância, as mudanças nas rotinas e nas relações familiares, a imprevisibilidade, as dificuldades de lidar com o isolamento social (Ornell et al., 2020; Shojaei & Masoumi, 2020), são alguns dos aspetos que podem agravar outros estados emocionais negativos como perturbação obsessivo-compulsiva, ansiedade, depressão, perturbação de pânico ou stress pós-traumático (Brooks et al., 2020), influenciando o bem-estar psicológico das crianças, jovens e suas famílias. Por outro lado, a existência de suporte social adequado, autocuidado, informações precisas sobre a situação pandémica e formas de prevenção, apoio psicológico, acompanhamento psicopedagógico, psicoterapia ou rotinas estruturadas desempenham um papel crucial para lidar com as implicações na saúde mental da pandemia SARS-CoV-2/COVID-19 (Bao et al., 2020; Zhou, 2020), sendo efetivos fatores protetores (Wang et al., 2020).

Palavras-chave: Etapas Desenvolvimentais; Pandemia; Fatores preditores e mediadores; Psicoterapia

Abstract

SARS-CoV-2/COVID-19 pandemic is a public health emergency that generates extreme concern and drastic changes in the daily lives of the population, such as periods of confinement, isolation, adoption of preventive measures, removal from school contexts , telework, it is essential to consistently analyze the impact and how psychotherapy interferes in the psychological and global adjustment in the face of the SARS-CoV-2/COVID-19 pandemic of children and adolescents. Thus, this study aims to understand some of the mental health indicators of children, young people and their families, analyzing morbidity and psychosocial risk and protective factors associated with them. Fear and anxiety associated with the possibility of contamination, distancing from peers, difficulties in the educational process arising from distance learning, changes in routines and family relationships, unpredictability, difficulties in dealing with social isolation (Ornell et al. al., 2020; Shojaei & Masoumi, 2020), are some of the aspects that can aggravate other negative emotional states such as obsessive-compulsive disorder, anxiety, depression, panic disorder or post-traumatic stress (Brooks et al., 2020), influencing the psychological well-being of children, youth and their families. On the other hand, the existence of adequate social support, self-care, accurate information about the pandemic situation and forms of prevention, psychological support, psycho-pedagogical monitoring, psychotherapy or structured routines play a crucial role in dealing with the mental health implications of the SARS- CoV-2/COVID-19 (Bao et al., 2020; Zhou, 2020), being effective protective factors (Wang et al., 2020).

Keywords: Developmental Stages; Pandemic; Predictors and mediators; Psychotherapy

Sendo a pandemia SARS-COV-2 / COVID-19 uma emergência de saúde pública que gera extrema preocupação e alterações drásticas no dia-a-dia da população, como períodos de confinamento, isolamento, adoção de medidas de prevenção, afastamento dos contextos escolares, teletrabalho, torna-se fundamental analisar de uma forma consistente o impacto e a forma como a psicoterapia interfere no ajustamento psicológico e global face à pandemia SARS-COV-2 / COVID-19 das crianças e adolescentes.

Numa primeira linha, a saúde física é o foco de atenção primordial no combate à pandemia SARS-COV-2/COVID-19, pelo que as implicações ligadas à saúde mental são muitas vezes negligenciadas ou subestimadas (Ornell et al., 2020). São vários os indícios na literatura acerca de pandemias, epidemias e crises sanitárias anteriores que apontam para a existência de fatores de vulnerabilidade psicológica que, por sua vez, originam uma visão irrealista e aumentada da doença percebida, o aumento do desequilíbrio emocional, a xenofobia, estigma social, o medo e a ansiedade associados à possibilidade de contaminação, o afastamento dos pares, as dificuldades no processo educativo decorrentes do ensino à distância, as mudanças nas rotinas e nas relações familiares, a imprevisibilidade, as dificuldades de lidar com o isolamento social (Ornell et al. 2020). Estes são alguns dos aspetos que podem agravar outros estados emocionais negativos como perturbação obsessivo-compulsiva, ansiedade, confusão, depressão, perturbação de pânico ou stress pós-traumático (Brooks et al., 2020), influenciando o bem-estar psicológico das crianças, jovens e suas famílias.

Por outro lado, a existência de suporte social adequado, autocuidado, informações precisas sobre a situação pandémica e formas de prevenção, apoio psicológico, acompanhamento psicopedagógico, psicoterapia ou rotinas estruturadas desempenham um papel crucial para lidar com as implicações na saúde mental da pandemia SARS-COV-2 / COVID-19 (Bao et al., 2020) sendo efetivos fatores protetores (Wang et al., 2020).

Estudos comprovam que a imunidade psicológica é ativada de forma interna com ações preventivas capazes de proteger pensamentos, sentimentos e emoções, preparando-se a estrutura psicológica para lidar com fatores geradores de stress, pressão, medo ou confusão, pelo que se considera que a intervenção psicológica, acompanhamento psicológico ou psicoterapia desempenham um papel crucial para lidar com o impacto na saúde mental decorrente da pandemia SARS-COV-2/COVID-19 (Bao et al., 2020; Zhou, 2020).

Objetivo do estudo

Sendo a pandemia SARS-COV-2 / COVID-19 uma emergência de saúde pública que gera extrema preocupação e alterações drásticas no dia-a-dia da população, como períodos de confinamento, isolamento, adoção de medidas de prevenção, afastamento dos contextos

escolares, teletrabalho, torna-se fundamental analisar de uma forma consistente o impacto e a forma como a psicoterapia interfere no ajustamento psicológico e global face à pandemia SARS-COV-2 / COVID-19 das crianças e adolescentes.

Assim, este estudo, que se encontra atualmente em desenvolvimento, pretende compreender alguns dos indicadores de saúde mental das crianças, jovens e suas famílias, analisando a morbilidade e os fatores psicossociais de risco e de proteção que lhes estão associados.

Amostra

Amostra constituída por sujeitos em etapas desenvolvimentais distintas: crianças, jovens, adultos e idosos que tenham, ou não, passado por processo de psicoterapia, intervenção psicológica ou acompanhamento psicopedagógico, prévio ou durante a pandemia.

Procedimento metodológico

Trata-se de um estudo observacional, descritivo de comparação entre grupos etários (crianças, jovens, adultos e idosos). Relativamente aos critérios de elegibilidade, os critérios de inclusão são idade superior a 6 anos, população sujeita ou não a psicoterapia e assinatura do consentimento informado.

Instrumentos de avaliação

Para o presente estudo, estão a ser analisados os dados dos seguintes instrumentos que, entre outros, incluíram o protocolo de avaliação geral:

- *Questionário sociodemográfico:* informação sobre o género, idade, escolaridade, estado civil, concelho de residência, agregado familiar, atividade/ocupação profissional, existência prévia de medicação psiquiátrica e existência prévia ou atual de processos de psicoterapia ou intervenção psicológica.

- *BSI (Inventário de Sintomas Psicopatológicos)* (Canavarro et al, 1999): Trata-se de um inventário tipo Likert que avalia sintomas psicopatológicos em termos de nove dimensões de sintomatologia e três Índices Globais, sendo estes últimos, avaliações sumárias de perturbação emocional. A análise das pontuações obtidas nas nove dimensões fornece informação sobre o tipo de sintomatologia que preponderantemente perturba mais o sujeito.

- *QVS (Questionário de Vulnerabilidade ao Stress)* (Adriano Vaz Serra, 2000): Trata-se de um instrumento tipo Likert, cujo objetivo fundamental visa avaliar a vulnerabilidade psicológica que o sujeito apresenta perante uma situação indutora de stress. É uma escala unidimensional pelo que, quanto mais elevada for a nota global, mais previsível se torna que um indivíduo reaja de forma desadaptativa a um acontecimento indutor de stress. Mede fatores como o perfeccionismo e intolerância à frustração, inibição e dependência funcional, carência de apoio

social, condições de vida adversas, dramatização da existência, subjugação e deprivação de afeto e rejeição.

- *WHOQOL* (Group, 1994; versão portuguesa de Canavarro et al., 2006): Trata-se de um instrumento constituído por duas questões gerais acerca da perceção da qualidade de vida geral e satisfação com a saúde e por 26 itens que se organizam em torno de quatro domínios: físico, relações sociais, ambiente e psicológico.

Principais resultados (esperados)

Sendo a pandemia SARS-CoV-2/COVID-19 uma emergência de saúde pública que gera extrema preocupação espera-se identificar de uma forma objetiva a prevalência de sintomas psicológicos associados a este fenómeno e avaliar o impacto e a forma como a psicoterapia interfere no ajustamento psicológico e global face à pandemia SARS-CoV-2/COVID-19. O estudo encontra-se atualmente em desenvolvimento.

Referências

Vaz-Serra, A. (2000). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress: A 23 QVS. *Psiquiatria Clínica*, *21*(4), 279-308.

Bao, Y., et al.. (2020). “2019-nCoV epidemic: Address mental health care to empower society”. The Lancet, vol., 395, n. 10224, 2020.

Brooks, S. K., et al., (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, *395*(102227), 912-920.

Canavarro, M.C., Vaz Serra, A., Pereira, M., Simões, M.R., Quintais, L., Quartilho, M.J. et al. (2006). Desenvolvimento do Instrumento de Avaliação da Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-100) para Português de Portugal. Psiquiatria Clínica, 27(1), 15-23.

Canavarro, M. C. (1999). Inventário de sintomas psicopatológicos - BSI. In M. R. Simões, M. Gonçalves, L. S. Almeida (Eds). Testes e Provas Psicológicas em Portugal, II, 87-109. Braga: SHO-APPORT.

Ornell, F. et al. (2020). “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. Braz. J. Psychiatry, São Paulo.

Wang C, et al. (2020). A novel coronavirus outbreak of global health concern]. Lancet.;395(10223):470-473.

Shojaei, S. F., & Masoumi, R. (2020). The importance of mental health training for psychologists in COVID-19 outbreak. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health Studies, 7*(2), e102846. http://dx.doi.org/10.5812/mejrh.102846.

Zhou, X. (2020). Psychological crisis interventions in Sichuan Province during the 2019 novel coronavirus outbreak. *Psychiatry Research, 286*, 112895. http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112895.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

El papel de las cooperativas de consumo como espacios informales de educación socioambiental

The role of Food Coops as informal spaces for environmental education

Isabel Lema-Blanco (https://orcid.org/0003-2965-8052), Ricardo García Mira (https://orcid.org/0002-8664-1700), Jesús Miguel Muñoz Cantero (https://orcid.org/0001-5502-1771)

Universidade da Coruña

Resumen

Esta investigación holística sobre las innovaciones sociales de base en el ámbito alimentario examina los factores individuales y sociales que influyen en las prácticas de consumo consciente y responsable. Se ha adoptado un enfoque cualitativo, empleando técnicas de observación participante, análisis documental y entrevistas en profundidad a una muestra de 26 activistas en 8 iniciativas de consumo consciente integrantes de la "Rede Galega de Consumo Consciente e Responsable". Los resultados contribuyen a comprender el papel que las formas autoorganizativas de consumo colectivo desempeñan en la promoción de estilos de vida verdes. Las iniciativas de consumo son espacios de experimentación colectiva que favorecen los procesos de aprendizaje en la esfera individual y en el ámbito colectivo de los participantes, transformando significados, competencias y estructuras compartidas. El contexto interno de este tipo de iniciativas de base, facilita procesos de aprendizaje y competencia para la acción, que conducen a la adopción de conductas proambientales en un contexto más amplio. En conclusión, las cooperativas y grupos de consumo se constituyen como formas innovadoras de participación ambiental, que fomentan la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y destrezas como resultado de la acción colaborativa, la interacción social y la reflexión conjunta que se da en el seno de dichas iniciativas de innovación social.

Palavras-chave: Cooperativas de Consumo Consciente, Innovaciones Sociales, Aprendizaje Social, Aprendizaje Informal, Estilos de Vida Verde

Abstract

This holistic research on grassroots social innovations in the food domain examines the individual and social factors that motivate and influence collective conscious and responsible consumption practices. A qualitative multi-method approach has been employed, using in-depth interviews, participant observation and extent document analysis. 26 in-depth interviews have been conducted with participants actively engaged in 8 locally-based food coops belonging to the "Galician network of conscious and responsible consumption". The results contribute to the understanding of the role that bottom-up, self-organizing forms of collective consumption play in the promotion of green lifestyles. The internal context of such grassroots initiatives – as voluntary-based initiatives based on active participation- enables empowering and learning processes that lead to pro-environmental behaviour in a wider context. Galician food coops function as spaces for collective experimentation that favour learning processes in the individual sphere and in the collective sphere of the participants, transforming shared meanings, competences and structures. In conclusion, the study highlights the relevance of the social learning processes that emerge within the conscious consumption initiatives that constitute innovative formulas for environmental participation, which encourages the acquisition of new knowledge, abilities and skills as a result of collaborative action, social interaction and joint reflection that occur in these grassroots innovations.

Keywords: Conscious Consumption Cooperatives, Social Innovations, Social Learning, Informal Learning, Green Lifestyles

La lucha contra el cambio climático requiere de la acción colectiva de instituciones y ciudadanía, que deben impulsar procesos de transición colectiva hacia sociedades bajas en carbono (IPCC, 2018), lo que necesariamente pasa por la transformación de los patrones occidentales de consumo global y su redistribución en términos de justicia social y solidaridad. Desde diferentes ramas de las ciencias sociales como la psicología ambiental, la educación ambiental, la economía verde o la sociología, se ha avanzado en la comprensión de la naturaleza y los factores que intervienen en los hábitos de consumo. La investigación en el novedoso campo de la innovación social ha venido estudiando los procesos de participación ciudadana "de abajo arriba" conocidos como *grassroots innovations*, y que responden a las necesidades, intereses y valores de las comunidades involucradas desde una perspectiva local. La innovación social (Seyfang & Smith 2007) es un fenómeno complejo y diverso que engloba a un conjunto de fenómenos sociales que aspiran a encontrar respuestas a los problemas sociales a través de a través de procesos de cambio y nuevas formas de participación de la ciudadanía en el ámbito público y privado. La literatura ha estudiado la relación entre innovaciones sociales y los procesos de transformación social, que involucran nuevas dinámicas de relación social, la difusión de nuevos conocimientos y prácticas, la adquisición de competencias y recursos que conducen al empoderamiento de las personas implicadas en dichas innovaciones (Dumitru et al., 2017).

En el campo de la alimentación y el consumo, diferentes estudios, desde la óptica de la sociología, la economía o la psicología, han investigado las innovaciones sociales agroalimentarias, que desafían en sus planteamientos las praxis de la agricultura industrial y persiguen modelos más éticos, autónomos y respetuosos con los derechos del campesinado. Estos estudios destacan el potencial transformador de las innovaciones sociales de base en torno a la alimentación (Rossi, 2017), en tanto en cuanto brindan oportunidades para la reflexión, el aprendizaje y la toma de conciencia (Seyfan & Smith, 2007). De ellas se destacado que son capaces de generar cambios colectivos de comportamiento y fomentar nuevas identidades de ciudadanía ecológica (Seyfang, 2006; Papaoikonomou, Cascon-Pereira & Ryan, 2016). Dichas innovaciones empoderan a los ciudadanos para participar activamente en la arena pública, cuestionando aquellas prácticas y políticas convencionales y forzando cambios radicales a nivel colectivo o institucional (Sumner y Wever, 2017).

Entre las innovaciones sociales más estudiadas se encuentran el movimiento internacional "Slowfood" (Dumitru et al, 2016), iniciativas agroecológicas de apoyo comunitario (Opitz et al, 2017), y los grupos de consumo (Papaoikonomou et al, 2016; Riutort, 2011; Lema Blanco, García-Mira y Muñoz Cantero, 2015). Entre sus características y

similaridades, destaca la dimensión local de estas iniciativas, el énfasis en la acción colectiva y cooperativa y una serie de factores vinculados a su sostenibilidad interna. Así, su base social parece estar constituida por personas movidas por una amplia diversidad de motivaciones, como el deseo de acceder a alimentos saludables, razones ambientales y políticas orientadas a apoyar modelos de economía social y solidaria en el entorno local.

Algunos autores apuntan a que estas redes locales de consumo alternativo podrían tener efectos significativos en sus contextos de referencia como resultado de los procesos participativos y relacionales que se generan en dichas organizaciones y que incrementaría su capacidad de movilización comunitaria. Dicho potencial transformación estaría directamente relacionado con su capacidad para generar nuevas identidades colectivas y construir nuevos marcos socioculturales que llevan a la adopción de nuevas prácticas sociales. En el ámbito interno, fenómenos de identidad social, percepción de eficacia colectiva y procesos de aprendizaje social o espontáneo aparecen como dimensiones clave para el éxito de estas iniciativas.

Metodología

La presente investigación pretende profundizar en la comprensión en el conocimiento de los procesos de aprendizaje que emergen en el seno de las iniciativas locales de consumo responsable, como fenómeno colectivo y estructurado a través de las organizaciones que integran la "Rede Galega de Consumo Responsable e Consciente". Para ello se ha optado por un enfoque cualitativo, buscando el "conocimiento oculto", a través de la experiencia subjetiva y la reflexión crítica de los activistas (Taylor & Bodgam, 1987), respecto de los procesos y dinámicas sociales que emergen en dichos contextos participativos, proporcionando una comprensión holística del fenómeno.

Aplicando una estrategia de estudio de caso, se empleó una combinación de técnicas cualitativas de recogidas de datos como han sido las entrevistas cualitativas y semi-estructuradas (Flick, 2009), análisis documental y observación no participante, con el objetivo de obtener un conocimiento profundo de la *Rede Galega de Consumo Consciente e Responsábel*, dentro de su contexto y a partir de diversas fuentes de evidencias. Las cuestiones formuladas a los participantes estaban dirigidas a conocer sus motivaciones para desarrollar un consumo responsable y para asociarse a sus respectivas iniciativas de consumo; conocer sus estilos de consumo, así como las dificultades para llevar un estilo de vida sostenible, y explorar el rol que desempeña la cooperativa, indagando en los procesos de participación y aprendizaje vivenciados.

Instrumentos de recogida de datos

La recogida de datos empíricos se ha desarrollado en tres fases: I) análisis documental a 23 entidades que conforman la red; II) entrevistas en profundidad a informantes clave de 3 cooperativas de consumo responsable; y III) entrevistas semiestructuradas a activistas de 7 iniciativas de consumo. De manera complementaria se realizaron visitas de campo y se ha participado como observadores en actividades organizadas por las entidades objeto de estudio. Esta combinación de fuentes e instrumentos de recogida de datos ha permitido la comparación y contraste de los resultados, incrementando la validez y confiabilidad del estudio.

Revisión documental

Esta fase tuvo por objeto el análisis de 23 iniciativas de consumo local que conforman la red y seleccionar una muestra de informantes clave de acuerdo con los criterios de distribución geográfica, modelo organizativo, grado de consolidación y accesibilidad de la iniciativa. Se analizó la información obtenida de fuentes primarias y secundarias (Valles, 1999). Las fuentes primarias consistieron principalmente en páginas Web y redes sociales de las iniciativas, documentos internos y publicaciones y recursos audiovisuales de carácter educativo o divulgativo. Las fuentes secundarias analizadas fueron publicaciones de carácter científico-educativo o elaboradas por personas expertas en el campo del consumo así como informaciones periodísticas (reportajes, entrevistas, documentales).Entrevistas cualitativas Esta fase consistió en la realización de entrevistas cualitativas, en profundidad, a una muestra no preespecificada de catorce informantes clave (Huberman & Miles, 1994), pertenecientes a tres cooperativas de consumidores (Zocamiñoca, Aldea y Árbore), en su mayoría activistas un alto grado de implicación en dichas organizaciones. Las entrevistas fueron conducidas siguiendo una guía de entrevista, formulándose las preguntas de forma abierta y flexible, con el objeto de permitir que emergiesen cuestiones nuevas y que los entrevistados manifestasen libremente sus experiencias personales, opiniones y reflexiones con respecto a los temas sugeridos Entrevistas semiestructuradasEsta fase consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a una muestra de doce participantes de siete iniciativas de consumo consciente. El objetivo de esta fase es triangular los resultados (Denzin, 1989) de la fase anterior, buscando una mayor diversidad tanto en el perfil de los participantes como en el modelo organizativo y la distribución territorial de las iniciativas. Las preguntas de investigación se enfocaron en conocer las motivaciones para la participación en las iniciativas de consumo, los aprendizajes experimentados en dichas organizaciones y los factores que influyen en la satisfacción de los participantes con la experiencia de consumo colaborativo. No obstante, las preguntas fueron formuladas de forma abierta y flexible permitiendo profundizar en aquellos temas nuevos o de

mayor significancia para el participante. Tratamiento y análisis de los datos Los datos empíricos fueron analizados con técnicas de representación y procesamiento de datos cualitativos, a través de un sistema de codificación sistemática (Huberman y Miles, 1994). El análisis documental fue realizado de modo manual a través de un proceso de codificación de la información partiendo de un sistema de categorías predefinidas basado en los resultados de la revisión de literatura científica. Todas las entrevistas cualitativas fueron grabadas digitalmente, transcritas literalmente y analizadas individualmente a través de un proceso de codificación apoyado por el software Atlas.TI diseñado para el análisis cualitativo de datos.El proceso de análisis delas entrevistas constó de las siguientes etapas recurrentes: 1) lectura detallada del contenido de las entrevistas como paso previo al proceso de codificación; 2) análisis "palabra por palabra" y "línea por línea" de los datos emergentes con el propósito de realizar una primera codificación de la información y generar un primer sistema de códigos y categorías preliminares; 3) elaboración de memos o notas sobre los códigos y categorías y primera interpretación de los datos emergentes; 4) recopilación de datos hasta llegar a la saturación teórica; 5) Definición de las categorías analíticas y las categorías teóricas y establecimiento de las relaciones entre las categorías (Charmaz, 2006) . ResultadosLa Red Gallega de Consumo Consciente y ResponsableLa Rede Galega de Consumo Consciente e Responsábel está conformada por una veintena de iniciativas locales de consumidores que comparten valores y visión comunes y que se agrupan con el objetivo de hacer accesible los productos de consumo ecológico y de proximidad a la ciudadanía. Su número es fluctuante y durante la realización de esta investigación cinco asociaciones y grupos de consumo desaparecieron y se crearon dos grupos nuevos. Sus integrantes conceptualizan el “consumo responsable y consciente” como aquel que condiciona la elección de los productos y servicios no solo sobre la base de su calidad y precio sino por su impacto ambiental y social, en tanto en cuanto se consumen alimentos ecológicos producidos en proximidad (con reducida emisión de carbono en sus procesos de producción como en su distribución) y/o que cumplen criterios de ética y justicia social (ej. comercio justo, dignificación de los productores y trabajadores). Entre sus ambiciones figura la facilitación de estilos de vida verde y la promoción de redes de proximidad basadas en el modelo de la economía social. Las iniciativas que componen la red se organizan en torno a tres modelos: cooperativas de consumidores, asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro, y grupos informales de consumidores . Todas estas entidades se rigen por un funcionamiento democrático, abierto y participativo. En relación con las actividades desarrolladas, algunas cooperativas de consumo y organizaciones no gubernamentales de carácter solidario que disponen de tiendas abiertas al público para la venta de sus productos ecológicos y/o de

comercio justo, mientras que otras mantienen una actividad económica basada en la compra directa de alimentos a los productores de cercanía de la que se benefician en exclusiva las personas asociadas (grupos de consumo, asociaciones).Aprendizajes promovidos por las iniciativas de consumo consciente y responsable Las reflexiones e interpretaciones de los activistas han contribuido a la comprensión de las formas y condiciones bajo las cuales estas innovaciones sociales son capaces de promover procesos de aprendizaje peer to peer que trasciende el ámbito individual y adquieren el potencial para transformar la comunidad. Así, los participantes en este estudio ponen el énfasis en el papel de dichas organizaciones como espacios relacionales que promueven la interacción entre sus asociados, lo que facilita el intercambio mutuo de conocimientos, saberes y experiencias, que emerge cuando los activistas se encuentran en la tienda o local social de la organización o cuando comparten espacios y actividades comunes. El análisis de las 26 entrevistas realizadas a diferentes perfiles de activistas permite observar claramente cuatro principales categorías de aprendizaje que experimentan como consecuencia de su participación activa en las iniciativas de consumo responsable y de las interrelaciones generadas en dichos contextos organizacionales. Así, los aprendizajes referidos con mayor frecuencia y casi unánimemente por los participantes se corresponden con cuatro principales categorías que se describen en la Tabla 1, a continuación.

Tabla 1

Categorías de aprendizaje identificas en las iniciativas de consumo responsable

Esfera	Tipología de aprendizaje
Individual	Conocimiento y toma de consciencia
	Habilidades y aprendizajes prácticos
	Actitudes
	Comportamientos
Colectiva	Aprendizaje cooperativo
	Autonomía y autogobierno
	Aprendizaje democrático

La categoría más relevante se corresponde con el “conocimiento y toma de conscicencia”, es decir, la adquisición de un conocimiento de tipo cognitivo sobre los problemas ambientales y cambios en el reconocimiento y comprensión de procesos o dinámicas complejas. La “toma de consciencia” se manifiesta como un aprendizaje político (discursos sociales y

modelos de economía críticos) que implica cambios en su visión del mundo, que "modifica su forma de entender el mundo" y su propio papel como consumidores.

En segundo lugar, los participantes informan acerca de un aprendizaje de tipo "actitudinal". Se trata de Cambios de actitud individual hacia estilos de consumo alternativos (ej. Reducción intencional del consumo, dietas bajas en carbono) o la protección del medio ambiente, que se plasma en una intención de los participantes de modificar sus patrones de consumo.

La participación en las iniciativas de consumo consciente y responsable promueve la adquisición de "habilidades y aprendizajes prácticos", tanto entre las personas asociadas como las usuarias de las cooperativas de consumo con tienda abierta al público. Dichas habilidades hacen referencia al desarrollo de nuevas competencias individuales para realizar una acción en particular como, por ejemplo habilidades culinarias relacionadas con la cocina vegana o vegetariana. Dichas capacidades parecen producir asimismo una sensación de satisfacción asociada al disfrute o al placer producido por dicha experiencia culinaria. Formar parte de una iniciativa de consumo consciente implica también una re-adaptación de las prácticas de consumo desarrolladas con anterioridad. Por ejemplo, la planificación de la compra con antelación, para poder realizar los pedidos semanales o quincenales de manera eficiente, o la adaptación de la dieta personal a la disponibilidad de productos derivada de la estacionalidad de los alimentos, son aprendizajes frecuentemente mencionados por las personas entrevistadas.

La vinculación a una iniciativa colectiva de consumo parece favorecer, a tenor de las entrevistas, cambios de comportamiento encaminados al desarrollo de estilos de vida de bajo impacto energético. Las conductas más frecuentemente mencionadas son aquellas directamente vinculadas al ámbito de la alimentación como, por ejemplo, la adopción de dietas bajas en carne, el aumento significativo en el consumo de alimentos socio y ecológicamente responsables y de proximidad, la preferencia por productos a granel o de reducido embalaje, etc. Asimismo, se reportan con frecuencia la reducción del consumo energético en los hogares, y la adopción de patrones de movilidad sostenible y/o activa, como la preferencia por el transporte público frente al anterior uso frecuente del automóvil privado o la sustitución de éste por la bicicleta común, la bicicleta eléctrica o el patinete eléctrico. En menor medida, la vinculación a las cooperativas, asociaciones y grupos de consumidores conscientes favorece la toma de contacto con otras innovaciones locales o movimientos sociales de nueva generación, como las redes de economía social y solidaria, los movimientos de banca ética, o las cooperativas energéticas que promueven el consumo de energía consciente producida pro fuentes renovables. Se ha

observado en varios de los participantes en este estudio un interés por participar en estas nuevas redes de economía alternativa o incluso en organizaciones de índole política.

Desde la óptica comunitaria, los activistas de las diferentes iniciativas participantes en el estudio informan también de aprendizajes de tipo "cooperativo" "democrático", o de "autogobierno". Los "aprendizajes cooperativos" hacen referencia al modelos alternativos de organización social en el ámbito de la economía, sustentados en la solidaridad, la responsabilidad colectiva y la justicia social. Estos modelos formulan nuevos marcos relacionales basados en la confianza y el apoyo mutuo, que son el fundamento de innovaciones agroalimentarias como los modelos de agricultura apoyada en la comunidad, entre otros. Los "aprendizajes democráticos" y de "autogobierno" están vinculados con la participación en procesos de toma de decisiones, la adquisición de habilidades de comunicación y gestión de procesos grupales (ej. facilitación de procesos de toma de decisiones), lo que se deriva en la mejora de las competencias colectivas o grupales para el autogobierno, basadas en la corresponsabilidad compartida en la gestión de lo común.

Conclusiones

La resolución de los conflictos y dilemas ambientales a los que se enfrenta la sociedad requiere también de la investigación acerca de los contextos de aprendizaje más adecuados para que las personas adquieran los conocimientos necesarios y desarrollen competencias para la acción en el campo de la lucha contra el cambio climático o del consumo, entre otros. La metodología cualitativa empleada ha permitido conocer en profundidad las experiencias personales de los activistas de una diversidad de iniciativas gallegas de consumo colectivo, arrojando luz acerca de los procesos del aprendizaje informal en el contexto comunitario orientando sus preguntas de investigación a qué conocimientos, habilidades y competencias son necesarias y pueden ser aprendidas individual y colectivamente en el seno de dichas iniciativas. Así, las iniciativas de consumo consciente serán espacios de aprendizaje social en tanto en cuanto sean transmisoras de conductas ambientalmente sostenibles entre los miembros de la iniciativa y entre ésta y su entorno exterior. Ello puede llevar a cambios de los patrones de consumo energético en diferentes dominios (ej. dietas vegetarianas o veganas, reducción del consumo de energía y movilidad sostenible), así como a una transformación de las relaciones económicas y sociales entre la producción, distribución y consumo de alimentos.

La participación en este tipo de organizaciones parece brindar, a los activistas, oportunidades para el aprendizaje significativo a través de procesos experienciales e interactivos que surgen a través del intercambio de conocimientos entre pares y la toma de decisiones compartida en una suerte de comunidades de práctica. Como contextos

participativos socialmente innovadores, dichas iniciativas promueven también el desarrollo de capacidades de autonomía, participación democrática y corresponsabilidad en la gestión de lo común. Estos procesos de aprendizaje aparecen en la literatura como un factor relevante para la sostenibilidad, madurez y permanencia de las innovaciones de base a lo largo del tiempo. Atendiendo a su contexto interno, dichas iniciativas de base voluntaria y basadas en la participación activa de sus asociados funcionan como espacios de experimentación colectiva que favorecen los procesos de aprendizaje en el ámbito individual y en el ámbito colectivo de los participantes, transformando significados, competencias y estructuras compartidas. Estos resultados coinciden con estudios previos de ámbito cualitativo que han destacado el papel de las cooperativas de consumo como facilitadoras de sinergias entre sus miembros y otras organizaciones, surgiendo "círculos virtuosos" de interés mutuo y cooperación (Lema Blanco et al, 2015), lo que incrementa la capacidad transformadora de estos nuevos movimientos de innovación social.

Referencias

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

Dumitru, A.; Lema-Blanco, I.; Kunze, I. and García-Mira, R. (2016) Slow food movement. Case-study report. TRANSIT project. shorturl.at/EG125

Dumitru, A., Lema-Blanco, I., Kunze, R., Kemp, R., Wittmayer, J., Haxeltine, A., & Cozan, S. (2017). Social learning in social innovation initiatives: Learning about systemic relations and strategies for transformative change. TRANSIT Brief, 4. TRANSIT project. shorturl.at/yBNX0

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Fourth Edition. Edition Five. London: Sage

García Mira, R. & Dumitru, A. (Coords) (2017). Green Lifestyles, Alternative Models and Upscaling Regional Sustainability. GLAMURS Project. Green Lifestyles, Alternative Models and Upscaling Regional Sustainability. GLAMURS Project. https://www.people-environment-udc.org/wp-content/uploads/2017/09/revista_glamurs_bj.pdf

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California (USA): Sage Publications.

Intergovernmental Panel on Climate Change. (2018). *Global Warming of 1.5° C: An IPCC Special Report on the Impacts of Global Warming of 1.5° C Above Pre-industrial Levels*. Intergovernmental Panel on Climate Change.

Lema Blanco, I; García-Mira, R. & Muñoz Cantero, J.M. (2015). Las iniciativas de consumo responsable como espacios de innovación comunitaria y aprendizaje social. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(14), 29-33. http://hdl.handle.net/2183/18412

Opitz, I., Specht, K., Piorr, A., Siebert, R., & Zasada, I. (2017). Effects of consumer-producer interactions in alternative food networks on consumers' learning about food and agriculture. *Moravian Geographical Reports*, 25(3), 181-191. https://doi.org/10.1515/mgr-2017-0016

Papaoikonomou, E., Cascon-Pereira, R., & Ryan, G. (2016). Constructing and communicating an ethical consumer identity: A Social Identity Approach. *Journal of Consumer Culture*, 16(1), 209-231. https://doi.org/10.1177/1469540514521080

Riutort i Sern, S. (2011). Espacios de transformación social e innovación en el consumo. El caso de las organizaciones de consumo agroecológico de Barcelona. *Mientras Tanto*, (116), 77-103. https://www.jstor.org/stable/41703216

Rossi, A. (2017). Beyond food provisioning: The transformative potential of grassroots innovation around food. *Agriculture*, 7(1), 6. https://doi.org/10.3390/agriculture7010006

Seyfang, G., & Smith, A. (2007). Grassroots innovations for sustainable development: Towards a new research and policy agenda. *Environmental politics*, 16(4), 584-603. https://doi.org/10.1080/09644010701419121

Sumner, J., & Wever, C. (2017). Learning alterity in the social economy: the case of the Local Organic Food Co-ops Network in Ontario, Canada. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(2), 195-206. http://dx.doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9093

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Formación y capacitación mediática en los medios de comunicación comunitarios: una propuesta de itinerario formativo

Media education and training in the Community Media Sector: a proposal for a training itinerary

Isabel Lema-Blanco (https://orcid.org/0003-2965-8052)
*Universidade da Coruña

Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y apoyado por la Red de Investigadores en Comunicación Comunitaria, Alternativa y Participativa (RICCAP).

Resumen

El presente artículo pretende profundizar en el conocimiento del papel de los medios alternativos, libres y comunitarios como herramientas de capacitación mediática. Se presentan las conclusiones de un estudio sobre la participación de los jóvenes en el Tercer Sector de la Comunicación en España que analiza, a través de una combinación de métodos de investigación (encuesta, grupos focales, análisis documental y entrevistas), los procesos de formación y aprendizaje en las radios y televisiones libres y comunitarias, en la que participaron 54 medios españoles. Entre los principales hallazgos destaca el potencial de estos medios como contextos de experimentación *in situ* para jóvenes y adultos, que promueven, a través de formatos de aprendizaje entre pares, y *learning by doing,* la adquisición de conocimientos, destrezas y competencias mediáticas para el ejercicio de su derecho a la comunicación, en un sentido crítico y participativo. El estudio concluye que el sector de medios comunitarios adolece, no obstante, de una falta de estrategia de educación mediática que permita converger con los medios comunitarios europeos, quienes han venido desarrollando en la última década distintos proyectos de innovación en el campo del aprendizaje de adultos orientados a las capacitación de trabajadores y voluntarios. Por ello, el artículo finaliza con una propuesta de itinerario formativo para la mejora de los procesos de educación-aprendizaje en medios comunitarios desde la perspectiva de la comunicación para el cambio social.

Palabras clave: Formación y capacitación mediática, media literacy, Radios libres y comunitarias, Tercer Sector de la Comunicación.

Abstract

This article aims to deepen on the role of the Spanish alternative, free and community media sector as media training tools. The conclusions of a study on the participation of young people in the Third Sector of Communication in Spain is presented. Following a multi-method approach, which combines survey, focus group, documentary analysis and interviews, the study explores training and learning process in free and community radio and television, in which 54 Spanish media participated. The main findings stress the potential of community media as contexts for hands-on experimentation for young people and adults. Community media promote, through peer-peer learning and learning-by-doing formats, the acquisition of knowledge, skills and media competencies for the exercise of their right to communication, from a critical and participatory approach. The study argues that the community media sector suffers, in general, from a lack of a media training strategy that allows it to converge with the European community media, who have been developing, in the last decade, different innovation projects in the field of adult learning, designing specific training itineraries for community radio workers and volunteers. Therefore, the article concludes with a proposal for a training itinerary for the improvement of education-learning processes in community media from the perspective of communication for social change.

Keywords: Media education and training, media literacy, free and community radios, Third Media Sector.

Los medios de comunicación social son poderosas herramientas de influencia colectiva que desempeñan, en los sistemas democráticos, el papel de observadores críticos de la realidad y que ostentan la capacidad de influir en la opinión pública, pudiendo, incluso, producir cambios políticos de gran alcance (Lewis 2015). La proliferación de las nuevas tecnologías de la información ha generado cambios decisivos e irrevocables en los procesos de comunicación a nivel global (Castells, 2008). Por ello, instituciones como la UNESCO han puesto el foco en la necesidad de empoderar a las personas proporcionándoles las competencias adecuadas para comprender el papel, las funciones y las condiciones en las que funcionan los medios de comunicación (Grizzle et al.2013). El concepto de alfabetización mediática se ha definido como "la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear mensajes en una variedad de contextos" (Livingstone, 2004), e incluye las competencias esenciales -conocimientos, habilidades y actitudes- que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios y desarrollar el pensamiento crítico para convertirse en ciudadanos activos (Wilson, 2011).

La alfabetización mediática ha sido abordada principalmente en el contexto educativo, dirigida a un público escolar y universitario, sobre la base de la estrategia de la UNESCO para tratar la alfabetización mediática e informacional (Wilson et al., 2019). Sin embargo, como las personas están aprendiendo constantemente, la alfabetización mediática a menudo se ha llevado a cabo en comunidades locales fuera de la educación formal e informal, a través de los medios locales o de proximidad (Chaparro, 2014). Como señala Peter Lewis (2008), los medios comunitarios juegan un papel relevante como espacios informales para la alfabetización mediática y el empoderamiento social. En el contexto español, la investigación pionera "La juventud y el tercer sector de la comunicación en España" ha mapeado las experiencias del tercer sector mediático (Barranquero, 2016), explorando de manera holística la visión, misión, objetivos, modelos de funcionamiento y factores que influyen en la sostenibilidad del tercer sector, siendo uno de los primeros estudios en analizar los procesos de formación y aprendizaje en las radios y televisiones libres y comunitarias (Lema Blanco, 2015, 2018).

El presente artículo presenta las conclusiones de dicha investigación y se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se realiza una revisión de la literatura científica sobre el fenómeno de las radios y televisiones libres y comunitarias en el contexto español. Seguidamente se presentan los resultados del mencionado estudio, realizado a una muestra de 54 emisoras de radios libres y/o comunitarias. El estudio adoptó un enfoque mixto, con una combinación de técnicas cuantitativas (encuesta *online* a un total de 54 medios) y cualitativas, como revisión documental, entrevistas informales a informantes clave y cuatro grupos focales en los que participaron un total de 28 personas (para una descripción detallada de la

metodología véase Barranquero, 2016, y Lema-Blanco et al., 2016). El artículo concluye con una serie de recomendaciones para la mejora de los procesos de educación-aprendizaje en medios comunitarios y una propuesta de itinerario formativo desde la perspectiva de la comunicación para el cambio social.

Las radios y televisiones libres y comunitarias en el contexto español

Los medios de comunicación comunitarios -también denominados medios asociativos o ciudadanos- se caracterizan por ser medios de titularidad privada, sin fines lucrativos y cuya misión principal es la satisfacción de las necesidades de comunicación de las comunidades locales. Se caracterizan por favorecer la participación de la ciudadanía tanto en la propiedad del medio como en la programación, administración, operación, financiamiento y evaluación del mismo (AMARC 2010). Los medios comunitarios han sido reconocidos internacionalmente como contrapeso frente a la excesiva concentración de la propiedad de las empresas mediáticas, así como instrumentos eficaces para reforzar la diversidad cultural y lingüística de las regiones (Lema-Blanco y Meda 2016), mejorar la cohesión social y promover procesos de capacitación, alfabetización y empoderamiento mediático (Lewis, 2008; Lema-Blanco 2015, Lema-Blanco et al. 2016). Por ello, diferentes instituciones internacionales como la ONU, la UNESCO, el Consejo de Europa o el propio Parlamento Europeo han recomendado a los estados su protección y promoción, instándoles a que pongan a su disposición las herramientas necesarias para que éstos puedan desempeñar de manera adecuadas sus actividad. No obstante, como concluyen García y Lema Blanco (2021) y Lema-Blanco (2020), estos medios no cuentan en España todavía con un estatus legal estable que garantice sus derechos de emisión, a diferencia de sus homólogos europeos.

En España, existen más de una centena de radios y televisiones libres, comunitarias y de titularidad ciudadana con presencia en un buen número de ciudades y pueblos del territorio español. No obstante, a pesar de su extensa proliferación desde la transición española, este fenómeno ha sido objetivo de estudio por parte de la academia de manera muy reciente y únicamente por un número reducido de autores, que ha cartografiado el sector (Vilar Sastre, 2016; Barranquero y Montero, 2016) y ha sistematizado dichas prácticas de comunicación ciudadana (Barranquero y Sáez Baeza, 2021). Dichos estudios han identificado como características definitorias del sector de los medios comunitarios españoles su fin no lucrativo y su esfuerzo por realizar una comunicación de proximidad, dando protagonismo a las personas, colectivos y realidades de sus localidades e referencia. Estos medios parecen poner especial atención a la información independiente, a las culturas locales y minoritarias y todo tipo de manifestaciones contraculturales (Pérez Martínez, 2020).

Los medios comunitarios han puesto a disposición de la ciudadanía sus recursos, dando acceso a colectivos habitualmente excluidos, infrarrepresentados o estereotipados en los medios convencionales, como es el caso de las mujeres, los jóvenes o la infancia, colectivos vecinales, comunidades educativas, movimientos sociales, ONGs, o personas con diversidad funcional (Lema-Blanco, 2018). Algunos autores han destacado el papel ejemplificante de las prácticas comunicativas comunitarias desarrolladas por personas con enfermedades mentales (Sande y Leal, 2015, García y Meda, 2012), personas presas en cárceles (Contreras et al, 2015), o personas sin techo (Lema-Blanco, 2018), que contribuyen a derribar prejuicios y autoestigmas. En su actividad diaria, dichas radios y televisiones parecen favorecer procesos de alfabetización mediática y de empoderamiento, tanto a nivel individual como colectivo, de las personas participantes (García y Meda, 2012).

En conclusión, los estudios mencionados arrojan evidencias empíricas de las potencialidades de los medios del tercer sector de como herramientas formativas a disposición de la ciudadanía en general y, particularmente, de los movimientos sociales y las instituciones. Por consiguiente, será objeto de esta investigación conocer en profundidad como dichos procesos de formación y aprendizaje surgen y se reproducen en el seno de estos medios alternativos, mayoritariamente autoorganizados y sustentados en la participación voluntaria de sus asociados y asociadas.

Procesos de formación y aprendizaje en los medios comunitarios

Con el objeto de conocer el nivel de importancia que las radios y televisiones libres y comunitarias españolas atribuyen a los procesos de formación y aprendizaje se realizó una encuesta online contestada por 54 medios. Los resultados del cuestionario muestran, en primer lugar, que el 79,6% de los medios encuestados desarrollan algún tipo de actividad formativa de carácter interno. Dichas actividades están orientadas principalmente a la capacitación mediática de nuevos miembros. Este tipo de formación está motivada principalmente por el perfil de personas participantes en dichas radios y televisiones que, a diferencia de los medios profesionales o tradicionales, están conformados por personas de todo tipo de procedencia pero que, en su mayoría, no tiene formación en comunicación o periodismo aunque, no obstante, quieren ejercer su derecho a la comunicación.

Los procesos de formación interna se enfocan, frecuentemente, a la transmisión, por parte de los voluntarios de la entidad, de conocimientos conceptuales y habilidades técnicas para que los nuevos asociados o voluntarios puedan desarrollar de manera autónoma sus propios proyectos audiovisuales, mayoritariamente la producción de programas radiofónicos o edición de *podcasts*, pues la producción televisiva alberga una mayor complejidad que implica la

participación de equipos técnicos más numerosos. Existiendo grandes diferencias entre los medios, las radios comunitarias suelen formar a sus asociados en temáticas como los principios del movimiento de medios comunitarios, aspectos legales y de derechos de comunicación, conocimientos de periodismo (ej. formatos radiofónicos, guionización, realización de entrevistas), producción radiofónica y postproducción.

Las habilidades tecnológicas y prácticas están relacionadas con el manejo de la mesas de sonido, programas de edición de audio, operativa tecnológica y el uso de los equipamientos técnicos e informáticos de la emisora. Solamente de manera puntual, y en un reducido número de los medios estudiados, la formación se orienta a adquisición de habilidades y destrezas como la gestión y la financiación de instituciones sin ánimo de lucro, habilidades de trabajo en equipo, facilitación de grupos, etc. Asimismo, estas prácticas de aprendizaje se combinan con experiencias de tutelado o "mentoring", en las que socios experimentados asesoran y acompañan a los recién llegados en sus primeras experiencias mediáticas. Dicho aprendizaje *entre pares* es destacado como un aspecto muy significativo para los nuevos asociados, que permite el intercambio de conocimientos y experiencias de manera simultánea a la propia práctica comunicativa. Como señalaron algunos de los participantes en los grupos focales, "la práctica en sí misma se convierte en el método de aprendizaje más eficaz".

Se ha indagado también acerca de si los medios comunitarios cuentan con procesos de formación estructurados o formalizados a través de programas o planes de formación. La calidad de la formación que ofrecen los medios comunitarios ha comenzado a ser una preocupación para sus gestores, institucionalizando sus cursos de formación, mejorando metodologías y contenidos. Así, no siendo algo generalizable al conjunto del sector, se ha encontrado un elenco de emisoras que han convertido la formación en una de las piedras angulares de su actividad. Existen ciertas experiencias dentro de la Red de Medios Comunitarios (REMC) de trabajo colaborativo hacia la construcción de un enfoque pedagógico común, inspirado en los procesos de aprendizaje colectivo (Catoira, 2015) pero que, no obstante, no han tenido resultados fructíferos hasta el momento. Se echa, por tanto, en falta una mayor estandarización de los planes formativos, así como una comprensión más holística de la formación mediática, que facilite la participación activa del conjunto de los asociados y voluntarios en la propia gestión del medio y en la misión transformadora a la que estos aspiran a desempeñar.

Propuesta de itinerario formativo para la comunicación para el cambio social

La presente investigación ha permitido avanzar en la diagnosis y conocimiento empírico de los procesos de formación y aprendizaje que se desarrollan en los medios comunitarios y

que se traducen en la adquisición por parte de los activistas (en calidad de asociados, voluntarios o personas en prácticas) de una adquisición significativa de conocimientos teóricos y habilidades prácticas que les permiten desarrollar competencias personales y sociales y destrezas vinculadas a la comunicación social en un sentido crítico y participativo.

No obstante, consideramos que el sector en España adolece, en general, de una falta de estrategia de educación mediática que permita converger con los medios comunitarios europeos. Así, influyentes redes y organizaciones internacionales como AMARC-Europa, el Sindicato Nacional de Radios Libres francés, o el Community Radio Forum en Irlanda, han venido desarrollando, en las últimas décadas, distintos proyectos de innovación en el campo del aprendizaje de adultos, lo que les ha permitido diseñar itinerarios formativos específicos para los trabajadores y voluntarios de las radios y televisiones comunitarias.

Dichas propuestas se han orientado a la consecución de tres objetivos primordiales, igualmente compartidos por la Red de Medios Comunitarios (ReMC) en España: a) lograr el reconocimiento europeo del beneficio educativo de los medios comunitarios; b) favorecer la educación y la armonización de las habilidades y competencias adquiridas por los profesionales y voluntarios del tercer sector; c) favorecer la movilidad profesional de los jóvenes de los medios comunitarios (Lucas, 2014).

Si bien la homologación de condiciones de los medios comunitarios en España no será posible hasta que haya un reconocimiento, por parte de las instituciones públicas, acerca de la labor social, educadora, cultural y de democratización que realizan estas iniciativas, así como el apoyo social y financiero que merecen y precisan para el desarrollo de su finalidad social. No obstante, a pesar de la evidente situación de precariedad e inseguridad jurídica que vive el sector, la calidad de la formación ofertada por los medios comunitarios ha comenzado a ser una preocupación para muchos de sus gestores y asociados, por lo que se perciben avances en los últimos años en cuestiones relacionadas con sus metodologías y contenidos formativos.

Existe, asimismo, por parte de sus miembros, una demanda creciente de construir una propuesta pedagógica con bases comunes (aunque diferenciada en función de la necesidad y contexto específico de cada medio) que facilite el ejercicio activo del derecho a la comunicación a jóvenes y adultos y que repercuta, por otra parte, el fortalecimiento de estas iniciativas y de su impacto en la comunidad.

Tomando como referencia las actividades formativas desarrolladas ya por los propios medios (no sistematizada ni documentada), y en base a los ambiciosos trabajos desarrollados por sus homólogos europeos (Lucas, 2014; COMEPEC, 2015), los itinerarios formativos que impulsen las radios y televisiones comunitarias deberían orientarse a garantizar la sostenibilidad

social, política y financiera de los distintos proyectos a lo largo del tiempo. Así, un potencial programa formativo se estructuraría en tres niveles o dimensiones: competencias para la comunicación social, competencias para la gestión comunitaria y competencias tecnológicas:

- Las competencias para la comunicación social incluyen aquellas habilidades directamente relacionadas con la creación y emisión de contenidos mediáticos y aspectos éticos de la comunicación de masas, enfatizando, las cuestiones relacionadas con la estructura y economía política de la comunicación en tanto que son creadores de discursos sociales y portadores de ideología e imaginarios.
- Las competencias para la coordinación y gestión del medio comunitario comprenden saberes y habilidades relacionadas con la participación comunitaria, la gestión de proyectos, la gestión de recursos económicos y financieros, y habilidades para la dinamización de grupos y gestión de conflictos.
- Las competencias de ámbito tecnológico tendrían como objetivo la adquisición de conocimientos y destrezas para el empleo del hardware y software necesarios para la producción audiovisual.

En definitiva, queda un largo camino por recorrer en el campo de la definición de un marco homogéneo de competencias útil para los medios del tercer sector, un marco al que este trabajo pretende contribuir pero sobre el que, finalmente, serán las propias iniciativas y/o sus redes las encargadas de diseñarlo e implementarlo en sus respectivos proyectos. En todo caso, es preciso señalar la extraordinaria singularidad de los medios comunitarios, que se evidencian como un territorio mucho más diverso y complejo que el de medios de titularidad pública o privada-comercial. No hay dos iniciativas iguales, puesto que todas son construidas desde la base, diseñadas por las personas colaboradoras y participadas por la sociedad.

Estos factores los convierten, por otra parte, en proyectos únicos en el propio universo de los medios de comunicación. A diferencia de los anteriores, los proyectos comunitarios se rigen por criterios de finalidad y transformación social y han de atender, por tanto, a las demandas y necesidades de su comunidad de referencia. Finalmente, los medios alternativos y comunitarios son -y pueden serlo todavía más- herramientas de alfabetización mediática, que capaciten a la ciudadanía para no solo ser receptora crítica de información sino para convertirse en “constructora” y creadora de contenidos informativos, culturales o educativos (Lema Blanco, 2015).

Referencias

AMARC. (2010). *Principios para garantizar la diversidad y el pluralismo en la radiodifusión y los servicios de comunicación audiovisual*. Buenos Aires: Fundación Ford. http://www.amarc.org/documents/40_Principios_diversidad_pluralismo.pdf

Barranquero, A. (coord.) (2016). La juventud española y los medios del Tercer Sector de la Comunicación. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud. shorturl.at/oASU0

Barranquero, A. , & Montero, D. (2015). La elaboración de una cartografía sobre los medios del tercer sector en España. Descripción de un proceso de investigación colaborativa. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, *10*, 17-25. https://www.upo.es/revistas/index.php/ripp/article/view/3583

Barranquero, A., & Sáez Baeza, C. (2021). *La comunicación desde abajo: Historia, sentidos y prácticas de la comunicación alternativa en España*. Madrid: GEDISA.

Castells, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red (I). Los medios y la política. *Telos*, *74*(1-19).

Catoira, R. (2015). Taller de formación en radios comunitarias. En: I. Lema-Blanco (coord), *Conclusiones del Encuentro Europeo de Medios del Tercer Sector. El Tercer Sector de la Comunicación: creando redes para el intercambio de conocimiento y la comunicación social*, (12-14). A Coruña: Colectivo de Universitarios Activos. goo.gl/I4xcMv

Chaparro Escudero, M. (Coord.) (2014). *Medios de proximidad: participación social y políticas públicas.* Málaga: iMEDEA, COMandalucía y Luces de Gálibo.

COMEPEC-Community Media, Professionnal Euro Certification (2015). *Un project Européen pour avancer sur un referentiel de formation pour les radios associatives et communataires en Europe*. Paris: Syndicat National des Radios Libres. http://www.snrl.fr/Leonardo-Comepec_r51.html

Contreras-Pulido, P., Martín-Pena. D. y Aguaded, I. (2015). Derribando el autoestigma: medios de comunicación en prisiones como aliados de la inclusión social. *Cuadernos.info*, (36), 15-26. doi: 10.7764/cdi.36.708

García García, J. & Lema Blanco, I. (2021).Regulación y políticas para la comunicación alternativa en España: una evaluación crítica. En: A. Barranquero y C. Sáez (coords), *La comunicación desde abajo: Historia, sentidos y prácticas de la comunicación alternativa en España,* (pp. *161-187*). Madrid: GEDISA.

García García, J. & Meda González, M. (2012). ¡Qué locura de radio! Salud mental y radios comunitarias en España. En: Marcelo Martínez, Carmen Mayugo y Ana Tamarit (coord.), *Comunidad y Comunicación: Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina.* Madrid: Edit. Fragua.

Grizzle, A.; Torrent, J. & Pérez Tornero, J.M. (2013). MIL as a Tool to Reinforce Intercultural Dialogue. En: U. Carlsson & S. H. Culver (Eds.), *Media and Information Literacyand Intercultural Dialogue*, (pp.9-16). Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. https://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2013/04/Media_and_Information_Literacy_and_Intercultural_Dialogue.pdf

Lema-Blanco, I. (2015). Los medios de comunicación comunitarios como espacios de educación no formal para los/las jóvenes. Motivaciones, formas de participación y tipos de aprendizaje generados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.(14)*, 14-28. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.14.315

Lema-Blanco, I. (2018). Community radio as a social learning instrument for social empowerment and community building. An analysis of youth participation in the Spanish Third Media Sector. En: I. Gallego, M. Fernández Sande & N. Limón (eds.), *Radio Research Trends: Diversity, Innovation & Policies,* (pp.15-30). Cambrige: Cambridge Scholars Publishing.

Lema-Blanco, I. (2018). El rol de los medios de comunicación comunitarios como herramientas de inclusión social. El caso de la emisora CUAC FM en A Coruña. En X. M. Cid et al. (coord.), *Educación Social E Escola, Unha análise da última década (2006-2016)*, (pp. 693-708). Ourense (Spain):CEESG/NEG.

Lema-Blanco, I. (2020). La deficiente regulación en España de los medios de comunicación comunitarios: el caso de Cuac FM. *Quaderns del CAC*, *46*, vol. XXIII, 57-64. https://www.cac.cat/sites/default/files/2020-09/Q46_Lema_ES.pdf

Lema-Blanco, I., Rodríguez-Gómez, E. & Barranquero-Carretero, A. (2016). Jóvenes y tercer sector de medios en España: Formación en comunicación y cambio social. *Comunicar, 48*, 91-99. doi: https://doi.org/10.3916/C48-2016-09

Lema-Blanco, I. & Meda González, M. (2016). Linguistic diversity and Communication rights: the role of community media in the promotion of regional or minority languages in Europe. *Radio, Sound & Society Journal*, 1(1), 26-41. http://ecrea-radioresearch.eu/rss-journal/index.php/rssj/article/view/17

Lewis, P. M. (2008). *Promoting social cohesion. The role of community media.* Report prepared for the Council of Europe's Group of Specialists on Media Diversity. https://rm.coe.int/1680483b32

Lewis, P. M. (2015). Ausencia de discurso: el caso de la radio comunitaria. *Quaderns del CAC*, 41, vol. XVIII, 5-11.

Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The communication review*, *7*(1), 3-14. https://doi.org/10.1080/10714420490280152

Lucas, E. (2014). *Volunteers in community radios in Europe. Job Skills Portfolio. Partnership: "Forma Radio For Me". Sillé Le Guillaume: Radio Fréquence Sillé*. http://frequence-sille.org/cooperation/les-productions-collectives

Pérez Martínez, J. E. (2020). Representaciones de lo alternativo en el Madrid del tránsito a la democracia. El caso de la (contra) cultura mediática de las radios libres (1976-1989). *RIHC: Revista Internacional de Historia de la Comunicación, 15, 87-105.* https://doi.org/10.12795/RiHC.2020.i15.05

Sande, M. F., & Leal, C. M. L. (2015). La radio como instrumento de rehabilitación y recuperación en trastorno mental severo y crónico: experiencias en la Comunidad de Madrid. En *Radio, sound and Internet.* P*roceedings of Net Station International Conference,* (pp. 99-110). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Universidade do Minho.

Vilar Sastre, G. (2016). Mapa de actores, proyectos e iniciativas del tercer sector de la comunicación. En A. Barranquero (Coord.). *Juventud Española y los Medios del Tercer Sector de la Comunciación,* (12-15). Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. shorturl.at/oASU0

Wilson, C. (2019). *Media and Information Literacy: Challenges and Opportunities for the World of Educatio*n. The Canadian Commission for UNESCO's IdeaLab, November 2019.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Educação para a saúde: Contributos das teorias da felicidade e flourishing

Health education: Contributions of happiness theories and flourishing

Ana Filipa Dinis (https://orcid.org/0000-0002-7292-3010)*, Isabel Silva (https://orcid.org/0000-0002-6259-2182)*, Glória Jólluskin (https://orcid.org/0000-0002-0798-1484)*

*Universidade Fernando Pessoa

Resumo

A procura de apoio psicológico para tratamento de perturbações mentais tem vindo a aumentar, e de forma ainda mais significativa neste período de pandemia, antecipando-se a agudização dessas perturbações num futuro próximo. Hoje o foco da avaliação e intervenção psicológicas na prevenção e tratamento de doenças mentais está ainda mais acentuado, correndo-se o risco de a Psicologia minimizar a importância dos seus outros papéis primordiais - nutrir os talentos e promover a felicidade, e o bem-estar de indivíduos e populações. Sendo a saúde mental muito mais do que a simples ausência de perturbação mental, consistindo num estado de bem-estar em que cada indivíduo realiza o seu próprio potencial, consegue lidar com o *stress* normal da vida, trabalha de forma produtiva e frutuosa, e é capaz de contribuir para a sua comunidade, urge pensar os programas de educação para a saúde nesta perspetiva ampla de desenvolvimento de competências. No presente trabalho apresenta-se uma revisão narrativa da literatura com o objetivo de descrever e discutir o estado da arte no que respeita aos contributos da Psicologia Positiva, em particular das teorias e modelos conceptuais nos domínios da felicidade, bem-estar e do *flourishing* para o desenvolvimento de programas de educação em saúde que visem a promoção do florescimento pessoal, o cultivo de uma saúde mental positiva com níveis de bem-estar social, psicológico e emocional elevados, sentido de propósito e uma vida com significado, relacionamentos positivos, mestria, conquistas, crescimento pessoal e envolvimento. Neste contexto, discute-se uma nova abordagem na educação para a saúde.

Palavras-chave: flourishing, bem-estar, educação, saúde

Abstract

The demand for psychological support to treat mental disorders has been increasing, and even more significantly in this time of pandemic, anticipating the worsening of these disorders in a near future. Today, the focus of psychological assessment and intervention in the prevention and treatment of mental illness is even more emphasized and there is a risk that Psychology minimize the importance of its other primary roles - nurturing talent and promoting happiness and well-being of individuals and populations. As mental health is much more than the simple absence of mental disturbance, consisting of a state of well-being in which each individual realizes their own potential, is able to deal with the normal stress of life, works productively and fruitfully, and is able to contribute in their community, it is urgent to think about health education programs in this broad perspective of skills development. This paper presents a narrative review of literature with the purpose of describing and discussing the state of the art regarding the contributions of Positive Psychology, specially theories and conceptual models regarding the domains of happiness, well-being and flourishing in order to develop health education programs promoting human flourishing, cultivating positive mental health with high levels of social, psychological and emotional well-being, a sense of purpose and a meaningful life, positive relationships, mastery, achievements, personal growth and involvement. In this context, it’s discussed a new approach to health education.

Keywords: flourishing, well-being, education, health

É indubitável o *boom* que a procura de apoio psicológico para tratamento de perturbações mentais teve desde o início do período de pandemia em 2020. O psicólogo tem vindo a maximizar o seu foco na avaliação e intervenção na prevenção de doenças mentais e é evidente a demanda crescente no tratamento de sintomatologia característica de transtornos presentes no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5). Ainda que a prevenção e tratamento de perturbações mentais sejam dois dos principais papéis da Psicologia, a saúde mental não se cinge à simples ausência de perturbação mental, mas a um estado de bem-estar no qual o indivíduo percebe as suas capacidades, consegue enfrentar os fatores de *stress* normais da vida, trabalha de forma produtiva e contribui para a comunidade na qual se encontra inserido (World Health Organization, 2004). Neste sentido, a promoção da felicidade e bem-estar dos indivíduos e populações torna-se imperativa, através de programas de educação para a saúde para a promoção do *flourishing*.

O conceito de *flourishing* tornou-se, nos últimos anos, o foco da Psicologia Positiva e é definido por Corey Keyes (2007) e Martin Seligman (2011) como o verdadeiro estado de saúde mental, no qual o indivíduo atinge um equilíbrio e bem-estar na vida em concomitância com funcionamento positivo. A ausência ou presença de saúde mental não se traduz simplesmente em dois polos opostos, mas num *continuum* que passa pelo *languishing* (saúde mental negativa, não necessariamente tratando-se de uma perturbação do foro psicológico) e pelo *flourishing* (saúde mental positiva) (Keyes, 2016). Já VanderWeele (2017) define *flourishing* como um estado no qual um indivíduo considera que todos os aspetos da sua vida são bons. Para este autor, o *flourishing* não contempla apenas o bem-estar psicológico, mas sim o bem-estar humano. Este estadio de florescimento humano vai muito além da perceção subjetiva de satisfação com a vida. Envolve não só o bem-estar físico e mental, mas também a felicidade e satisfação com a vida, o significado e propósito de vida, carácter e virtude e os relacionamentos (VanderWeele, 2017).

É através da presente revisão narrativa da literatura que se pretende descrever e discutir o estado da arte no que respeita aos contributos da Psicologia Positiva, atribuindo principal atenção aos domínios da felicidade, bem-estar e do *flourishing*, importantes para o desenvolvimento de programas psicoeducativos que visem a promoção do florescimento pessoal, o cultivo de uma saúde mental positiva com níveis de bem-estar social, psicológico e emocional elevados, sentido de propósito e uma vida com significado, relacionamentos positivos, mestria, conquistas, crescimento pessoal e envolvimento.

Neste contexto atual de pandemia, urge desenvolver programas de educação para a saúde numa perspetiva ampla de desenvolvimento de competências transversais de vida

(Gabinete de Estudos OPP, 2020), em prol da promoção de bem-estar e, como tal, o presente trabalho tem como objetivo promover a consciencialização acerca da importância da promoção do florescimento humano.

Psicologia Positiva na promoção da felicidade, bem-estar e florescimento *humano*

A Organização Mundial de Saúde definia, já nos anos 40 do século XX, saúde como "*um estado completo de bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou enfermidade*" (World Health Organization, 1948, p. 1), consequentemente defendendo a saúde como não sendo a simples ausência de perturbação, mas a presença de sentimentos e funcionamento positivos, na qual o indivíduo percebe as suas capacidades, consegue enfrentar o *stress* normal da vida, trabalha de forma produtiva e frutuosa e tem capacidade para contribuir para a sua comunidade (World Health Organization, 2004). Ainda que esta definição tenha sido alvo de fortes críticas e de posterior reformulação, parece ser genericamente aceite hoje assumir que a saúde mental é composta pelo bem-estar do indivíduo, pelo funcionamento eficaz em comunidade e pelo funcionamento individual eficiente (Deci & Ryan, 2008), domínios caros à Psicologia Positiva. O foco da Psicologia Positiva incide na descoberta das qualidades das pessoas e na promoção do seu funcionamento positivo (Snyder & Lopez, 2009), atribuindo um equilíbrio entre qualidades e defeitos, sem desvalorizar o sofrimento humano. Neste sentido, é atribuído à Psicologia Positiva um carácter subjetivo, distinguido por uma pluralidade de significados devido ao seu foco e objetivo primordial, que passa pelo alcance da felicidade e bem-estar (Seligman, 2008), por meio de sentido e emoções positivas do passado, do presente e do futuro.

Desde muito cedo (e ainda na atualidade) que o ser humano vive numa constante busca pela felicidade plena e com o objetivo de perceber o que realmente é a felicidade. Aristóteles (384-322 a.C.) defendia que a verdadeira felicidade só seria alcançada através da virtude (Ryan & Deci, 2001). No século IV a.C., o filósofo grego Aristippus considerou que o objetivo de vida do ser humano seria experienciar o máximo de vivências prazerosas e que a felicidade seria alcançada por esses momentos (Ryan & Deci, 2001). Por outro lado, o filósofo Hobbes defendia que a felicidade seria alcançada através da satisfação da vontade humana e DeSade acreditava na felicidade plena através da procura de sensações prazerosas (Ryan & Deci, 2001). Vejam-se, ainda, as obras de Santos Agostinho (354-430) (Santo Agostinho, 2000) e de Schopenhauer (1788-1860) (Schopenhauer, 2001; 2003) sobre a felicidade. Sêneca (4 a.C.-65) (Sêneca, 2001, p.16) acreditava que "ninguém pode ser feliz sem sanidade mental, e não é sensato aquele que busca como melhor aquilo que o vai prejudicar. Pois quem é feliz possui um juízo recto; é feliz quem está contente com os seus bens presentes, quaisquer que eles sejam, coisas materiais ou

amigos; é feliz quem confia à razão todas as situações da sua vida". E Russell (1872-1970) (Russell, 2001) defendia que "Há duas espécies de felicidade, embora, evidentemente, existam graus intermédios. (…) essas duas formas podem classificar-se de simples e ideal, animal e espiritual, emocional e intelectual." (p.131), acrescentando que "a característica mais universal do homem feliz (é) o gosto de viver" (p.145).

Foram as várias concessões filosóficas acerca da felicidade que permitiram à psicologia adotar as duas grandes perspetivas da felicidade e bem-estar: o hedonismo e a eudaimonia. O termo hedonismo provém da palavra grega *hedone*, que significa "prazer" (Freire et al., 2013). Este conceito defende que a felicidade é a soma de momentos prazerosos experienciados por um indivíduo, potenciadores do prazer e que minimizam a dor (Ryan & Deci, 2001). Contudo, apesar do domínio inicial da teoria hedonista no estudo da felicidade, vários foram os estudos que defendiam a importância do bem-estar gerado pelo trabalho, família e casamento (Diener et al. 1999) e, assim, surge a eudaimonia. Segundo o filósofo grego Aristóteles, o ser humano procura viver de acordo com o seu verdadeiro *daimon* (o seu Eu), em busca de significado. Assim, a eudaimonia defende que a felicidade é alcançada quando o indivíduo se move em direção à autorrealização e à descoberta do seu propósito de vida (Waterman, Schwartz & Conti, 2008).

É pela lupa da Psicologia Positiva que se tem vindo, cada vez mais, a estudar e a avaliar o impacto do afeto positivo e negativo, e da felicidade na saúde mental dos indivíduos, trazendo novas possíveis abordagens à prática clínica. Segundo Watson e Clark (1988), o afeto positivo reflete-se num indivíduo com alta capacidade de concentração, entusiasta, energético e que retira prazer do envolvimento em atividades. Por outro lado, o afeto negativo é caracterizado pelo desprazer na realização de atividades, *distress* subjetivo e pelo surgimento de emoções como o medo, repulsa, raiva ou sentimento de culpabilidade (Watson & Clark, 1988). Neste sentido, um maior número de vivências prazerosas, associadas ao afeto positivo, e uma menor quantidade de situações que potenciam o desprazer, associadas ao afeto negativo, estão diretamente relacionadas com uma acumulação de experiências felizes que potenciam o bem-estar subjetivo. É na perspetiva subjetiva em que o conceito de felicidade se enquadra, que se depreende que aquilo que pode ser positivo ou negativo para uns, não é necessariamente igual para outros e, desta forma, as perceções de situações e experiências felizes não são iguais para todos os indivíduos. Contudo, apesar desta subjetividade que caracteriza o conceito, é unânime que a felicidade deve ser cultivada e o indivíduo não deve estagnar na vida, com poucos prazeres ou prazeres efémeros, sem significado e com poucas gratificações (Seligman, 2007), mas sim

ingressar num caminho de florescimento pessoal (*flourishing*) em busca da força, virtude, significado e propósito de vida (Seligman, 2007).

O carácter subjetivo característico da Psicologia Positiva oferece liberdade para o desenvolvimento de teorias e modelos conceptuais nos domínios da felicidade, bem-estar e do *flourishing*. Neste sentido, autores como Corey Keyes, Martin Seligman e Tyler J. VanderWeele conceberam o *Mental Health Continuum*, o modelo PERMA e o *Flourishing Measure*, respetivamente, por forma a facilitar a compreensão do estadio de saúde mental de um indivíduo e a implementação de estratégias para promoção do *flourishing*, considerando este o estadio ideal de saúde mental.

Segundo Keyes (2016), para que o indivíduo se encontre em *flourishing*, tem de cumprir pelo menos um dos três aspetos abrangidos pelo bem-estar emocional e seis dos onze aspetos envolvidos pelo bem-estar psicológico e bem-estar social, que compõem o funcionamento positivo. Para Seligman (2011), o indivíduo deve nutrir emoções positivas e ter presente na sua vida envolvimento, relações, significado e realização e, para VanderWeele (2017), o indivíduo floresce quando evidencia felicidade e satisfação com a vida, saúde mental e física, significado e finalidade, caráter e virtude e, finalmente, relacionamentos sociais.

É importante pensar-se no *flourishing* como um estado duradouro e não momentâneo (VanderWeele, 2017), enquadrado na subjetividade da felicidade plena e no bem-estar individual contemplado pelo bem-estar psicológico, social e emocional (Keyes, 2016). Segundo Ryff e Keyes (1995), o bem-estar psicológico possui um carácter multidimensional positivo, que engloba a) autoaceitação, motivada pelo autoconhecimento, aceitação tanto das qualidades como dos aspetos negativos do *self* e conformidade positiva com o passado; b) relações positivas com os outros, com capacidade de estabelecer conexões satisfatórias com base na confiança, empatia, afetos e intimidade; c) autonomia, determinada pela capacidade de resistir à pressão social e pela ação individual de acordo com os seus próprios princípios; d) domínio do meio, referente a competências de gestão do meio que envolve o indivíduo, incluindo as atividades diárias e o aproveitamento de oportunidades no meio de acordo com as suas necessidades e valores; e) propósito de vida, envolvendo objetivos e aspirações individuais com uma direção traçada que engloba crenças próprias que dão significado ao passado, presente e futuro; f) desenvolvimento pessoal, despoletado pelo sentimento de evolução individual contínua, com abertura para novas experiências que potenciam um maior autoconhecimento e efetividade, salvaguardando a capacidade de insight do indivíduo, reconhecendo as suas melhorias.

Complementarmente, e ao contrário do bem-estar psicológico que representa a área de um funcionamento mais individual e privado, o bem-estar social engloba dimensões como coerência social, atualização social, integração social, aceitação social e, também, contribuição social (Keyes, 2002). A coerência social positiva existe quando o indivíduo tem a capacidade de perceção da qualidade, organização e meios de operacionalização da sociedade em que se insere, com preocupação e curiosidade (Keyes, 1998). A atualização social tem por base a evolução da sociedade, sendo que o indivíduo percebe o seu potencial segundo a sua história. Quando um indivíduo avalia a sua relação com a sociedade em que se insere, percecionando um sentimento de inclusão na comunidade, então referimo-nos a integração social positiva e quando perceciona os outros membros da sociedade como sendo pessoas nas quais pode confiar, que são capazes de amabilidade e geralmente boas, então, estamos perante aceitação social positiva (Keyes, 1998). Por último, segundo Keyes (1998), a contribuição social constitui a avaliação dos valores sociais, com a crença de ser um membro importante na sociedade, com responsabilidade e capacidade de eficiência. Por último, o bem-estar emocional tem subjacente a satisfação com a vida, felicidade e interesse pela vida e está estabelecido na presença de afeto positivo em concomitância com ausência de afeto negativo e perceção de satisfação com a vida (Keyes, 2002).

Devido ao seu caráter subjetivo, várias são as conceções acerca do *flourishing* e da forma como este é assegurado, direcionando a atenção para o caminho de alcance da felicidade plena. Seligman (2011) defende que um indivíduo está em *flourishing* quando possui todas as características nucleares, nomeadamente emoções positivas, envolvimento e interesse, significado e propósito, e três das seis características adicionais, nomeadamente a autoestima, otimismo, resiliência, vitalidade, autodeterminação e relações positivas. O modelo PERMA por ele proposto enfatiza, portanto, o valor das emoções positivas (*Positive emotion*), do envolvimento, (*Engagement*), das relações (*Relationships*), significado (*Meaning*) e da realização (*Accomplishments*) para o alcance do florescimento humano (Seligman, 2011).

VanderWeele sugere que o *flourishing* não só inclui, com certeza, o bem-estar relativo à saúde mental e física, mas também a felicidade e satisfação com a vida, o significado e propósito de vida, caráter e virtude e os relacionamentos (VanderWeele, 2017). Neste sentido, não são experiências prazerosas momentâneas que potenciarão o alcance da felicidade eudaimónica e consequentemente o estadio de *flourishing*, mas sim o bem-estar alcançado através do aumento da resiliência, relações positivas, emoções positivas, uso dos pontos fortes, otimismo e auto-compaixão (Schotanus-Dijkstra et al., 2017).

Conclusão

É de extrema importância o desenvolvimento de programas de educação para a saúde focalizados na promoção do *flourishing* e expandir o papel do psicólogo para além da avaliação, intervenção e prevenção de perturbações mentais. A pandemia Covid-19 veio trazer maior consciencialização para o autocuidado e, por isso mesmo, urge implementar novos programas psicoeducativos que promovam a felicidade e o bem-estar individual e coletivo.

Tyler J. VanderWeele (2020) sugere uma série de atividades baseadas em evidência, destinadas a promover o *flourishing*. O autor descreve um conjunto de atividades do tipo *do-it-yourself* com o objetivo de melhorar vários aspetos associados ao bem-estar e é com base nas propostas formuladas no estudo de VanderWeele (2020), que se desenvolveu um programa de intervenção em grupo com uma componente psicoeducativa em que, de uma forma acessível e faseada, é apresentado o modelo aos participantes, uma componente prática em pares e individualmente, e uma componente envolvendo trabalho de casa. Foram desenhados e adaptados exercícios cognitivos e exercícios comportamentais para promoção da gratidão, reconhecimento daquilo que é bom na vida de um indivíduo, promoção da imaginação, de ações de bondade, da utilização dos pontos fortes, voluntariado e envolvimento na sociedade, entre outras.

O programa de educação para a saúde desenvolvido baseia-se em resultados reconhecidos de outras abordagens psicoterapêuticas, nomeadamente do método *Acceptance and commitment therapy* (ACT) (Hayes Hayes, Strosahl & Wilson 2012; Østergaard et al. 2018; Østergaard et al. 2020). A *Acceptance and Commitment Therapy* (ACT) tem sido desenvolvida ao longo de mais de três décadas e pede aos seus clientes que assumam uma nova perspetiva relativamente aos seus próprios hábitos de pensamento. Conceptualmente, as abordagens e metodologia baseadas na ACT derivam de uma tradição científica básica e de uma bem desenvolvida filosofia da ciência, cuja potencial aplicabilidade se estende bem para além do consultório do psicólogo (Hayes et al., 2012). A ACT é uma terapia cognitivo-comportamental moderna que combina processos de aceitação e *mindfulness* com processos de comprometimento e mudança de comportamento. A ACT tem como principal objetivo promover a flexibilidade psicológica, que é definida como "*a capacidade de estar em contato com o momento presente mais plenamente como um ser humano consciente, e de mudar ou persistir no comportamento quando isso serve a fins valorizados*" (Østergaard et al., 2018, p.3. A flexibilidade psicológica mostrou estar associada a maior satisfação com a vida, bem-estar emocional, desempenho no trabalho e satisfação no trabalho. Como o ACT se concentra na promoção da flexibilidade psicológica, em vez de remover a psicopatologia, acredita-se que o

ACT seja adequado não só para a prevenção de perturbações psicológicas, mas também para a promoção do *flourishing* (Østergaard et al., 2018).

Mais do que nunca, torna-se imperativo mobilizar os psicólogos no sentido de promoverem o bem-estar e a felicidade dos indivíduos, potenciando a eficácia dos programas de educação para a saúde. A promoção do *flourishing* individual e das populações é um caminho a percorrer no sentido de concretizar os princípios básicos de promoção da saúde definidos pela WHO há quase 40 anos (World Health Organization, Regional Office for Europe, 1984) - A promoção da saúde deve visar a capacitação das pessoas para que estas assumam o controlo e a responsabilidade pela manutenção e melhoria da sua saúde, devendo envolver toda a população e não apenas aqueles que apresentam maior risco de desenvolver doença; e deve dirigir-se aos determinantes e às causas da saúde, promovendo comportamentos de saúde positivos e estratégias de *coping* adequadas, capacitando os indivíduos para satisfazer as suas necessidades, mas também para realizar as suas aspirações.

Referências

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49,* 14-23. https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin. 125,* 276-302. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276

Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade hedónica e eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica. 4,* 329-342. https://doi.org/10.14417/ap.595

Gabinete de Estudos OPP (2020). *Comentário técnico e contributo OPP: Estratégia de resposta COVID19 – saúde mental.* Lisboa.

Hayes, S., Strosahl, K., & Wilson, K. (2012). *Acceptance and Commitment Therapy: The process and practice of mindful change* (2ª ed.). The Guilford Press: Londres.

Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61,* 121-140. https://doi.org/10.2307/2787065

Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*, 207-222. https://doi.org/10.2307/3090197

Keyes, C. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist, 62*, 95-108. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95

Keyes, C. (2016). Why flourishing? In D. W. Harward (Ed.), *Well-being and higher education* (pp. 99-107). Bringing Theory to Practice.

Østergaard, T., Lundgren, T., Zettle, R. D., Landrø, N. I., & Haaland, V. Ø. (2020). Psychological flexibility in depression relapse prevention: Processes of change and positive mental health in group-based ACT for residual symptoms. *Frontiers in Psychology*, *11*, 528. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00528

Østergaard, T., Lundgren, T., Zettle, R., Jonassen, R., Harmer, C. J., Stiles, T. C., Landrø, N. I., & Haaland, V. Ø. (2018). Acceptance and Commitment Therapy preceded by an experimental Attention bias modification procedure in recurrent depression: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, *19*, 203. https://doi.org/10.1186/s13063-018-2515-9

Russell, B. (2001). *A conquista da felicidade*. Guimarães Editores.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 719-727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719

Santo Agostinho (2000). *Diálogo sobre a felicidade*. Edições 70.

Schopenhauer, A. (2003). *A arte de viver*. Rés-Editora.

Schopenhauer, A. (2001). *A arte de ser feliz*. Martins Fontes.

Schotanus-Dijkstra, M., Drossaert, C. H.C., Pieterse, M. E., Boon, B., Walburg, J. A., & Bohlmeijer, E. T. (2017). An early intervention to promote well-being and flourishing and reduce anxiety and depression: A randomized controlled trial. *Internet Interventions, 9*, 15-24. https://doi.org/10.1016/j.invent.2017.04.002

Sêneca (2001). *Da vida feliz*. Martins Fontes.

Seligman, M. (2011). *A vida que floresce.* Estrela Polar.

VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America, 114,* 8148-8156. https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114

VanderWeele, T. J. (2020). Activities for flourishing: An evidence-based guide. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing, 4,* 79-91.

Waterman, A. S., Schwartz S. J., & Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic

motivation. *Journal of Happiness Studies, 9*, 41-79. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9020-7

Watson, D., & Clark, L. A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 6,* 1063-1070. https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063

World Health Organization (1948). *Preamble to the constitution of the world health organization as adopted by the international health conference*. New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948. https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf

World Health Organization (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice (Summary Report)*. Geneva.

World Health Organization, Regional Office for Europe. (1984). *Health promotion: A discussion document on the concept and principles. Summary report of the Working Group on Concept and Principles of Health Promotion.* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. https://apps.who.int/iris/handle/10665/107835

Agradecimentos: Especial agradecimento à Universidade Fernando Pessoa, pelo financiamento da inscrição no XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

As necessidades em saúde no sistema prisional brasileiro: Um estudo empírico

Health needs in the Brazilian prison system: an empirical study

Gloria Jólluskin García (https://orcid.org/0000-0002-0798-1484, Isabel Silva (https://orcid.org/0000-0002-6259-2182), Heloisa Garrido

*Universidade Fernando Pessoa

Autor de contato: Gloria Jólluskin, gloria@ufp.edu.pt

Resumo

Com o presente trabalho pretende-se analisar as necessidades de saúde de uma amostra de pessoas em situação de privação de liberdade no Brasil, sob o ponto de vista dos profissionais da saúde que desenvolvem as suas funções no contexto prisional. Foi realizado um estudo qualitativo exploratório, com o objetivo de identificar os principais problemas de saúde em contexto prisional, assim como o tratamento que estes recebem neste tipo de situações. Foi realizada uma entrevista semiestruturada a 9 profissionais de um Instituto Penitenciário do estado do Rio de Janeiro. No guião de entrevista foram incluídas perguntas relacionadas com dados sociodemográficas e questões relacionadas com os objetivos de pesquisa. Após a realização das entrevistas, essas foram transcritas e, em seguida, criadas categorias e subcategorias, seguindo uma técnica de análise de conteúdo. Foi possível, assim, identificar alguns problemas de saúde no sistema prisional brasileiro que a equipa multidisciplinar enfrenta no seu cotidiano, como falta de pessoal, medicamentos e insumos para a prevenção e o tratamento das doenças.

Palavras-chave: Saúde, prisão, Brasil, educação, equipa multidisiciplinar.

Abstract

This study aims to analyse the health needs of a sample of detainees in situation of deprivation of liberty in Brazil from the perspective of health professionals who develop their functions in prison settings. An exploratory qualitative study was conducted, aiming to identify the main health problems in prison settings, as well as to identify the treatment they receive in this type of situation, intersectoral partnerships in promoting the quality of health of prisoners, challenges that the health team faces in the daily routine in the Penitentiary System. A semi-structured interview was carried out to 9 professionals from a Penitentiary Institute in the state of Rio de Janeiro. In the interview script, there were included questions related to sociodemographic data and questions related to the research objectives. After the interviews were carried out, they were transcribed and then categories and subcategories were created, following a content analysis technique. It was, thus, possible to identify some health problems in the Brazilian prison system that the multidisciplinary team faces in their daily lives, such as lack of staff, medicines and inputs for the prevention and treatment of diseases.

Keywords: Health, prison, Brazil, education, multidisciplinary team.

No Brasil, a assistência à saúde é considerada um direito universal, conforme se inclui na Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu art. 196 o seguinte: *"*A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação*"*.

As políticas públicas aplicadas em contexto prisional têm como premissa a ressocialização e o cuidado com a saúde, concretizando-se a Política Nacional de Promoção da Saúde num plano de trabalho que integra os objetivos, as diretrizes, as estratégias, e as responsabilidades do Estado para, de fato, efetivar as ações propostas para a melhoria da saúde no sistema carcerário (Minayo & Ribeiro, 2016). Neste contexto, foi criado o Programa de Ações Intersetoriais de Assistência à Saúde e de Assistência Social (PAISA) para o Sistema Prisional, com o objetivo de assegurar aos reclusos o acesso e a qualidade em saúde, aos tratamentos preventivos e a assistência básica à saúde durante a privação da liberdade. O programa propõe quatro eixos de intervenção: Eixo 1 – Acesso à saúde dos reclusos no sistema carcerário; Eixo 2 – Saúde da mulher; Eixo 3 – Atendimento aos reclusos com transtorno mental; e Eixo 4 – Fiscalização do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e a garantia dos Direitos dos reclusos (CNJ, 2018).

Segundo dados de World Prison Brief (2021), no Brasil encontram-se a cumprir uma pena privativa de liberdade 759.518 pessoas, das quais 30.1% se encontram em prisão preventiva, existindo uma sobrelotação de 151.9%. Essa incapacidade de acolher o número real de pessoas em situação de liberdade vem reforçar a situação precária dos presídios, evidenciando a necessidade de aplicar políticas públicas que possam diminuir a taxa de reclusão. De fato, a superlotação contribui para o agravamento das condições de saúde das pessoas privadas de liberdade, uma vez que favorece a disseminação de doenças contagiosas, não apenas entre colegas de cela ou de pavilhão, mas também entre as visitas, advogados, agentes e funcionários das unidades e outros profissionais (Minayo & Constantino, 2016). A saúde em contexto prisional ultrapassa, assim, os muros e portões dos presídios, constituindo um problema público.

As condições em que vivem as pessoas privadas de liberdade e os cuidados que estas têm com a sua saúde devem ser abordadas como questões de saúde pública. Assim, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde no Sistema Prisional (PNAISP) descreve as diretrizes e estratégias para a saúde no sistema penitenciário, a gestão e a qualificação de Estados e Municípios (Carvalho, 2014). No Brasil, a Portaria Interministerial n.1777/2003 instaurou o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário (PNSSP), envolvendo os Ministérios da

Saúde e da Justiça para garantir aos reclusos, o direito à cidadania na numa perspetiva de assistência de saúde inclusiva. Esse plano visa garantir a essa população o princípio de prevenção e atenção integral à saúde, legalmente definido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei n.º 8.080, de 1990, que regulamenta o Sistema Único de Saúde, pela Lei n.º 8.142, de 1990, que dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde, e pela LEP-Lei de Execução Penal. Desta perspetiva, a assistência à saúde será uma responsabilidade do Estado, devendo as pessoas privadas de liberdade usufruir dos mesmos padrões de serviços de saúde disponíveis à comunidade, sem discriminação motivada pela sua situação jurídica, e de serviços de saúde gratuitos, tal e como se dispõe na Regra 24 das Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento dos Reclusos (Organização das Nações Unidas, 2015).

O objetivo geral do presente trabalho consiste em realizar uma análise das necessidades em saúde da população condenada a uma pena privativa de liberdade, sob o ponto de vista dos profissionais da saúde no sistema carcerário.

Método

Participantes

A amostra foi constituída por 9 membros da equipa de profissionais que desenvolvem funções profissionais junto com os reclusos de um Instituto Penitenciário do estado do Rio de Janeiro: cinco profissionais de uma equipa multidisciplinar de saúde e quatro agentes penitenciários. As características sociodemográficas dos participantes podem ser consultadas na tabela 1.

Tabela 1

Dados sociodemográficos relativos à equipa multidisciplinar

Participante	Sexo	Idade	Tempo de serviço (em anos)
Agente Penitenciário 1	Masculino	44	22
Agente Penitenciário 2	Masculino	38	15
Agente Penitenciário 3	Masculino	43	10
Agente Penitenciário 4	Masculino	35	6
Equipa Médica 1	Feminino	61	20
Equipa Médica 2	Feminino	46	17
Equipa Médica 3	Masculino	57	25
Equipa Médica 4	Feminino	48	17
Equipa Médica 5	Feminino	43	1

Materiais

Utilizou-se um guião de entrevista semiestruturada com vinte e seis questões, divididas em dois módulos relativos a questões sociodemográficas e à aplicação de cuidados de saúde em contexto prisional. No guião de entrevista foram incluídas questões relacionadas com as principais doenças identificadas em contexto prisional, a prestação de cuidados de saúde e tratamentos, a constituição da equipa de intervenção, a disponibilidade de recursos materiais e humanos, existência de parcerias, desafios, e o desenvolvimento de programas de prevenção.

Procedimento

Após a obtenção de um parecer positivo da Comissão de Ética da UFP e da autorização junto a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP) e Direção do Instituto Penal para o desenvolvimento da pesquisa, procedeu-se à apresentação do projeto aos potenciais participantes, com destaque para os seus objetivos, procedimento e cuidados éticos considerados, incluindo o anonimato, voluntariedade, privacidade, assim como a possibilidade de desistir em qualquer momento da entrevista, sem que disso resultassem quaisquer consequências. Após a explicação da investigação, esclarecidas as dúvidas dos participantes, foi solicitado aos potenciais participantes a assinatura do consentimento informado e procedeu-se à marcação das entrevistas junto com os participantes que concordaram em participar no estudo. As entrevistas foram realizadas em um atendimento individual numa sala reservada pelo Instituto, como o intuito de resguardar, de forma ética, o respeito aos participantes da amostra. As entrevistas foram transcritas e, de seguida, identificadas as categorias de análise, seguindo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1987).

Resultados

Com base nas respostas dos participantes, foi possível identificar seis categorias relacionadas com os cuidados de saúde oferecidos em contexto prisional brasileiro, das quais, por questões de limitação de espaço, aqui apresentamos 3. Um resumo das categorias incluídas no presente trabalho pode ser consultado na tabela 2.

Tabela 2

Categorias identificadas em relação aos cuidados de saúde e atenção profissional prestados pela equipa multidisciplinar

Tema	Categoria	Subcategoria
Saúde e cuidados	Prevenção de doenças	Atendimento ambulatório
		Diagnóstico
		Programas de prevenção
	Emergências	Encaminhamento a serviços especializados
Atenção profissional	Perceção sobre o atendimento e serviços oferecidos	Atendimento básico

Muito embora a maioria dos participantes tenha relatado que a maior parte dos reclusos padece doenças físicas, entre as que destacam as doenças infetocontagiosas, as doenças mentais, muitas vezes relacionadas com a situação de isolamento e encerramento, desenvolvem um papel preponderante. Esta perceção vai ao encontro do estudo de Constantino, Pinto e Wernersbach (2016), que destacavam a elevada prevalência de stress (35,8% em homens e 57,9% em mulheres) entre indivíduos que se encontravam a cumprir uma pena privativa de liberdade no estado do Rio de Janeiro.

> *"Tuberculose... (...) os presos vieram de Bangu, lá do Vicente Piragibe, eram mais de três mil presos confinados. Então muita tuberculose. Vinham pra cá tivemos um aumento muito grande de tuberculose. Tivemos surto de sarna. Os presos vieram com sarna, mais hoje maior problema é só tuberculose mesmo.... Aqui como é uma cadeia aberta, ele tá todo dia andando, joga futebol, é mínimo o índice de ansiedade mais tem, o preso que vai pro isolamento, que vai pra parte disciplinar, ele vai cumprir o isolamento. Tem uns que não aguentam, começa a dar alteração, começa a dar uns tiques lá, mais não é que esteja com problema mental, mas que naquele momento que ele tá ali confinado ele tem alguma alteração, sim" (AP3).*

Em relação à prevenção de doenças, a grande maioria dos participantes afirmou que o atendimento dentro da unidade é quase que totalmente ambulatorial, já que não possuem estrutura suficiente para outros tipos de tratamento, sendo a maioria dos diagnósticos realizados pela equipa médica no próprio ambulatório da unidade.

> *"Olha, aqui geralmente os presos pedem pra vir no ambulatório entendeu? O único protocolo que a gente segue é toda quarta-feira a gente dá o remédio de tuberculose pra quem tem, entendeu? Mas, geralmente eles pedem o atendimento pra vir ao*

ambulatório eles pedem lá fora e eles vêm aqui eles têm livre acesso em relação a isso" (EM 5).

"Através do primeiro atendimento realmente e a experiência aí a questão técnica do serviço de ambulatório do serviço médico da unidade prisional, não tendo condições de manter esse tratamento aqui encaminha diretamente ao hospital penitenciário" (AP2).

Em relação às emergências, todos os participantes foram unânimes, manifestando que nessas situações, os reclusos não permanecem no Instituto, sendo encaminhados ao Hospital Penal ou a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) mais próxima. Tanto a UPA quanto o Hospital Penal estão muito distantes da prisão, mas existe a necessidade dessa deslocação por não haver condições para tratar um paciente que tenha um quadro mais grave.

"Não, quando é grave assim eles fazem encaminhamento, né? Passa pelo médico da unidade, quando ele tá, né?, e encaminha ele prum hospital lá em Bangu, ou senão a gente mesmo encaminha quando não tem o médico" (EM4).

Quando se colocaram as questões relacionadas com a implementação de programas de prevenção em contexto prisional, os participantes pareceram desconfortáveis com o tema. A partir dos relatos dos participantes, podemos evidenciar que, muito embora se desenvolvam programas de prevenção de doenças no presídio, os profissionais não acreditam na sua efetivação ou consideram que a maioria deles não funciona na prática.

"Não, a saúde de DST, AIDS é que era o que havia de mais forte. Hoje em dia prevenção praticamente não existe, né?, não tem prevenção de nada. (...) por exemplo saúde mental não tem prevenção, não tem, e até o tratamento é muito difícil, muito difícil pra você medicar e tem muita gente é não tem né medicação e outra coisa não tem mais um médico aqui e você tem que mandar pra um local tem que depender do SOE levar que é uma coisa que você não pode esperar, depender da vinda do SOE, tem essa dificuldade, pois é não tem nem tratamento que dirá prevenção" (EM1).

Em relação à perceção sobre o atendimento e serviços oferecidos, a grande maioria dos participantes afirma que os serviços ambulatoriais ofertados no presídio são muito básicos. As equipas médicas encontram dificuldades devido à falta de recursos, tanto materiais, como humanos. Contudo, muito embora os participantes sintam a falta de profissionais e recursos, não demonstraram, através das respostas obtidas durante a entrevista, um grande conhecimento

sobre o contexto no qual trabalham, nem sequer no que respeita à possibilidade de encaminhar os pacientes a outros profissionais da mesma equipa, manifestando-se igualmente nas respostas um certo desinteresse sobre esta limitação de recursos, assim como um escasso envolvimento com a população à qual prestam os seus serviços.

> *"Falta de medicamento, falta de material, falta de insumo, falta de todas as coisas que a gente precisa eu tenho aqui basicamente um estetoscópio né, nem um aparelho de pressão eu tenho então as vezes eu trago de casa pra poder fazer um, até pra você fazer um exame físico completo num paciente fica difícil porque as vezes não tem gaze pra curativo (EM3).*
>
> *"Aqui no (nome do Instituto Penal) tem uma psicóloga, uma assistente social, enfermagem, se eu não me engano, técnico de enfermagem tem 3, se eu não me engano, é tem um enfermeiro, né? Já não sei mais se tem dentista, porque tinha, mais não sei se tem mais, que eu não tenho visto, e parece que agora tem um médico que ficou um tempão sem médico, né?" (EM1).*

Discussão

A partir das perceções dos agentes prisionais e dos elementos das equipas médicas que participaram no presente trabalho podemos refletir sobre os problemas que estes profissionais e a população reclusa devem defrontar no seu dia-a-dia para manter certos níveis de saúde num contexto que parece caracterizar-se pela sua precariedade. Muitos são os problemas saúde físicos e mentais que se podem identificar em contexto prisional, e poucos parecem ser os recursos que as equipas técnicas podem utilizar para as combater. Foi possível verificar que, na opinião dos profissionais, a falta de medicamentos e insumos, de profissionais da área médica, e de políticas públicas, embora voltadas para a melhoria dos atendimentos e a sua fiscalização, não contribuem para a realidade enfrentada no cotidiano por estes. Durante a entrevista, os participantes manifestaram um escasso envolvimento com a situação, subentendendo-se que pouco ou nada sentiam que poderiam fazer para mudar a realidade das pessoas em situação de reclusão, o que pode estar relacionado com as condições nas quais desenvolvem as suas funções profissionais. Este tipo de atitudes parece típico de um estado de *burnout*, e embora não seja o objetivo do presente estudo, poderíamos perguntar-nos também pela saúde mental de estes profissionais e as consequências de continuarem a desenvolver as suas funções, tanto para a população reclusa, como para os próprios profissionais e as suas famílias.

Nos sistemas prisionais atuais, considera-se que o objetivo da pena privativa de liberdade relaciona-se com a preparação para a vida em liberdade sem cometer crimes. Esta

preparação para a liberdade deve passar pela prestação de cuidados, assim como pelo desenvolvimento de competências em diversos âmbitos, entre os quais a saúde, que os indivíduos condenados não tinham antes do cumprimento da pena. Minayo e Ribeiro (2016, p.4) relatam que "as questões problemáticas dos cárceres do Estado do Rio de Janeiro e do país não começam dentro deles, iniciam-se fora e continuam quando os presos são libertados. O "dentro" e o "fora", nesse caso estão intrinsecamente interligados e refletem as contradições sociais". Possivelmente a falta de apoio e acompanhamento após a libertação seja um dos grandes problemas de muitos dos sistemas prisionais atuais. Contudo, para caminhar para uma sociedade mais justa e mais segura, parece necessário realizar um maior esforço e investimento, tanto no tratamento prisional, em todas as suas fases, como em programas de prevenção da criminalidade.

Referências

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo.* Edições 70.

Carvalho, N. (2017). Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional: Uma análise sobre a evolução normativa. *Caderno Ibero-Americanos de Direito Sanitário, 6*, 112-129. Available from: https://www.researchgate.net/publication/322142126_Politica_Nacional_de_Atencao_Integral_a_Saude_das_Pessoas_Privadas_de_Liberdade_no_Sistema_Prisional_Uma_analise_sobre_a_evolucao_normativa [accessed Jul 26 2021].

Conselho Nacional de Justiça (2018). *Tratamento de saúde humanizado nos presídios de Roraima*. https://www.cnj.jus.br/tratamento-de-saude-humanizado-nos-presidios-de-roraima/

Constantino, P.A., Pinto, S. G. & Wernersbach, L. (2016). O impacto da prisão na saúde mental dos presos do estado do Rio de Janeiro. *Ciência & Saúde Coletiva, 21*, 2089-2100. https://doi.org/10.1590/1413-81

Minayo, M.C.S., & Ribeiro, A.P. (2016).Condições de saúde dos presos do estado do Rio de Janeiro, Brasil. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, *21*, 2031-2040. https://doi.org/10.1590/1413-81232015217.08552016

Organização das Nações Unidas (2015). *Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos (Regras de Nelson Mandela) – atualização das Regras Mínimas das Unidas para o Tratamento de Presos de 1955*. Aprovadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução 70/175, de 17 de dezembro de 2015. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjfxoHVzYPyAhUOglwKHRPlAFgQFjAAegQIBxAD&url=ht

tps%3A%2F%2Fwww.unodc.org%2Fdocuments%2Fjustice-and-prison-reform%2FNelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf&usg=AOvVaw1t1RiLEtcvbOYEMyfvqBFV

World Prison Brief (2021, July 22). *Ten-country prisons project.* https://www.prisonstudies.org/ten-country-prisons-project

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Socialização informal dos menores em conflito com a lei: Vida criminal, violência, prisão e morte

Informal socialisation of minors in conflict with the law: Criminal life, violence, imprisonment and death

Gloria Jólluskin García (https://orcid.org/0000-0002-0798-1484), Isabel Silva (https://orcid.org/0000-0002-6259-2182), Ricardo Rentes (https://orcid.org/0000-0002-5736-3123)

*Universidade Fernando Pessoa

Autor de contato: Gloria Jólluskin (gloria@ufp.edu.pt)

Resumo

O presente trabalho teve por objetivo compreender a visão dos adolescentes em conflito com a lei perante o fenómeno da criminalidade, levantando as ideias desses jovens acerca dos porquês de ingresso no crime e quais suas perspetivas de futuro. Os participantes foram 70 adolescentes, de sexo masculino, entre 12 e 19 anos, todos em medida socioeducativa em meio aberto em São Paulo, através do procedimento de Desenho Estória com Tema e do Discurso do Sujeito Coletivo. Apresentam-se 3 categorias: o crime como identidade; o crime como falta de oportunidade; e a prisão e morte como destino da vida criminal. Os resultados apontaram o crime como um fator de identidade, mas ao mesmo tempo condicionado a desigualdade social, necessidade financeira, e falta de oportunidade. O futuro foi visto pela maioria dos jovens com sofrimento, prisão e morte. Contudo, parte dos jovens denotaram que estariam dispostos a viver tais riscos, se esses fossem necessários, mesmo por pouco tempo.

Palavras-chave: Menores em conflito com a lei; Crime;Vulnerabilidade social.

Abstract

This study aimed to understand the view of adolescents in conflict with the law regarding criminality, surveying the ideas of these young people about the reasons for entering crime and what their prospects for the future are. The participants were 70 male adolescents, aged between 12 and 19 years old, all of them in open social-educational measure in São Paulo, through the procedure of Drawing a Story with a Theme and the Discourse of the Collective Subject. Three categories are presented: crime as an identity; crime as a lack of opportunity; and prison and death as the destiny of criminal life. The results pointed crime as an identity factor, but at the same time conditioned to social inequality, financial need, and lack of opportunity. The future is seen by most young people as suffering, prison, and death. However, part of the young people denoted that they would be willing to live such risks, if they were necessary, even for a short time, even with the possibility of suffering, being imprisoned or dying. The results indicated that they would be willing to live such risks, if they were necessary, even for a short time.

Keywords: Children in conflict with the law; Crime; Social vulnerability

No Brasil, um dos tipos de violência que mais se debate nos contextos académicos e na população em geral é a praticada por jovens. As infrações realizadas por jovens em conflito com a lei ainda são vistas numa perspetiva de segurança pública, e não como uma restrição ou violação dos direitos fundamentais de determinados setores da população. Mas, se por um lado, os jovens ganham protagonismo nas estatísticas relacionadas com a criminalidade, também se evidencia um aumento do número de mortes entre esta população, que passa a assumir o papel de vítima. Segundo a Companhia do Planejamento do Distrito Federal [CODEPLAN] (2013), os adolescentes que são acompanhados em medida educativa são na sua maioria negros, entre 16 e 17 anos e do sexo masculino, e, paradoxalmente, estas características coincidem com as dos adolescentes mortos por homicídio.

O objetivo do nosso estudo centrou-se em compreender a visão dos adolescentes em conflito com a lei perante o fenómeno da criminalidade, centrando-nos nas suas principais identificações com a prática criminal e a formação da identidade, assim como na identificação com os principais elementos de envolvimento, permanência, e perspetiva de vida e de futuro no universo da prática infracional.

Método

Participantes

Foi selecionada uma amostra de 70 adolescentes e jovens, do sexo masculino, entre 12 e 19 anos, que estavam a cumprir uma medida-socioeducativa. Um dos critérios de seleção foi que o adolescente já tivesse cometido algum tipo de ato infracional e que estivessem em cumprimento de Medida Acumulada/Ressocialização, seja em Prestação de Serviço a Comunidade (PSC), em Liberdade Assistida (LA), ou ambas.

Materiais

Foi utilizado o Desenho Estória com Tema (DET), desenvolvido por Aiello-Vainsberg (1997) e derivada do procedimento de Trinca (1997, 2013). Em um ambiente adequado e protegido é oferecido ao participante uma folha de papel A4 em branco, disponibilizando lápis preto e lápis de cor. É sugerido o tema do desenho ao participante. Após a realização do desenho, é solicitado que o participante conte uma estória sobre o mesmo. Neste caso, o tema solicitado foi: “O Crime”. Importa ressaltar que todas as aplicações foram feitas de forma individual com o intuito de evitar influências de um jovem para o outro, tentando, dessa forma, manter a manifestação projetiva o mais fiel possível.

Foi também utilizado o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC (Levrefe, et al., 2000), que consiste numa proposta de organização e classificação de dados qualitativos, obtidos a partir de

depoimentos. Neste caso, apresentou-se uma história ao adolescente solicitando uma opinião sobre a mesma. A história possui o intuito de fazer com que o jovem se identifique com os personagens criados e partir daí para opinar sobre o desfecho do conto, projetando seus conteúdos em suas respostas.

Procedimento

Após a obtenção de um parecer positivo da Comissão de Ética da UFP e autorização para a execução da pesquisa dentro de uma instituição de Medida Socioeducativa (MSE), foi solicitada a autorização dos pais ou responsáveis legais dos potenciais participantes para a participação destes. Os pais ou responsáveis legais foram informados dos objetivos, procedimentos e cuidados éticos a ter durante o desenvolvimento do estudo. Após a assinatura do consentimento informado, foi realizado o convite para a participação a 70 adolescentes em acompanhamento em MSE. Aqueles menores que aceitaram participar e cujos pais ou representantes autorizaram a participação, foram convidados a realizar Desenho Estória com Tema (D.E.T.) e depois o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) numa sala separada, de forma individual. Posteriormente, as respostas foram analisadas seguindo uma lógica de análise de conteúdo (Bardin, 2009).

Resultados

A partir da construção dos adolescentes (desenhos) e da construção projetiva de seus relatos (estórias) foram identificadas três categorias: 1) o crime como identidade; 2) o crime como falta de oportunidade; e 3) a prisão e morte como destino da vida criminal.

O Crime como identidade

Nesta categoria percebemos os jovens e a relação com crime como envolvendo aspetos da formação da identidade e do senso de pertencimento. Nesses casos, entendemos que o crime ofertaria, aos adolescentes, possibilidades de existência e importância no mundo, força social, realizações e identificações, bem como conflitos vinculados a pertencer a esse mundo, receios, medos e questionamentos. A seguir, apresentamos algumas das verbalizações mais representativas, incidindo especificamente na entrada no mundo do crime como algo espontâneo. Assim, para os jovens nem sempre é fácil dizer ao certo, com convicção, o porque de sua entrada em tal universo.

> *"Encontrei sem querer, e entrei nessa vida. A arma também foi um jeito de eu sair do crime, quando falaram para mim matar uma pessoa. Eu não quis matar. Não quero mais ficar lembrando disso. Não gosto. Aqui foi quando conheci a maconha, a diversão, dar risadas. Foi quando nós foi pra marcha da maconha. Quando nós conheceu o prazer da erva" (Participante nº12).*

Encontrar *"sem querer*" (sic) o crime parece indicar um acaso, ou que algo mais forte do que sua própria vontade e volição o convocaria para tal prática, sendo a arma de fogo e a imposição de assassinar alguém que leva o jovem a questionar o senso de pertencimento até então existente. Talvez abrir mão do crime e sustentar sua crítica o faça perder o sentimento de pertencer a algo, o que dificultaria seu poder de decisão e de escolha. O jovem liga a tentativa de sair do crime ao consumo de drogas, constituindo este uma forma defensiva de evitar o contato com tal realidade, uma saída da situação vivida e evitação da angústia.

Outra manifestação de senso de pertencimento e continuidade da existência vinculada a formação da identidade, pode ser percebida em situações na qual os jovens referem desenvolvimento, maior envolvimento e aquisição de certas características ao longo do percurso infracional. Encontramos relatos relativos aos desenhos que referem o crime como fuga, mas ao mesmo tempo uma sensação de ser enganado, de ser iludido. Podemos perceber que, da mesma forma que, por vezes, no relato, o jovem denota reconhecer e ter ciência de seus atos, em outros momentos parece estar fugindo de algo, confuso e frustrado, como se aquilo que tinha almejado deixasse de existir.

> *"Escolheu a vida do crime como rota de fuga. Começou com pequenos furtos, pedestres nas ruas, celulares, dinheiro, usando um cigarro aqui, maconha ali, e com o tempo começou com outras drogas" (Participante nº 69).*
>
> *"Saiu disposto a roubar, ele sabia que o que estava fazendo era um crime, mas não estava nem um pouco ligando, parou numa esquina próximo a um restaurante com medo da polícia chegar" (Participante nº 70).*
>
> *"É arma né, algo que inventaram que muitos dizem que é para proteção, mas não é né! Isso aqui que hoje em dia que faz o crime ficar cada vez mais poderoso, influencia todo mundo não só o crime, é isso que tá tirando a vida de muitos, né?" (Participante nº 70).*

O crime como falta de oportunidade

Dentro desta categoria identificamos questões relacionadas com as necessidades financeiras e com as diferenças sociais. No âmbito da necessidade financeira, os jovens referem a entrada no mundo do crime e o fenômeno criminal como reflexo da falta de condições económicas mínimas. Referem, ainda, a ausência de figuras de proteção.

> *"A pessoa se envolve por necessidade. Ninguém está no crime por emoção é por causa de necessidade" (Participante nº 1).*
>
> *"As vezes às famílias não tem dinheiro" (Participante nº 15).*

"O mano foi provido do crime e o outro também, o que tava no roubo foi preso, a família via que tava na vida errada, mas como tava ganhando dinheiro a família resolveu não se intrometer na vida dele" (Participante nº 44).

"Um jovem estava com dificuldades na casa dele, tomou uma atitude de fazer um roubo" (Participante nº 51).

"Era uma vez um jovem, talvez mal compreendido por sua família, criado em uma casa humilde, sem muitos recursos" (Participante nº 69).

"A pessoa quando vai roubar ou deve estar passando necessidade ou para ser chamado de ladrão. Acho triste quando uma pessoa tira de quem não tem por exemplo: pessoa com o baixo salário e quando vai preso o governo trata da pior forma possível com condição desumana" (Participante nº 132).

Na entrada no mundo do crime, assim como nas dificuldades de abandono do comportamento criminal, os jovens destacam igualmente a falta de oportunidade, a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho.

"Vim do gueto passando o que já fiz. Hoje com outro pensamento, tô vindo pra frente, só peço para Deus muito obrigado por me ajudar. Eu vim da periferia e também da comunidade e hoje estou passando pra vocês que o crime não é só traficar, nem roubar, mas sim uma arte nesse papel. Aprendemos na comunidade, respeitar um ao outro, assim como ladrão e trabalhador, se não tiver isso a nossa população tá bagunçado. Pedimos ajuda de toda população. Colocar o adolescente na escola e é importante o curso profissionalizante para esse adolescente aprender mais para quando o outro vir para esse curso o que tá mais tempo lá passar conhecimento para esse cidadão. É isso precisamos ajudar um ao outro. Eu desenhei o fio, a comunidade, o ladrão traficando numa favela, passando droga ao menor de idade, acabando com a vida da pessoa e isso nossa população não vai pra frente. Eu queria escrever mais uma pouco dessa história, mas não coube muito no desenho, porque eu não estava com a cabeça boa, mas se deu pra vocês perceberem pela palavra. Hoje em dia os políticos quer arrancar tudo de nois, mas que nois tenha essa união entre a gente mesmo, podemos vencer, é isso vim do gueto" (Participante nº 57).

Finalmente, os jovens participantes destacam as diferenças sociais na entrada no mundo criminal, associando a falta de garantia de direitos, a desigualdade social, o pouco acesso a

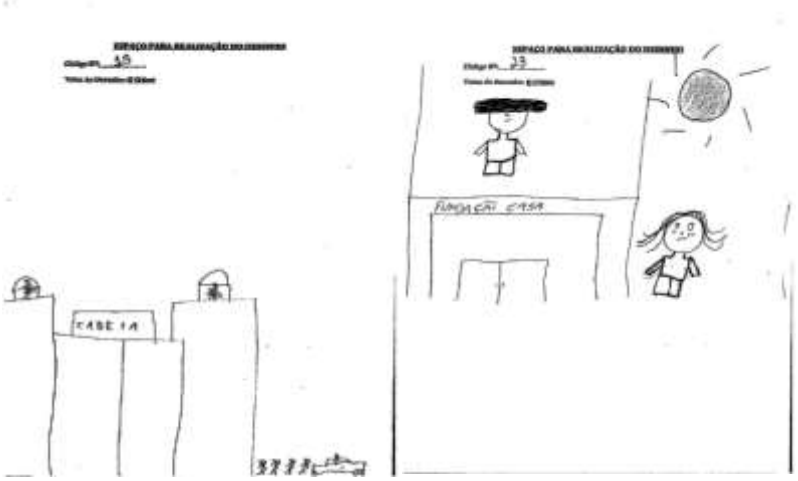
políticas públicas, como a realidade que leva ao único produto acessível, nesse caso, as penitenciárias/cadeias e as instituições de medida socioeducativa em privação de liberdade.

> *"Um dia de sol, (nome de instituição), jovem de olhos vendados dentro da instituição, mãe do lado de fora chorando. Ah, o adolescente quando faz o crime sofre muito, a mãe não vê, a mãe sofre, no almoço a mãe não vê o filho, sofrimento, tristeza, e sofrimento na hora de tirar a roupa pra revista, o adolescente sofre lá dentro. Por um lado é bom pra ele, pois não está morto e sim preso, mas é ruim porque perde tempo, não faz cursos" (Participante nº 23).*

Num dos desenhos, chama a atenção a imagem imponente da prisão quando comparada com as pessoas (Figura 1-esquerda). Noutro, a venda sobre os olhos do jovem (Figura 1-direita). A mãe foi situada fora da instituição, separada do filho pelos muros que impõem o regime de privação de liberdade. O sol, talvez aqui um sinal de esperança e luz, encontra-se, com a figura da mãe, do lado da fora da instituição. O crime é interpretado como a causa de sofrimento, tanto no jovem, como na figura materna, nessa última mais enfatizada. Ambos os personagens denotam imobilidade, sem recursos para agir ou impedidos de tomar alguma atitude.

Figura 1

Desenhos sobre o crime (Participantes 15- esquerda- e 23-direita-)



Na história fica marcada a violência institucional, tanto para adolescente, como para quem o visita, nesse caso, a mãe. Um dos pontos relevantes é o jovem destacar o lado "bom" da Fundação CASA, ao referir o fato de não estar morto, ao mesmo tempo que aponta como lado ruim o perder de tempo. A privação de liberdade ofertaria ao jovem a chance de permanecer vivo, contudo uma vida de perda de tempo. A ausência de cursos referida pelo adolescente pode

ser entendida como pouco ou nenhum investimento efetivo enquanto políticas públicas por parte da Fundação CASA aos jovens assistidos.

Prisão e morte como destino da vida criminal

A prisão ou a morte como destinos da vida do crime aparecem frequentemente nos desenhos e discursos dos jovens. Embora o crime possa ser percebido como uma forma de crescimento, ao mesmo tempo os participantes interpretam que o preço de tal oportunidade é elevado, perdendo no percurso pessoas queridas, relações interpessoais positivas. Diante de tal cenário, mais uma vez a prisão ou morte se apresentam como destino certo.

> *"Não sei o que eu falo não, a vida no crime, você arrisca sua vida pra crescer, só que você tá sendo um escravo e você não percebe, acaba perdendo família e todas as pessoas que você gosta se afastam de você. Ai você se ilude perante a vida do crime, acaba usando droga, matando, roubando e destruindo lares. E o seu fim ou é morte ou cadeia. Meu desenho é que uma pessoa matando a outra e no mundo do crime hoje você tá por cima e amanhã você está por baixo" (Participante nº 10).*

Os participantes verbalizam igualmente outras vivências e perspetivas sobre o destino, nas quais surge novamente a morte e o sentimento de perda: o abandono materno, o ser baleado por arma de fogo e a morte precoce.

> *"Aí eu e ele entrou pra vida errada, a minha mãe avisava todo dia pá nois sair da vida errada e sempre que ela falava nois mandava ela seguir a vida dela. Aí ela foi lá e seguiu a vida dela, foi embora e deixou nois" (Participante nº 20).*
>
> *"Hoje em dia na periferia tinha dois adolescentes, começou traficando na boca de droga e aí aos 15 anos cometeu seu primeiro homicídio, os parça, matou 3 polícias da polícia militar. Foi preso pagou a pena, e quando o parça foi solto inventou de roubar, e tomou um tiro nas costas daí em diante passou a ter na consciência dele que a vida do crime hoje você mata, hoje você trafica, mas amanhã você paga seus pecados" (sic), (Participante nº 41).*
>
> *"A vítima então gritou para os policiais que tinham roubado o carro dela. Então os policiais começaram a perseguição e os jovens como estavam com uma arma começaram a trocar tiros com a polícia. Os policiais foram espertos e atiraram nos dois pneus traseiros do carro e os jovens perderam o controle, acabaram capotando e infelizmente o carro pegou fogo com os jovens dentro" (Participante nº 55).*
>
> *"Certo dia ele achou que não bastava e resolveu roubar um carro, sem muita experiência, achou que renderia mais dinheiro do que as outras vezes, mas pro seu azar havia uma*

viatura policial rondando o local e deram voz de prisão, ele resistiu e perdeu a vida com apenas 17 anos. Será que vale a pena?" (Participante nº 69).

Conclusão

A partir dos nossos dados, podemos concluir que, para os jovens, o crime denota aspectos que vão do singular ao coletivo, envolvendo ora identidade, senso de pertencimento e respeito comunitário, ora solidão em suas escolhas e medo de abandono em seu futuro. Uma mistura de sentimentos assombra tais meninos que vivenciam o grupo como apoio e segurança, mas também denunciam vivências que envolvem a ausência de figuras de proteção, ansiedades aterrorizantes e a dificuldade de encontrar confiança nesse coletivo constituído.

Podemos concluir, também, os preconceitos experienciados por esses jovens que verbalizam uma tentativa de saída do estilo de vida no qual se encontram, mas que, pelas suas limitações econômicas e sociais, não é fácil. Neste ponto, os jovens parecem lutar pelo senso de pertencimento e uma afirmação das suas identidades como consequência do "ter que ficar". Os resultados apontam, igualmente, a desigualdade social e a necessidade financeira como um dos principais aspectos que justificaria e representaria o fenômeno do Crime na vida desses meninos. O crime, para os adolescentes, representa a possibilidade de alcançarem aquilo que entendem como algo de direito, como algo que deveria lhes pertencer. O direito ao consumo, o direito a inclusão social através da aquisição de bens materiais e simbólicos, e, da mesma maneira, a chance de existirem dentro de sua comunidade como alguém reconhecido, respeitado, pertencente e com uma identidade.

Em relação às perspectivas de futuro, encontramos algumas manifestações relevantes dos jovens acerca de suas possibilidades de destino. Os jovens falam em destinos felizes e vidas de sucesso, mas também de futuros tenebrosos, tristes e de muito sofrimento. Podemos concluir que o destino é desejado, mas que na prática os meninos não conseguem vislumbrar possibilidades reais de apoio na mudança, restando ao mágico e ao fantasioso a alternativa de futuro. Ao mesmo tempo, tal idealização aparece também com relação à permanência no mundo do crime, como se a realidade infracional fosse algo tranquilo, leve e sem conflitos.

Contudo, parte dos meninos, ainda aponta esperança no rompimento da prática infracional. Eles denotam por vezes uma solidão em tal proeza, como se dependesse somente deles tal mudança de realidade. Referem um forte pedido de apoio e de ajuda ao trazerem em seus discursos o poder de ação vinculado ao amor materno, ao sonho de constituírem sua própria família ou ainda à devoção pelos profissionais que os acompanham em medida socioeducativa em meio aberto, em Liberdade Assistida (LA).

Uma parte dos jovens denota também pouca esperança em romper com a prática infracional, mas de um modo diferente do que citamos acima. Alguns não apresentam uma idealização do crime, de que tal escolha de permanência no mundo infracional seria algo fácil e tranquilo, mas, pelo contrário, a permanência em tal prática envolveria perdas significativas, como rompimento de vínculos familiares e afetivos, escolhas danosas envolvendo risco de serem presos, sofrer e causar sofrimento, bem como o risco eminente de algo mais trágico, como, por exemplo, a morte.

Referências

Aiello-Vaisberg, T. M. J. (1997). Investigação de representações sociais. In W. Trinca (Ed), *Formas de investigação clínica em psicologia: Procedimento de desenhos-estórias* (pp. 255-288). Vetor.

Trinca, W. (1997). *Formas de investigação clínica em psicologia: Procedimento de desenhos-estórias*. Vetor.

Trinca, W. (2013). *Procedimento de desenhos-estórias: Formas derivadas, desenvolvimentos e expansões.* Vetor.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Companhia do Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN (2013). *Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal.* Secretaria de Estado da Criança.

Lefèvre, F., Lefèvre, A. M. C., & Teixeira, J. J. V. (2000). *O discurso do sujeito coletivo: Uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa.* Educs.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Educação para a saúde: contributos da Ecopsicologia e da Psicologia Positiva

Health Education: Contributions of Ecopsychology and Positive Psychology

Isabel Silva (https://orcid.org/0000-0002-6259-2182)*, Glória Jólluskin García (https://orcid.org/000-0002-0798-1484)*, Paulo Ribeiro Cardoso (https://orcid.org/0000-0002-4643-8716)**,***

* Centro de Investigação em Ciências Sociais e do Comportamento – FP-B2S, Universidade Fernando Pessoa, ** Universidade Fernando Pessoa, ***Universidade Lusíada do Porto

Autor de contacto: Isabel Silva, isabels@ufp.edu.pt

Resumo

O reconhecimento das evidentes consequências negativas da atual sociedade de consumo para o ambiente tem estimulado esforços no sentido de se promover modos e modelos de produção, e comportamentos de consumo com menor impacto ambiental, que, ao mesmo tempo, garantam a satisfação das necessidades básicas dos cidadãos e a sua saúde, qualidade de vida, e bem-estar. Para tal ser viável, tem de ser atingido um equilíbrio entre impactos positivos e negativos da estratégia a nível das sociedades, mas também dos seus cidadãos individualmente considerados, dado que as atitudes e comportamentos destes são essenciais para o sucesso dessa estratégia. Este equilíbrio deve basear-se na qualidade de vida das populações, na evolução do bem-estar e no acompanhamento do progresso social. Na presente comunicação apresenta-se uma revisão narrativa com o objetivo de demonstrar os importantes contributos que a Psicologia Ecológica e a Psicologia Positiva poderão dar no sentido de compatibilizar os fatores que promovem a saúde e o bem-estar individuais (destacando-se, em particular, a importância da ligação com a natureza) com os que facilitam o bem-estar a nível coletivo ou global. Conclui-se que a Ecopsicologia e a Psicologia Positiva poderão dar um importante contributo para o planeamento e implementação de políticas ambientais e de mudança de comportamentos que protejam e preservem o ambiente e, ao mesmo tempo, permitam aos indivíduos viverem uma "vida plena" e florescerem.

Palavras-chave: Saúde, florescimento, bem-estar, natureza, educação

Abstract

The recognition of the evident negative consequences of the current consumer society on the environment has stimulated efforts to promote production modes and models and consumption behaviours with less environmental impact, which, at the same time, shall ensure the satisfaction of citizens' basic needs and their health, quality of life, and well-being. For this to be feasible, a balance must be found between the positive and negative impacts of the strategy at the level of societies, but also of its individual citizens, since their attitudes and behaviours are essential to the strategy's success. This balance must be based on the quality of life of the populations, the evolution of well-being and the monitoring of social progress. This paper presents a narrative review with the aim of demonstrating the important contributions that Ecological Psychology and Positive Psychology can make in order to reconcile the factors that promote individual health and well-being (highlighting, in particular, the importance of the connection with nature) with those that facilitate well-being at a collective or global level. We conclude that Ecopsychology and Positive Psychology can make an important contribution to the planning and implementation of environmental policies and behavioural changes that protect and preserve the environment while allowing individuals to live a "full life" and to flourish.

Keywords: health, flourishing, well-being, nature, education

Nos anos 80, Organização Mundial de Saúde afastou-se de uma conceção de saúde como um estado, propondo um modelo dinâmico que a apresentava como um processo ou uma força, definindo-a como "a extensão em que cada indivíduo ou grupo é capaz de, por um lado, realizar as suas aspirações e satisfazer as suas necessidades; e, por outro, de mudar ou lidar com o ambiente" e como "um conceito positivo que enfatiza os recursos sociais e pessoais, assim como as capacidades físicas" (World Health Organization [WHO], 1984, p.4).

Há quase quatro décadas que a saúde deixou de ser percebida como um fim em si mesma, para ser assumida como um recurso para a vida do dia a dia. É neste contexto que a educação para a saúde surge como uma "estratégia mediadora entre as pessoas e os seus ambientes, sintetizando as escolhas pessoais e a responsabilidade social na saúde para criar um futuro mais saudável" (WHO, 1984, p.2) e como um processo de capacitar as pessoas para assumirem o controlo sobre a sua saúde e melhorá-la (WHO, 1984, p.4). Pensar a saúde implica, pois, considerar necessariamente a informação sobre o indivíduo, sobre as relações que este estabelece com os outros e com o meio que o rodeia.

Assegurar as condições para a proteção e melhoria contínua da saúde humana e da qualidade de vida é também um objetivo político global (União Europeia, 2007), sendo impensável promover a saúde desvinculando os indivíduos do seu contexto social e do ambiente em que se encontram inseridos.

A atual sociedade de consumo vive num processo cíclico de produção, aquisição, descarte e substituição por novos produtos, extremamente danoso para o meio ambiente, quer pelas limitações da capacidade natural da Terra para absorver todos estes impactos ambientais, quer pela utilização massiva de recursos esgotáveis. É, pois, importante desenvolver formas ou modelos de produção com menor impacto das atividades humanas no meio ambiente, mas é igualmente importante promover comportamentos individuais de consumo mais amigos do ambiente, que coexistam com a satisfação de necessidades básicas dos cidadãos, promovam o seu bem-estar e qualidade de vida, e não comprometam a qualidade de vida das gerações futuras (Mella & Gazzola, 2015).

A presente revisão narrativa tem como objetivo demonstrar os importantes contributos que a Psicologia Ecológica e a Psicologia Positiva poderão dar no sentido de compatibilizar os fatores que promovem a saúde e o bem-estar individuais (destacando-se, em particular, a importância da ligação com a natureza) com os que facilitam o bem-estar a nível coletivo ou global.

Educação para a saúde, bem-estar objetivo e bem-estar subjetivo

Uma política energética adequada contribui para promover uma qualidade de vida social aceitável (Nadimi, et al., 2017) e o bem-estar das populações. Esta qualidade de vida social aceitável é frequentemente definida como Índice de Bem-Estar, índice que visa fornecer regularmente resultados para monitorizar a evolução do bem-estar e do progresso social em dois aspetos instrumentais – as condições materiais de vida das famílias e a sua qualidade de vida (INE, s.d.). O bem-estar, nesta perspetiva, foca-se essencialmente em condições socioeconómicas objetivas, nos ambientes físicos em que as pessoas vivem, nos bens e serviços a que podem aceder individual ou coletivamente, partindo do pressuposto de que as pessoas com essas condições terão elevada qualidade de vida e sentir-se-ão felizes.

Uma avaliação da qualidade de vida conciliando abordagens objetivas (por indicadores como o Índice de Bem-Estar) e subjetivas (perguntando diretamente às pessoas como se sentem e se são felizes) (Liu, & Matsushima, 2019) poderá oferecer uma visão mais ampla, complementar e que se reflita mais eficazmente na mudança de comportamentos de saúde e numa promoção efetiva da qualidade de vida dos cidadãos. No entanto, não é consensual a valorização de uma visão subjetiva da felicidade e do bem-estar, abordagem acusada por alguns de egoísta e de causadora do agravamento de desigualdades sociais (Smith, 2018).

Mesmo dentro do campo da Psicologia Positiva também não é consensual o entendimento do que é o próprio bem-estar nesta perspetiva subjetiva. Se para alguns investigadores, o bem-estar psicológico resulta de alcançar um sentido de domínio sobre o meio ambiente, criando relacionamentos significativos e duradouros, alcançando crescimento pessoal, agindo de forma autónoma, encontrando um propósito e vivendo de acordo com nossa verdadeira natureza – visão designada como eudaimónica - (Ryff, 1989), para outros, o bem-estar subjetivo é entendido como uma "vida plena", que pode ser alcançada por três caminhos distintos - o prazer, o envolvimento e o significado – (combinando, assim, abordagens eudaimónicas e abordagens hedónicas).

A investigação no domínio do ambiente foca frequentemente a qualidade de vida, construto distinto do de bem-estar subjetivo, mas que igualmente valoriza a perspetiva individual. A qualidade de vida é entendida como uma perceção subjetiva, multifatorial e dinâmica, sendo definida como a "perceção que o indivíduo tem da sua posição na vida no contexto da cultura e sistemas de valores em que vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações" (WHO, 1997, p.1). É, pois, resultado de uma complexa interação entre o indivíduo (com a sua saúde física, estado psicológico, objetivos e crenças

pessoais, desejos, necessidades, padrões, aspirações, vontades, …), os outros significativos e as características do seu ambiente.

A investigação tem vindo a provar a existência de uma associação entre ser pró-social e ter bem-estar subjetivo, relação que demonstra ser simultaneamente causal e recíproca – porque somos felizes temos mais comportamentos pró-sociais e esses comportamentos fazem-nos também sentir felizes, e esta associação permanece mesmo quando controladas variáveis como rendimento e apoio social (Aknin et al., 2013), observando-se quer em homens, quer em mulheres e em diferentes países, independentemente destes serem ricos ou pobres (Kushlev, Radosic, et al. 2020). A satisfação com a vida e as emoções positivas – e não a falta de emoções negativas – revelam estar associadas com o ser-se pró-social (Kushlev, Drummond et al., 2020; Kushlev, Radosic, et al. 2020). Isto é, as pessoas com maior bem-estar subjetivo (mais satisfeitas com a sua vida e com experiência de afeto positivo mais frequente) são pessoas mais disponíveis para ajudar um estranho, para dar ao outro o seu tempo, para serem voluntários, para dar dinheiro a alguém que necessita, são mais ativas do ponto de vista social, mas também do ponto de vista político e ambiental (Kushlev, Drummond et al., 2020). As pessoas mais felizes tendem a envolver-se em ações em resposta a ameaças ambientais, questões sociais locais, e questões sociais globais que lhes interessam, enquanto as pessoas infelizes - embora por vezes preocupadas com questões importantes da atualidade – têm maior probabilidade de não de agir no seu dia a dia, mesmo quando lhes é dada essa oportunidade (Kushlev, Drummond, et al., 2020).

O desenvolvimento da conexão com a natureza e as experiências diretas com ambientes naturais (Passmore & Howell, 2014) têm revelado estar associados a maior bem-estar, maior satisfação com a vida (Mayer & Frantz, 2004); afeto positivo (Herzog & Strevey, 2008); felicidade (Zelenski & Nisbet, 2014); bem-estar psicológico, social e emocional, e maior sentido de vida (Howell et al., 2011); vitalidade (Zelenski & Nisbet, 2014) e bem-estar ambiental (Passmore & Howell, 2014).

Passmore e Howell (2014) têm vindo a propor uma abordagem da relação entre o indivíduo e a natureza a partir de uma Psicologia Positiva Eco-Existencial, assumindo que a relação com a natureza é essencial ao nosso bem-estar e que as experiências com o ambiente natural desempenham um papel importante na resposta a ansiedades existenciais da nossa identidade, como a felicidade, isolamento, sentido de vida, identidade, liberdade e morte. Para além disso, defendem que essas experiências nos possibilitam o pleno florescimento enquanto seres humanos e favorecem a perceção de que fazemos parte de algo maior do que nós próprios.

Vidal et al. (2012) defendem, mesmo, que a identidade do lugar - conjunto de cognições, emoções e laços de pertença relacionados com os lugares onde a pessoa vive - se torna uma subestrutura do eu, que permite à pessoa descrever-se em termos da sua pertença a lugares específicos, tornando-se uma componente da sua própria identidade individual. Somos, também, os lugares a que pertencemos.

Durante décadas, a investigação sobre a relação entre natureza e saúde focou-se sobretudo nos efeitos restauradores daquela. Vejam-se, por exemplo, estudos clássicos como o de Ulrich (1984) sobre os efeitos da exposição à natureza na recuperação pós-operatória de adultos ou os estudos de Taylor, et al. (2001) sobre o papel amortecedor da exposição à natureza na gravidade dos sintomas de perturbação de hiperatividade e défice de atenção em crianças. No entanto, mais recentemente, a investigação tem-se debruçado sobre os efeitos aditivos que a natureza pode ter nas nossas vidas (Howell & Passmore, 2013).

O contacto com a natureza revela estar associado a melhor perceção de saúde e elevado bem-estar (White et al., 2019; Zelenski & Nisbet, 2014), independentemente da idade e da presença de doenças crónicas (White et al., 2019); maior felicidade (Zelenski & Nisbet, 2014); maior afeto positivo, vitalidade, autonomia, crescimento pessoal, sentido ou propósito de vida, e com a satisfação com a vida (Nisbet, et al., 2011); melhoria do funcionamento cognitivo, em termos de desempenho em provas de amplitude retroativa de números, e melhoria da função executiva (Berman, et al., 2009); bem como a melhoria da resolução criativa de problemas (Atchley, et al., 2012). A imersão na natureza revela levar os indivíduos a valorizar as suas aspirações intrínsecas em detrimento das extrínsecas, buscando metas que em si mesmas satisfaçam as suas necessidades psicológicas básicas de crescimento pessoal, de intimidade e de comunidade, num contexto em que se sentem mais autónomos, mais em contato consigo mesmos, com maior sentido de congruência interna e autoria própria, e com maior liberdade de pressões (Weinstein, et al., 2009). A investigação tem sugerido, ainda, que a conexão com a natureza é potenciadora das várias forças de carácter e virtudes humanas, em particular da apreciação da beleza, do amor pela aprendizagem e da curiosidade, forças de caracter dos domínios da sabedoria e da transcendência (Merino, et al., 2020).

Mas os benefícios do contacto com a natureza não se esgotam ao nível do indivíduo, sendo que também se refletem na forma como nos relacionamos com os outros. Os indivíduos com maior grau de perceção da beleza natural são mais pró-sociais - relatam maior agradabilidade, empatia, confiança no outro, generosidade e tomada de perspetiva, bem como adotam mais comportamentos de ajuda a outros (Zhang, et al., 2014). A exposição à natureza, mesmo que ocorra através de imagens ou de evocação, faz com que os indivíduos se sintam

mais ligados a esta e aos outros, sejam mais cuidadores, mais bondosos, mais espirituais, mais disponíveis para ajudar os outros (mesmo que estes sejam estranhos), sejam mais altruístas, ajam mais de forma gregária, tenham maior probabilidade de se sentir atraídos por alguém que acabaram de conhecer, apresentem maior bem-estar social, sejam mais capazes de tomada de perspetiva e sintam fazer parte de algo maior do si mesmos (Capaldi, et al., 2015), assim como tomem mais decisões generosas (Weinstein, et al., 2009). Estes efeitos pró-sociais do contacto com a natureza são tanto mais importantes quando pensamos a proteção ambiental quanto mais tivermos presente que as pessoas com inclinação pró-social geralmente tendem a exibir um comportamento mais ecológico (Hilbig et al., 2013).

Por um lado, a conexão com a natureza revela contribuir para o desenvolvimento de "blocos de construção" essenciais à edificação da felicidade e ao florescimento dos seres humanos - emoções positivas, envolvimento, relacionamentos significativos, sentido de vida e realização (Seligman, 2018). Por outro, existe ligação positiva entre experiências diretas na natureza e as atitudes ambientais e comportamentos ambientais das pessoas (Rosa, & Collado, 2019). E, no entanto, o contato direto das pessoas com a natureza está a diminuir (Rosa, & Collado, 2019).

Um compromisso mais forte com a natureza poderá levar a um maior interesse humano na proteção ambiental (Perkins, 2010), pelo que urge aprofundar o conhecimento relativamente à aplicação de mais estratégias sociais e afetivas na promoção de comportamentos de conservação da natureza (Restall, & Conrad, 2015). Mas urge igualmente sensibilizar a população em geral para os riscos da desconexão subjetiva do ambiente natural (para aquilo a que Louv, em 2005, designou de "transtorno de déficit natural") para a sua saúde (Nisbet, et al., 2011).

Conclusão

Nisbet et al. (2011) defendem que existe uma relação bidirecional entre bem-estar e proteção ambiental – quando mais nos sentimos conectados com a natureza e a tentamos proteger, maior bem-estar sentimos, mas também quanto mais felizes nos sentimos, mais comportamentos de proteção do ambiente temos, e, ao adotar esses comportamentos criamos um circuito de feedback (*feedback loop*) positivo, que reforça o afeto positivo e o bem-estar individual. Este, acreditamos, é um dos caminhos que os gestores políticos e ambientais devem trilhar, um caminho de promoção da preservação da natureza de forma sustentada e mantida, que simultaneamente assegure benefícios individuais e coletivos.

As mensagens negativas transmitidas com a intenção de evitar os resultados indesejados da degradação ambiental, assentes em emoções como o medo, a raiva e a vergonha, melhoram

efetivamente a consciência sobre as ameaças de degradação ambiental, estimulando a mudança de comportamentos a curto prazo, mas também resultam em comportamentos evasivos que não favorecem a integração de resoluções de longo prazo nas escolhas de estilo de vida (Chapin et al., 2011) e em consequências negativas, como a perceção de desconforto, de incómodo, inconveniência e sacrifício, que podem pôr em causa a adoção de forma sustentada de comportamentos amigos do ambiente (Corral-Verdugo, 2012).

É importante não esquecer os inúmeros estudos que provam que os comportamentos sustentáveis são predeterminados por "antecedentes psicológicos positivos" (como capacidades, emoções, virtudes e forças) e "consequências psicológicas positivas" (como satisfação, bem-estar psicológico, e felicidade), demonstrando que comportamentos sustentáveis podem ser iniciados por fatores de disposição positiva e mantidos por benefícios psicológicos (Corral-Verdugo, 2012). Veja-se os resultados de campanhas de sensibilização para a proteção ambiental com um apelo emocional positivo, consideradas como mais benéficas e importantes pelos seus alvos (Wonneberger, 2018); as campanhas com apelos à esperança, que revelam ter uma influência mais positiva nos indivíduos do que quando é feito o apelo ao medo (Chadwick, 2015); e as campanhas com representações positivas da natureza (por exemplo, com apresentação de ambientes ainda intactos e que devem ser preservados) que influenciam positivamente os indivíduos (Hartmann & Apaolaza-Ibáñez 2012). As mensagens que promovem emoções positivas estimulam formas de pensar e agir que incorporam as capacidades criativas dos indivíduos e lhes permitem desenvolver estratégias coerentes a longo prazo (Chapin, et al., 2011).

Existem oportunidades incríveis para integrar mensagens positivas nos procedimentos de comunicação no que diz respeito às questões ambientais, melhorando a sua eficácia. Estas mensagens não devem ter como objetivo apenas consciencializar os indivíduos para a necessidade de mudar os seus comportamentos e para os benefícios sociais dessa mudança (benefícios indiretos), mas também promover a compreensão de que esses comportamentos resultam em benefícios individuais diretos, em termos do seu bem-estar, qualidade de vida e saúde.

O futuro deverá passar por uma nova conceptualização positiva do ambiente, em que os estados negativos sejam confrontados com a confiança, esperança, bem-estar e promoção da saúde num sentido lato (Valera & Vidal, 2017). O desenvolvimento de capacidades pró-ambientais pode coincidir com o desenvolvimento de aptidões para ter bem-estar, ser feliz, ter uma vida plena e significativa, propósito que todos os seres humanos são provavelmente mais propensos a integrar nas suas vidas numa perspetiva de longo prazo. Assim, argumentamos em

defesa de uma Psicologia Ecológica Positiva que contribua para a definição e implementação de políticas ambientais e mudança de comportamentos que protejam e preservem o ambiente, e simultaneamente permitam aos indivíduos desenvolver o seu potencial, florescendo.

Referências

Aknin, L. B., Barrington-Leigh, C. P., Dunn, E. W., Helliwell, J. F., Burns, J., Biswas-Diener, R., Kemeza, I., Nyende, P., Ashton-James, C. E., & Norton, M. I. (2013). Prosocial spending and well-being: Cross-cultural evidence for a psychological universal. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*, 635- 652.

Atchley, R.A., Strayer, D.L., & Atchley, P. (2012). Creativity in the wild: Improving creative reasoning through immersion in natural settings. *PLoS ONE, 7*, e51474. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0051474

Berman, M.G., Jonides, J., & Kaplan, S. (2009). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychological Science, 19*, 1207-12. doi: 10.1111/j.1467-9280.2008.02225.x.

Capaldi, C.A., Passmore H.-A., Nisbet, E.K., Zelenski, J.M., & Dopko, R.L. (2015). Flourishing in nature: A review of the benefits of connecting with nature and its application as a wellbeing intervention. *International Journal of Wellbeing, 5*, 1-16. doi:10.5502/ijw.v5i4.1

Chadwick, A. (2015). Bridging the divide between positive and negative: The effectiveness of hope and fear appeals in climate change *communication. The Conference on Communication and Environment*, Boulder, Colorado, June 11-14, 2015. https://theieca.org/sites/default/files/conference-presentations/coce_2015_boulder/chadwick_amy_e.-1310023120.pdf

Chapin, F.S., Pickett, S.T.A., Power, M.E., Robert B. Jackson, David M. Carter et al. (2011). Earth stewardship: A strategy for social–ecological transformation to reverse planetary degradation. *Journal of Environmental Studies and Sciences, 1*, 44–53. https://doi.org/10.1007/s13412-011-0010-7

Corral-Verdugo, V. (2012). The positive psychology of sustainability. *Environment, Development and Sustainability, 14*, 651–666. https://doi.org/10.1007/s10668-012-9346-8

Hartmann, P., & Apaolaza-Ibáñez, V. (2012). Consumer attitude and purchase intention toward green energy brands: The roles of psychological benefits and environmental concern. *Journal of Business Research, 65*, 1254–1263.

Herzog, T. R., & Strevey, S. J. (2008). Contact with nature, sense of humor, and psychological well-being. *Environment and Behavior, 40*, 747–776.

Hilbig, B. E., Zettler, I., Moshagen, M., & Heydasch, T. (2013). Tracing the path from personality—via cooperativeness—to conservation. *European Journal of Personality, 27*, 319-327.

Howell, A. J., Dopko, R. L., Passmore, H.-A., & Buro, K. (2011). Nature connectedness: Associations with well-being and mindfulness. *Personality and Individual Differences, 51*, 166–171.

Howell, A. J., & Passmore, H.-A. (2013). *The nature of happiness: Nature affiliation and mental well-being. In* C.L.M. Keyes (Ed.), *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health* (p. 231–257). Springer Science, Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5195-8_11

INE (s.d.). Well-being index. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indbemestar

Kushlev, K., Drummond, D. M., Heintzelman, S. J., & Diener, E. (2020). Do happy people care about society's problems? *Journal of Positive Psychology, 15*, 467-477. Doi: 10.1080/17439760.2019.1639797

Kushlev, K., Radosic, N., Diener, E. F., & Diener, E. (2020). Subjective well-being and prosociality around the globe: Happy people give more of their time and money to others. *PsyArXiv*. https://doi.org/10.31234/osf.io/7wzan

Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. USA: Algonquin Books.

Mayer, F. S., & Frantz, C. M. (2004). The Connectedness to Nature Scale: A measure of individuals' feelings in community with nature. *Journal of Environmental Psychology, 24*, 504–515.

Mella, P., & Gazzola, P. (2015). Sustainability and quality of life: The development model. In S. Kapounek (Ed.), *18 Annual International Conference Enterprise and Competitive Environment. Conference Proceedings*. Czech Republic: Mendel University in Brno.

Merino, A., Valor, C., & Redondo, R. (2020). Connectedness is in my character: the relationship between nature relatedness and character strengths. *Environment Educational Research, 26*, 1707-1728. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1825630

Nadimi, R., Tokimatsu, K., & Yoshikawa, K. (2017). Sustainable energy policy options in the presence of quality of life, poverty, and CO2 emission. *Energy Procedia, 142*, 2959-2964.

Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2011). Happiness is in our nature: Exploring nature relatedness as a contributor to subjective well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 12*, 303–322. https://doi.org/10.1007/s10902-010-9197-7

Passmore, H.A., & Howell, A.J. (2014). Nature involvement increases hedonic and eudaimonic well-being: A two-week experimental study. *Ecopsychology, 6*, 148-154. http://doi.org/10.1089/eco.2014.0023

Perkins, H.E. (2010). Measuring love and care for nature. *Journal of Environmental Psychology, 30*, 455-463. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.05.004

Restall, B., & Conrad, E. (2015). A literature review of connectedness to nature and its potential for environmental management. *Journal of Environmental Management, 159*, 264-278. doi: 10.1016/j.jenvman.2015.05.022

Rosa, C.D., & Collado, S. (2019). Experiences in nature and environmental attitudes and behaviors: Setting the ground for future research. *Frontiers in Psychology*, *10*,763. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00763

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13*, 333-335. doi: 10.1080/17439760.2018.1437466

Smith, J. (2018). How selfish is your search for happiness? *The Psychologist*, 28-32. https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-31/august-2018/how-selfish-your-search-happinessTaylor, A.F., Kuo, F.E., & Sullivan, W.C. (2001). Coping with add: The surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior, 33*, 54-77. doi:10.1177/00139160121972864

Ulrich RS. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. *Science, 224*, 420-421. doi: 10.1126/science.6143402.

União Europeia (2007). Tratado de Lisboa que altera o Tratado da União Europeia e o Tratado que institui a Comunidade Europeia, assinado em Lisboa em 13 de Dezembro de 2007. *Jornal Oficial da União Europeia*, *50*, 1-231. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2007:306:FULL&from=PT

Valera, S., & Vidal T. (2017). Some cues for a positive environmental psychology agenda. In G. Fleury-Bahi, E., Pol, & O. Navarro (Eds), *Handbook of environmental psychology and quality of life research*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31416-7_3

Vidal, T., Troffa, R., Valera, S., & Fornara, F. (2012). Place identity as a useful psychological construct for approaching modern social challenges and new people-environment relations: Residential mobility, restorative environments, and landscape. In H. Casakin, & Bernardo, F. (Eds.), *The role of place identity in the perception, understanding, and design of built environments* (pp.78-91). doi: 10.2174/978160805413811201010078.

Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. (2009). Can nature make us more caring? Effects of immersion in nature on intrinsic aspirations and generosity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35,* 1315-1329. doi: 10.1177/0146167209341649

White, M.P., Alcock, I., Grellier, J., Wheeler, B.W., Hartig, T., Warber, S.L., Bone, A., Depledge, M.H., & Fleming, L.E. (2019). Spending at least 120 minutes a week in nature is associated with good health and wellbeing. Scientific *Reports, 9,* 7730. https://doi.org/10.1038/s41598-019-44097-3

Wonneberger, A. (2018). Environmentalism—A question of guilt? Testing a model of guilt arousal and effects for environmental campaigns. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, *30*(2), 168-186.

World Health Organization. Regional Office for Europe (1984). *Health promotion: A discussion document on the concept and principles. Summary report of the Working Group on Concept and Principles of Health Promotion.* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. https://apps.who.int/iris/handle/10665/107835

World Health Organization (1997). *WHOQOL: Measuring Quality of Life. Introducing the WHOQOL instruments*. Consulted on the 3rd November 2020. Available at: https://www.who.int/healthinfo/survey/whoqol-qualityoflife/en/

Zhang, J.W., Piff, P.K., Iyer, R., Koleva, S., & Keltner, D. (2014). An occasion for unselfing: Beautiful nature leads to prosociality. *Journal of Environmental Psychology, 37,* 61-72. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.11.008.

Zelenski, J. M., & Nisbet, E. K. (2014). Happiness and feeling connected: The distinct role of nature relatedness. *Environment and Behavior, 46,* 3–23. doi: 10.1177/0013916512451901

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

A influência da personalidade e dos motivos para a prática do exercício físico no bem-estar subjetivo de estudantes do ensino superior

The influence of personality and motives for the practice of physical exercise in subjective well-being of college students

Débora Félix (https://orcid.org/0000-0001-5437-3492), Marisa Francisco (https://orcid.org/0000-0003-0345-3200), Joaquim Armando Ferreira (https://orcid.org/0000-0003-1733-5854)

Resumo

O objetivo do presente estudo foi investigar o contributo da personalidade e dos motivos para a prática do exercício físico no bem-estar subjetivo de estudantes do ensino superior. Mais especificamente, avaliar o quanto os motivos para a prática do exercício físico predizem a variância do bem-estar subjetivo (satisfação com a vida, afetividade positiva e afetividade negativa) controlando os efeitos das dimensões da personalidade. Participaram nesta investigação 197 estudantes do ensino superior (80.2% do sexo feminino, 18.3% do sexo masculino e 1.5% que não indicaram o género). Os instrumentos utilizados foram a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS), a Escala de Afetividade Positiva e Afetividade Negativa (PANAS) – versão reduzida, a Motives for Physical Activities Measure – Revised (MPAM-R) – traduzida e o Big Five Inventory (BFI). Os resultados mostraram que a personalidade é o preditor mais evidente do bem-estar subjetivo. Porém, verificaram-se, igualmente, correlações significativas entre os motivos para a prática do exercício físico e o bem-estar subjetivo. Estes dados revelam a importância do estudo do impacto da atividade física no bem-estar subjetivo de estudantes do ensino superior e destacam a necessidade de se investir no desenvolvimento de mais estudos, com amostras maiores e mais abrangentes, que contribuam para uma melhor compreensão das relações entre personalidade, motivação para a prática do exercício físico e bem-estar psicológico, com implicações práticas.

Palavras-chave: Personalidade, Motivos para a Prática do Exercício Físico, Bem-estar Subjetivo, Alunos do ensino superior

Abstract

The aim of the present study was to investigate the contribution of personality and motives for the practice of physical exercise in the subjective well-being of higher education students. More specifically, to assess to what extent the reasons for the practice of physical exercise predict the variance of subjective well-being (life satisfaction, positive affectivity and negative affectivity) controlling the effects of personality dimensions. 197 higher education students participated in this investigation (80.2% female, 18.3% male and 1.5% who did not indicate their gender). The instruments used were the Satisfaction with Life Scale (SWLS), the Positive Affection and Negative Affection Scale (PANAS) – reduced version, the Motives for Physical Activities Measure – Revised (MPAM-R) – translated and the Big Five Inventory (BFI). The results showed that personality is the most evident predictor of subjective well-being. However, there were also significant correlations between the reasons for the practice of physical exercise and subjective well-being. These data reveal the importance of studying the impact of physical activity on the subjective well-being of higher education students and highlight the need to invest in the development of more studies, with larger and more comprehensive samples, which contribute to a better understanding of the relationships between personality, motivation to practice physical exercise and subjective well-being, with practical implications.

Keywords: Personality, Motives for Physical Exercise Practice, Subjective Well-Being, Higher Education Students

Arnett (2007) postula que os anos que vão desde o final da adolescência (18 anos) e o início da idade adulta (25 anos), embora alguns investigadores incluam idades até aos 29 anos (Society for the Study of Emerging Adulthood, 2016), se caracterizam por processos transicionais e de mudanças profundas e importantes, denominando esta fase específica do ciclo de vida como adultez emergente.

Os estudantes universitários são a população por excelência a vivenciar os desafios desta fase do desenvolvimento, que acarreta um número crescente de decisões que os jovens começam a tomar de forma autónoma (Jose et al., 2011). Entre o final da adolescência e o início da idade adulta, são exploradas uma série de possibilidades, tanto ao nível das relações afetivas como ao nível das preferências profissionais, que apenas gradualmente se irão transformar em opções. Esta liberdade de exploração e de escolha faz com que esta etapa se caracterize por alguns paradoxos. Se, por um lado, é uma etapa de vida constituída por sonhos e desejos em relação à idade adulta, é também um tempo de incerteza e ansiedade, sendo assim simultaneamente um tempo de novas liberdades e novos receios (Arnett, 2001).

A capacidade de escolher, por exemplo, como gastam o tempo de lazer, dá-lhes uma sensação de liberdade, que por sua vez leva a um maior desenvolvimento pessoal (Munné & Codina, 1996; Caldwell & Witt, 2011; Kleiber et al., 2014). Das muitas atividades que desenvolvem ou podem vir a desenvolver, a atividade física tende a ser a mais popular (Ahedo & Macua, 2016; Fraguela-Vale et al., 2018).

A literatura mostra, de forma consensual, que a prática regular de exercício físico influencia positivamente não só a saúde física, como psicológica, sendo a sua prática um fator fundamental em todas as fases do ciclo da vida humana, desde a infância até à idade avançada (Dias et al., 2008). No entanto, apenas uma minoria da população pratica algum tipo de desporto ou exercício físico e mais de 60% dos jovens e adultos, do mundo inteiro, não praticam os níveis recomendados benéficos para a saúde (Strauss et al., 2001; Barranco-Ruiz et al., 2018).

Nesta perspetiva, a Organização Mundial de Saúde (OMS) alerta para a necessidade de um maior e crescente envolvimento da população com a atividade física, diminuindo o sedentarismo e as consequências negativas que este pode provocar para a saúde física e mental.

Vasconcelos-Raposo, Gonçalves e Teixeira (2005), sustentam que a compreensão do ser humano requer a sua concetualização como um produto da interação de todas as dimensões do sistema sociocultural que o envolvem. Como tal, para o estudo do bem-estar subjetivo há que adotar uma perspetiva ecológica encarando a saúde mental como um conjunto de adaptações, não só de caráter biológico, mas também psíquico e sociocultural. Assim, para que melhor se compreendam os processos que determinam o bem-estar dos estudantes, é necessário

que se tenha em conta os diferentes contextos de realização, como o contexto familiar e sociocultural que os envolve, contemplando-se no presente estudo o contexto desportivo pela sua importância no desenvolvimento biopsicossocial.

Assim, a atividade física mostra-se essencial para a nossa saúde e bem-estar, pois: reduz o risco de morte prematura, de doenças cardiovasculares, de alguns tipos de cancro e de outras doenças; ajuda no controlo do peso, a prevenir e reduzir a osteoporose; melhora a autoestima; promove o bem-estar psicológico, reduz o stress, a ansiedade e depressão; e, ainda, ajuda a prevenir e controlar comportamentos de risco. Além disso, a atividade física tem, também, benefícios económicos, especialmente porque reduz os custos para a saúde, aumenta a produtividade e melhora o ambiente físico e social (DGS, 2020).

Comparando indivíduos fisicamente ativos com indivíduos sedentários, os mais ativos demonstram menor tensão, depressão e fadiga mental e uma maior satisfação com a vida (Silva et al., 2010; Stepoe, 1994). Além disso, Pedišiæ et al. (2015) demonstraram que valores mais elevados de bem-estar são apresentados em estudantes universitários fisicamente ativos. Portanto, são fundamentais as políticas para promover hábitos saudáveis e bem-estar por parte das entidades universitárias, para melhorar a saúde física e mental e as taxas de desempenho académico da população universitária. Devemos reconhecer que a universidade é um meio privilegiado para a promoção da saúde, com uma grande relevância social (Lozano Polo et al. 2013).

O grande objetivo deste estudo é investigar o contributo da personalidade e dos motivos para a prática do exercício físico no bem-estar subjetivo de estudantes do ensino superior.

Método

Participantes

A amostra é constituída por 197 participantes de ambos os sexos, isto é, 158 do sexo feminino (80.2%) e 36 do sexo masculino (18.3%), 3 não indicaram o género (1.5%), com idades compreendidas entre os 18 e os 29 anos de idade, com uma média de idades de 20.58 anos (DP = 1.88). Todos os participantes são estudantes do ensino superior, dos quais 50 frequentam o 1ºano (25.4%), 58 frequentam o 2ºano (29.4%), 45 frequentam o 3ºano (22.8%), 17 frequentam o 4ºano (8.6%), 24 frequentam o 5ºano (12.2%), 1 frequenta o 6ºano (.5%) e há, ainda, 2 participantes que se enquadram na categoria "outro" (1.0%), sendo que a maioria frequenta o 2º ano do ensino superior (29.4%). De entre os participantes deste estudo 178 só estudam (90.4%), 12 estudam e trabalham em tempo parcial (6.1%) e 7 estudam e trabalham a tempo inteiro (3.6%).

Aquando da entrada no ensino superior 45 mantiveram a sua residência habitual (22.8%), enquanto para 152 dos estudantes isto implicou a saída de casa (77.2%), sendo que, 104 dividem apartamento com outros estudantes (52.8%), 31 vivem em casa ou apartamento com familiares (15.7%), 15 vivem em residências de estudantes (7.6%), 10 vivem sozinhos em apartamento (5.1%), 1 vive em república (.5%), 36 referem outra situação (18.3%).

Adicionalmente, podemos dizer que, além dos 47 estudantes que não praticam qualquer tipo de atividade física (23.9%), dos estudantes que praticam exercício físico 88 praticam sozinhos (44.7%) e 62 fazem exercício físico acompanhados (31.5%). Dos estudantes praticantes 18 praticam exercício uma vez por semana (9.1%), 29 praticam duas vezes por semana (14.7%), 52 praticam três vezes por semana (26.4%), 20 praticam quatro vezes por semana (10.2%), 19 praticam cinco vezes por semana (9.6%), 6 praticam seis vezes por semana (3.0%) e 6 praticam sete vezes por semana (3.0%), resultando numa média de 2.46 dias por semana, variando entre 0 e 15 horas semanais, perfazendo em média 2.88 horas por semana (DP = 2.842).

Face à conjuntura atual que vivemos, de pandemia, praticamente todos os estudantes sentem que a COVID-19 teve impacto no seu bem-estar geral. Sendo que, apenas 2 participantes referiram não sentir qualquer medo e ansiedade (1.0%), 27 revelaram ter pouco medo e ansiedade (13.7%), 77 indicaram um nível intermédio (39.1%), 71 demonstraram bastante (36.0%) e 20 apresentaram muito medo e ansiedade (10.2%).

Instrumentos

Escala de Satisfação com a Vida (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Simões, 1992) – Avalia o grau em que as pessoas se sentem satisfeitas com a sua vida. É composta por 5 itens, avaliando a dimensão cognitiva (Ex: "Estou satisfeito(a) com a minha vida"). No presente estudo, o Alpha de Cronbach foi de .83.

Escala de Afetividade Positiva e Afetividade Negativa (PANAS; Watson, Clarck, & Tellegen, 1988; Galinha, Pereira & Esteves, 2013) – versão reduzida – Mede o bem-estar subjetivo, ou seja, as avaliações que as pessoas fazem acerca das suas experiências afetivas. É constituída por 10 itens, avaliando a dimensão afetiva, através dos sentimentos e emoções experienciados nos últimos tempos (Ex: "Interessado(a)"). No presente estudo, o Alpha de Cronbach foi de .85 para a Afetividade Positiva e .84 para a Afetividade Negativa.

Motives for Physical Activities Measure – Revised (MPAM-R; Deci & Ryan, 2000; Félix & Ferreira, 2021) – Avalia quais os motivos que levam as pessoas a praticar algum tipo de exercício físico e foi traduzida e validada para esta população. É constituído por 30 itens, partindo da premissa "Pratico exercício físico…", avaliando 5 grandes dimensões: 1)

Interesse/Prazer: "Porque é divertido"; 2) Competência: "Porque quero adquirir novas habilidades"; 3) Aparência: "Porque quero ser atraente para os outros"; 4) Fitness: "Porque quero ter mais energia" e 5) Social: "Porque quero estar com os meus amigos". No presente estudo, o Alpha de Cronbach obtido foi de .96 para a Dimensão 1 (Interesse/Prazer), .94 para a Dimensão 2 (Competência), .92 para a Dimensão 3 (Aparência), .91 para a Dimensão 4 (Fitness) e .86 para a Dimensão 5 (Social).

Big Five Inventory (BFI; John, Donahue & Kentle, 1991) – Avalia os cinco grandes fatores da personalidade (Extroversão, Neuroticismo, Amabilidade, Conscienciosidade e Abertura à Experiência). É constituído por 44 itens, partindo da premissa "Vejo-me como alguém que...". No presente estudo, o Alpha de Cronbach obtido foi de .78 para a Dimensão 1 (Extroversão), .84 para a Dimensão 2 (Neuroticismo), .76 para a Dimensão 3 (Conscienciosidade), .81 para a Dimensão 4 (Abertura à Experiência), .64 para a Dimensão 5 (Amabilidade).

Procedimentos

A recolha de dados foi efetuada com alunos do ensino superior (≥ 18 anos), depois da obtenção do consentimento informado por parte dos estudantes que participaram neste estudo, tendo-lhes sido assegurado o cariz voluntário da participação, o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Todos os instrumentos de avaliação utilizados foram aplicados em condições semelhantes, isto é, de forma individual e em plataforma online (LimeSurvey), devido à situação pandémica atravessada nesta fase. O questionário apresentado aos participantes, contou com uma recolha inicial de dados sociodemográficos (como idade, sexo, situação do agregado, situação académica, prática e tipo de atividade física, entre outros), sendo posteriormente apresentadas as várias escalas referentes ao Bem-estar; Personalidade e Motivação para a Prática do Exercício Físico. A ordem das escalas foi igual para todos os alunos. A aplicação dos instrumentos teve uma duração aproximada de 20 minutos.

Resultados

Análises descritivas

Para uma melhor perceção, os resultados das análises diferenciais estão organizados em função dos objetivos e das questões de investigação. Neste ponto reportamo-nos às análises em função do sexo, da saída de casa dos pais e da frequência da prática da atividade física relativamente às dimensões da personalidade, motivação para a prática da atividade física, satisfação com a vida e afetividade positiva e negativa. Não existem diferenças significativas entre as variáveis estudadas em função do sexo, nem em função de ter ou não saído de casa dos pais. Mas existem diferenças significativas quanto à frequência da atividade física, nas dimensões Interesse/Prazer ($t = -6.255$; $p < .05$), Competência ($t = -5.271$; $p < .05$), Aparência

($t = -5.559$; $p < .05$) e Fitness ($t = -7.044$; $p < .05$), com os estudantes que praticam mais de três vezes por semana a apresentarem valores significativamente superiores aos estudantes que têm uma prática de atividade física inferior a três vezes por semana.

Relações entre as dimensões da Personalidade, Motivação para a Atividade Física, Satisfação com a Vida e Afetividade Positiva e Negativa

É de salientar, através da elaboração da matriz de correlações entre as variáveis, as correlações negativas do Neuroticismo com a satisfação com a vida ($r = -.27$; $p < .001$) e a afetividade positiva ($r = -.29$; $p < .001$) e uma correlação positiva com a afetividade negativa ($r = .56$; $p < .001$). Destacam-se, igualmente, as correlações positivas da Conscienciosidade com a satisfação com a vida ($r = .24$; $p < .001$) e a afetividade positiva ($r = .33$; $p < .001$), da Abertura à Experiência com a afetividade positiva ($r = .31$; $p < .001$), da Amabilidade com a satisfação com a vida ($r = .24$; $p < .001$). No que diz respeito aos motivos para a prática da atividade física salientamos as correlações positivas das dimensões Interesse/Prazer, Competência e Fitness com a afetividade positiva ($r = .35$; $p < .001$) e a correlação positiva da dimensão Interesse/Prazer com a satisfação com a vida ($r = .16$; $p < .05$).

Análise preditiva

Relativamente à satisfação com a vida, o primeiro bloco de variáveis, apresentado no Modelo 1, explicam 13.3% ou 11.1% no seu valor ajustado. A análise dos coeficientes de regressão indica um contributo negativo estatisticamente significativo para a dimensão do Neuroticismo ($\beta = -.201$; $p < .01$) e contributos positivos estatisticamente significativos das dimensões da Amabilidade ($\beta = .165$; $p < .05$) e da Conscienciosidade ($\beta = .158$; $p < .05$). O Modelo 2 explica 1.5% da variância, não acrescentando valor preditivo significativo ao Modelo 1 ($F = .560$; $p = .731$). No seu conjunto, o modelo de regressão integrando as variáveis dos modelos considerados explica aproximadamente 14.6% da variância total da amostra ($F = 3.186$; $p <.001$) relativamente à satisfação com a vida dos estudantes que frequentam o ensino superior.

Quanto à afetividade positiva, o primeiro bloco de variáveis, apresentado no Modelo 1, explicam 26.1% ou 24.1% no seu valor ajustado. A análise dos coeficientes de regressão indica um contributo negativo estatisticamente significativo para a dimensão do Neuroticismo ($\beta = -.208$; $p < .01$) e contributos positivos estatisticamente significativos das dimensões da Abertura à Experiência e ($\beta = .258$; $p < .001$) e da Conscienciosidade ($\beta = .248$; $p < .001$). O Modelo 2 explica 7.6% da variância, acrescentando valor preditivo significativo ao Modelo 1 ($F = 4.239$; $p < .001$). A análise dos coeficientes ßeta indica um contributo estatisticamente significativo

para as mesmas dimensões da personalidade referidas no Modelo 1, acrescentando um contributo negativo significativo da dimensão Aparência (β = -.231; $p < .05$) e um valor preditivo positivo significativo da dimensão Fitness (β = .316; $p < .05$) relativas aos motivos para a prática da atividade física. No seu conjunto, o modelo de regressão hierárquica integrando os dois modelos em estudo explica aproximadamente 33.6% da variância total da amostra ($F = 9.431$; $p < .001$) relativamente à afetividade positiva dos estudantes que frequentam o ensino superior.

No que se refere à afetividade negativa, o primeiro bloco de variáveis, apresentado no Modelo 1, explica 31.6% da afetividade negativa ou 29.8% no seu valor ajustado. A análise dos coeficientes de regressão indica um contributo positivo estatisticamente significativo da dimensão do Neuroticismo (β = -.547; $p < .001$). O Modelo 2 explica 2.4% da variância, não acrescentando valor preditivo significativo ao Modelo 1 ($F = 1.330$; $p = .253$). No seu conjunto, o modelo de regressão hierárquica integrando as variáveis dos modelos considerados explica aproximadamente 33.9% da variância total da amostra ($F = 9.554$; $p < .001$) relativamente à afetividade negativa dos estudantes que frequentam o ensino superior.

Discussão

As únicas diferenças significativas em função das variáveis sociodemográficas verificaram-se quanto à frequência da atividade física, sendo que, estudantes que praticam exercício mais de três vezes por semana apresentam valores significativamente superiores aos estudantes que têm uma prática inferior a três vezes por semana. No que diz respeito à contribuição das dimensões da personalidade para a predição do bem-estar subjetivo, os resultados indicaram, de acordo com a literatura e conforme esperado, que a personalidade é um importante preditor (Garcia & Erlandsson, 2011; Hayes & Joseph, 2003; Steel, Schmidt & Shultz, 2008; Lucas & Diener, 2009; Simões et al., 2000; Simões et al., 2003). Neste estudo, o neuroticismo é a dimensão da personalidade que apresenta o valor explicativo mais significativo do bem-estar subjetivo, indo ao encontro de pesquisas anteriores. Além disso, emergem os fatores da conscienciosidade e da abertura à experiência, embora pesquisas anteriores apontem essencialmente para a extroversão e o neuroticismo (Costa & McCrae, 1980; Diener & Suh, 1998; Grant, Langan-Fox & Anglim, 2009; Lüdtke, Roberts, Trautwein, & Nagy, 2011; Nunes, Hutz, & Giacomoni, 2009; Steel et al., 2008).

A dimensão extroversão apresentou correlação de .27 com a afetividade positiva, revelando uma tendência para os estudantes mais extrovertidos também experienciarem uma maior afetividade positiva, indo ao encontro de vários estudos, tais como os de Brajsa-Zganec

et al., 2011, Garcia & Erlandsson, 2011, Hutz, Nunes, Serra, Silveira, & Anton, 1999 e Lucas & Diener, 2008. A dimensão neuroticismo apresentou uma correlação de -.27 com a satisfação com a vida e -.29 com a afetividade positiva, por outro lado, existe uma correlação de .56 do neuroticismo com a afetividade negativa. Os resultados sugerem que alunos com valores superiores de neuroticismo andam associados a menores valores de satisfação com a vida, menor afetividade positiva e maior afetividade negativa, percecionando, consequentemente, menor bem-estar subjetivo. Estes resultados parecem corroborar as evidências de que indivíduos com a dimensão neuroticismo mais presente, também apresentam maior afetividade negativa (Brajsa-Zganec et al., 2011; Garcia & Erlandsson, 2011; Hutz, Nunes, Serra, Silveira, & Anton, 1999; Lucas & Diener, 2008). A dimensão conscienciosidade apresentou uma correlação de .24 com a satisfação com a vida e .33 com a afetividade positiva e a dimensão abertura à experiência apresentou correlação de .31 com a afetividade positiva. Estes valores significativos sugerem uma tendência para os estudantes mais conscienciosos e recetivos a novas experiências vivenciarem uma maior afetividade positiva, sendo que, aqueles que têm mais presente na sua personalidade a dimensão conscienciosidade sentem-se mais satisfeitos com a sua vida.

As dimensões conscienciosidade e amabilidade apresentam relações positivas significativas com a satisfação com a vida e, simultaneamente, com a afetividade positiva. As dimensões extroversão e abertura à experiência, mostram relações positivas significativas, apenas, com a afetividade positiva e, por fim, o neuroticismo, revela uma relação negativa significativa com a satisfação com a vida e afetividade positiva.

A dimensão interesse/prazer apresentou correlação de .35 com a afetividade positiva e .16 com a satisfação com a vida, confirmando que o interesse/prazer é um dos motivos pelos quais as pessoas praticam algum tipo de exercício físico, sentindo-se mais satisfeitos e experienciando emoções mais positivas (Legnani, 2009). A dimensão competência apresentou correlação de .35 com a afetividade positiva. Estudantes que praticam frequentemente algum tipo de atividade física com o intuito de se tornarem mais capacitados e competentes fisicamente, acabam por sentir uma maior afetividade positiva e, naturalmente, maior bem-estar subjetivo. A dimensão aparência apresentou correlação de .11 com a afetividade positiva (Legnani, 2009), no entanto, apresenta um contributo negativo significativo, constituindo-se como um dado curioso e surpreendente, mas que acaba por poder fazer sentido, uma vez que estudantes que praticam algum tipo de exercício físico motivados pela aparência, acabam por ir experienciando cada vez menos afetos positivos, possivelmente devido ao facto de se tratar de um fator extrínseco e, por isso, ser menor a identificação ou ligação com o exercício físico, como

relataram diversos estudos (Scorsolini-Comin, Fontaine, Barroso, & Santos, 2016). A dimensão fitness apresentou correlação de .35 com a afetividade positiva, apresentando uma relação positiva significativa, mostrando que a motivação para a prática derivada do fitness faz aumentar os afetos positivos dos alunos. A dimensão social apresentou correlação de .18 com a afetividade positiva, revelando que, ainda que pouco significativos, os motivos sociais fazem aumentar os afetos positivos dos estudantes. Assim sendo, alunos que praticam algum tipo de exercício por motivos sociais, acabam por ter retorno ao nível da afetividade positiva.

As dimensões interesse/prazer e fitness apresentam relações positivas significativas com a satisfação com a vida e afetividade positiva. As dimensões competência e social mostram, apenas, relações significativas com a afetividade positiva, sendo que, a dimensão aparência não demonstra relações significativas a este nível.

A satisfação com a vida e a afetividade negativa apresentaram correlações mais expressivas com as dimensões da personalidade, enquanto que a afetividade positiva exibiu associações mais fortes com os motivos para a prática da atividade física.

De uma forma geral, este estudo mostrou que tanto a personalidade como os motivos para a prática da atividade física apresentam relações com o bem-estar subjetivo dos estudantes, embora a associação com a personalidade seja muito mais evidente (Bartels & Boomsma, 2009; De Neve, 2011). Isso não significa, contudo, que os motivos para a prática do exercício físico não sejam relevantes, como, aliás, mostraram as correlações.

Apesar de tanto a personalidade como os motivos para a prática do exercício físico estarem relacionados e de cada um deles explicar, isoladamente, o bem-estar subjetivo, quando controlamos a personalidade, os motivos não incrementam valor para a satisfação com a vida e a afetividade negativa.

Contudo, alguns motivos para a prática da atividade física (aparência e fitness) acrescentam valor explicativo para a afetividade positiva acima daquilo que a personalidade explica. Da mesma forma, a revisão da literatura tem mostrado que os motivos para a prática da atividade física em homens e mulheres são diferentes, sendo atribuídas motivações de caráter mais intrínseco aos homens e mais extrínsecas às mulheres, essencialmente durante o período universitário (Egli, Bland, Melton, & Czech, 2011). No entanto, neste estudo não se verificam diferenças estatisticamente significativas a este nível.

Quando comparados os resultados deste estudo com outras pesquisas, verifica-se, no geral, uma convergência entre estudos, indicando que os estudantes universitários que têm uma atividade física mais frequente, ou seja, aqueles que são fisicamente mais ativos, apresentam

níveis mais elevados de bem-estar subjetivo, indo ao encontro dos resultados apresentados por Pedišiæ et al. (2015).

Referências

Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child development perspectives, 1*(2), 68-73.

Antunes, C., & Ferreira, M. S. (2013). *Exercício Físico, Perceção Geral de Saúde e Otimismo em Jovens Universitários.* In II Congresso Ibero-Americano/III Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde, Universidade do Algarve.

Bavoso, D., Galeote, L., Montiel, J. & Cecato, J. (2018). *Motivação e autoestima relacionada à prática de atividade física em adultos e idosos. Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 7(2), 26-37.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and the "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.

DGS (2020). *A Actividade Física E O Desporto: Um Meio Para Melhorar A Saúde E O Bem-Estar*. [online] Available at: <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/a-actividade-fisica-e-o-desporto-um-meio-para-melhorar-a-saude-e-o-bem-estar.aspx>[Accessed October 2020].

Dias, C., Corte-Real, N., Corredeira, R., Barreiros, A., Bastos, T., & Fonseca, A. (2008). *A prática desportiva dos estudantes universitários e suas relações com as autopercepções físicas, bem-estar subjectivo e felicidade. Estudos de Psicologia (Natal)*, 13(3), 223-232.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. Journal of Personality Assessment, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Dosil Díaz, J. (2008). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: Mc Graw Hill.

Félix & Ferreira (2021). Adaptação portuguesa da escala dos Motivos para a Prática do Exercício Físico. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. (Trabalho não publicado)

Galinha, I. C., Pereira, C. R., & Esteves, F. G. (2013). Confirmatory factor analysis and temporal invariance of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). Psicologia: Reflexão e Crítica, 26(4), 671–679.

John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). The Big Five Inventory--Versions 4a and 54. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.

Scorsolini-Comin, F., Fontaine, A. M. G. V., Barroso, S. M., & Santos, M. A. D. (2016). Fatores associados ao bem-estar subjetivo em pessoas casadas e solteiras. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *33*(2), 313-324.

Silva, T., Freire, G., Morais, O. & Nascimento Junior, J. (2019). *Motivação, bem-estar e autoestima de praticantes de diferentes modalidades de exercício físico. Saúde e Pesquisa*, 12(2), 359-366.

Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS) [Further validation of the Satisfaction with Life Scale]. Revista Portuguesa de Pedagogia, 26(3), 503–515.

Simões, A., Ferreira, J. A. G. A., Lima, M., Pinheiro, M. R. M. M., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2000). O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, *4*(2), 243-279.

Simões, A., Ferreira, J. A. G. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R. M. M., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2003). O bem-estar subjectivo dos adultos: Um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *37*(1), 5-30.

Society for the Study of Emerging Adulthood (SSEA). (2016). Overview. Retrieved from http://ssea.org/about/index.htm.

Vasconcelos-Raposo, J. (2004). Bem-estar psicológico, prática de exercício físico, autoestima e satisfação corporal. In J. Dosil, D. Prieto (Eds). Actas do 1º Congresso Galego-Português de Psicologia da Actividade Física e do Desporto. Pontevedra: Universidad Vigo, pp. 1-15.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. Journal of Personality and Social Psychology, 54(6), 1063–1070.

World Health Report (2002). Reducing Risks, Promoting Healthy Life. Geneva: WHO.

World Health Organization. Health Education and Health Promotion Unit. (2003). Health and development through physical activity and sport. World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/67796.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Questionário de motivos de abandono do ensino superior: validação do QMA-ES à realidade de Angola

Questionnaire on the reason for higher education`s dropout: validation of QMA-ES to angolan`s reality.

Armando Niemba (https://orcid.org/0000-0001-6584-7227)*, Leandro S. Almeida**
*Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe – Cuanza Sul, Angola, ** Centro de Investigação em Educação – CIEd, Universidade do Minho

Autor de contacto: niembaa@yahoo.com

Resumo

O processo de redimensionamento do Ensino Superior (ES) em Angola, que originou a criação de várias regiões académicas, teve como um dos objetivos o alargamento da população estudantil que acede ao ensino superior, proporcionando ao país uma rápida e massiva expansão do ensino superior e abrindo o acesso ao ES de muitos jovens e adultos. Essa expansão do acesso no ES, aumentou significativamente o número e diversidade da população ingressante ao ensino superior, havendo agora a entrada de subgrupos específicos não tradicionais e com maior risco de insucesso e abandono. O objetivo deste artigo foi adaptar e validar o Questionário de Motivos de Abandono ao Ensino Superior junto dos estudantes angolanos. O questionário foi aplicado a uma amostra de 257 estudantes ingressantes no Ensino Superior, do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe – Cuanza Sul (Angola). A análise fatorial permitiu manter a estrutura da escala em seis dimensões ou possíveis motivos ou causas do abandono: sociais, académicos, professores, saúde e bem-estar, institucional e financeiro. A consistência interna dos itens para cada uma destas seis dimensões atingiu valores adequados. Os indicadores de precisão e validade mostram-se adequados à utilização do questionário na investigação sobre os motivos de abandono do ES angolano.

Palavras-chave: Ensino superior, Abandono, Estudantes do 1º ano, Estudantes Angolanos, Adaptação académica.

Abstract

One of the objectives of the income process in higher education in Angola, which led to creation of several academic regions, was to expand the student population that accesses higher education, providing the country with a rapid and massive expansion of higher education. The access expansion significantly increased the number and diversity of the incoming population, with entry and attendance now by specific non-traditional subgroups with a greater risk of failure and abandonment. The purpose of this research study article was to adapt and validate the questionnaire on dropping out reasons in higher education (QMA-ES) with Angolan students. The questionnaire was applied to a sample of 257 students entering higher education, from the Higher Institute of Educational Sciences of Sumbe - Cuanza Sul (Angola). The factor analysis allowed to maintain the number in six dimensions of the reason of the abandon: social, academic, teachers, health and well-being, institutional and financial reasons. The internal consistency of the items for each of this six dimensions reached adequate values. The accuracy and validity indicators are suitable for the use of the questionnaire in the reasons of the investigation for Angolan higher education students dropping out.

Keywords: Higher education, abandonment, 1st year students, Angola´s students, Academic adaptation.

O processo de redimensionamento do Ensino Superior (ES) em Angola, que originou a criação de várias regiões académicas, teve como um dos objetivos o alargamento da população estudantil que acede ao ES, proporcionando ao país uma rápida e massiva expansão deste nível de ensino. Este redimensionamento permitiu o acesso a um conjunto mais alargada de jovens e adultos, sedentos de formação superior (Buza & Canga, 2015; DAAC, 2018). Importa reconhecer que o acesso ao ES não garante a permanência ou término da formação superior no tempo previsto pelo sistema, porque muitos alunos abandonam o curso sem o concluir. Neste sentido é imprescindível que as instituições do ES e os gestores acompanhem a evolução académica dos estudantes, controlando as taxas de insucesso e abandono (Jacob, 2018).

No contexto angolano, a informação estatística disponível não permite analisar com precisão o abandono dos estudantes no ES. Durante a realização deste trabalho, consultamos os relatórios da Universidade Katyavala Buila, Universidade Agostinho Neto e Universidade 11 de Novembro, bem como aos anuários estatísticos do Ministério do Ensino Superior referentes aos anos letivos 2015 e 2018. Infelizmente não se encontrou qualquer informação relativa à percentagem de alunos que termina a formação no tempo regulamentado pelo sistema, bem como as taxas reais de abandono escolar (Jacob, 2018).

O abandono no Ensino Superior e a sua relação com as políticas públicas educacionais é estudado desde há algumas décadas (Almeida, 2019; Prestes & Fialho, 2018). Trata-se de um fenómeno complexo e manifesta-se tanto em âmbito internacional como nacional (Almeida, 2002; Casanova, Bernardo, & Almeida, 2019; Ditulala, 2015; Silva, Montejunas, Hipólito, & Lobo, 2007; Tinto, 2012). A sua ocorrência causa prejuízos às famílias e alunos, às instituições de ES e à sociedade em geral, cada vez precisando mais de técnicos com formação superior para o seu desenvolvimento social e económico. No entanto, este fenómeno ocorre como consequência da interação entre diferentes variáveis, sendo de destacar a forma como o estudante vivencia e se envolve na vida académica. Deste modo, diferentes aspectos da vida académica influenciam na decisão de permanência ou de abandono, podendo-se destacar as relações com os professores e com os colegas, adaptação académica e institucional dos estudantes e a qualidade da sua aprendizagem e rendimento escolar (Almeida, 2019; Cervero et al., 2021).

Não existe um consenso na literatura internacional relativo à compreensão do termo abandono escolar, sobretudo no nível universitário. Tinto (1975), um dos autores clássicos na área, define abandono como o movimento de o aluno deixar a Instituição de Ensino Superior (IES) e nunca receber o diploma. Contudo, se alguns autores seguem esta definição, outros (Almeida et al., 2019; Prestes & Fialho, 2018; Souza, Sá, & Castro, 2019) excluem a situação

do estudante frequentar o mesmo curso ou outro mudando de instituição. Assim, teremos de diferenciar entre o abandono do curso e o da Instituição (Prestes & Fialho, 2018). O abandono do curso ocorre algumas vezes dentro da mesma instituição, trocando de curso e a pedido do aluno (Almeida, 2019; Scali, 2009). Outras vezes o abandono acontece de forma involuntária do estudante, antes por decisão da IES havendo várias razões, nomeadamente um número excessivo de inscrições sem concluir o curso, que levam à "expulsão" do estudante (Prestes & Fialho, 2018).

O abandono explicado pelas características individuais do estudante aparece associado a problemas na aprendizagem, ao fraco relacionamento com colegas e professores, incompatibilidade entre a vida académica e as exigências do mundo do trabalho ou outras responsabilidades sociofamiliares assumidas, mudança de interesses profissionais ou falta de motivação académica, entre outros fatores (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Castro & Teixeira, 2014; Machado, Frare, & Cruz, 2019). As questões da adaptação académica ganham alguma relevância no estudo do abandono pois que uma taxa mais elevada do mesmo tende a ocorrer logo no primeiro ano (Almeida et al., 2008; Bernardo et al., 2017; Casanova, 2018). Por outro lado, a literatura afirma que as taxas de insucesso escolar e o abandono no ensino superior têm vindo a aumentar progressivamente (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002), fatos que se verificam também em Angola (Carvalho & Kajibanga, 2003; Ditulala, 2015; Langa, 2013), justificando a implementação de políticas que não apenas favoreçam o acesso mas também o sucesso dos estudantes uma vez ingressados.

O ambiente institucional é um dos elementos influenciador na adaptação do estudante (académica e social). O ambiente académico é responsável pela educação formal, isto é, as atividades que ocorrem dentro da sala de aula sob a liderança de um professor (problemas de desempenho académico e de desenvolvimento de carreira). O ambiente social prende-se com a interação com os demais membros da comunidade académica fora da sala de aula, nomeadamente a interação com os seus pares na instituição ou fora dela (Tinto, 1975). Assim, a investigação de Cervero et al. (2021), permite observar que entre os estudantes com grande satisfação, o interesse com os conhecimentos adquiridos durante a universidade para a sua profissão, influenciou positivamente na intenção de permanência. Deste modo, o conhecimento adquirido sendo útil e interessante, aumenta na motivação dos estudantes e na sua permanência.

Face ao exposto, este artigo pretende adaptar e validar o Questionário de Motivos de Abandono ao Ensino Superior (QMAES), junto dos estudantes universitários angolanos. Para a validade recorremos à análise fatorial dos itens, e para a precisão estimamos a consistência interna dos itens nas dimensões identificadas, recorrendo ao coeficiente alfa de Cronbach.

Método

Participantes

Participaram do estudo 257 estudantes ingressantes no Ensino Superior em 2020, do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe – Cuanza Sul (Angola). Trata-se de uma amostra de conveniência, recolhida com base na disponibilidade dos estudantes, no momento da aula cedida pelo professor para a sua participação. Nesta amostra, 142 estudantes são do género masculino (55,3%) e 115 do género feminino (44,79%), com idades variando entre 18 e 51 anos (M = 26.42, DP = 6.57). Na sua maioria, são estudantes matriculados em regime diurno (67.3%). Estes estudantes frequentam vários cursos oferecidos pela instituição e distribuídos da seguinte forma: Ensino da Língua Portuguesa (13.2%), Geografia (9,3%), História (16%); Matemática (8,9%), Pedagogia (12.8%), Psicologia (16.7%), Química (8.2%) e Sociologia (14.8%). É de salientar que 66,1% dos estudantes não têm familiares que frequentaram o Ensino Superior, e para 56.8% dos estudantes a entrada no Ensino Superior não implicou mudança de residência.

Instrumentos

De acordo com a literatura, mais de metade do abandono ocorre no primeiro ano (Almeida et al., 2008; Bernardo et al., 2017; Casanova, 2018). Por isso, importa conhecer os fatores que influenciam este abandono nos alunos recém-ingressados no ensino superior, de modo a possibilitar a identificação de padrões de vivências académicas conducentes, ou não, ao sucesso académico (Allen, 1999). Neste sentido, procuramos identificar um instrumento que avalie os motivos de abandono dos estudantes recém-ingressados no ES, tendo optado pelo questionário transcultural de Motivos de Abandono do Ensino Superior – QMA-ES (Almeida et al., 2019), o qual tem como base a Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior de Ambiel (2015). Trata-se de um instrumento de autorrelato constituído por 39 itens com a resposta a cada situação ou item dada numa escala Likert de 5 pontos, consoante o grau de importância atribuído, variando entre 1 - Nada importante e 5 - Muito importante. O questionário é composto por seis dimensões, sendo um instrumento aplicado no Brasil, Espanha e Portugal, e que este estudo pretende também adaptar à realidade angolana. Para este estudo estabelecemos contacto prévio com os autores do instrumento, tendo sido autorizada a utilização do questionário para a sua adaptação e validação.

Procedimentos

Para o efeito de recolha de informação, primeiramente enviamos uma carta à direção do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe – Cuanza Sul, solicitando autorização para a divulgação do questionário aos estudantes do 1º ano ingressante no ano 2020/2021. Após

a autorização, entramos na sala de aula, para aplicação dos questionários, tomando tempos letivos cedidos pelos professores. Antes de aplicação do questionário, os estudantes foram previamente informados da natureza e objetivos do projeto de investigação, sendo assegurada a confidencialidade dos resultados. Os estudantes participaram do estudo de forma voluntária, e livre de abandonar o estudo a qualquer momento.

As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa IBM/SPSS, versão 26.0. Para a validação do questionário, destacamos as análises estatísticas centradas no estudo da dimensionalidade e consistência interna das respostas aos itens. Na análise da dimensionalidade do questionário recorremos à análise factorial pelo método dos componentes principais; para apreciamos a homogeneidade dos itens dentro de cada dimensão recorremos ao alfa de Cronbach.

Resultados

Para a adaptação e validação do QMA-ES para a realidade angolana, numa primeira fase realizamos análise qualitativa dos 39 itens junto dos estudantes e professores, no sentido de melhorar a compreensão dos itens de cada instrumento por parte dos estudantes. Ao mesmo tempo quisemos verificar se as situações descritas em cada item se aplicavam à realidade académica dos estudantes angolanos.

O questionário foi analisado por um conjunto 29 estudantes do primeiro ano e segundo ano dos cursos existentes na instituição, alguns deles residentes na cidade e outros no interior da província, entre eles estudantes do regime regular e pós-laboral, constituindo amostra dessa análise, tínhamos como objetivos: a adequação da linguagem dos itens que apresentava alguma ambiguidade, leitura das instruções, verificação da aplicabilidade em amostras angolanas (reflexão falada dos itens).

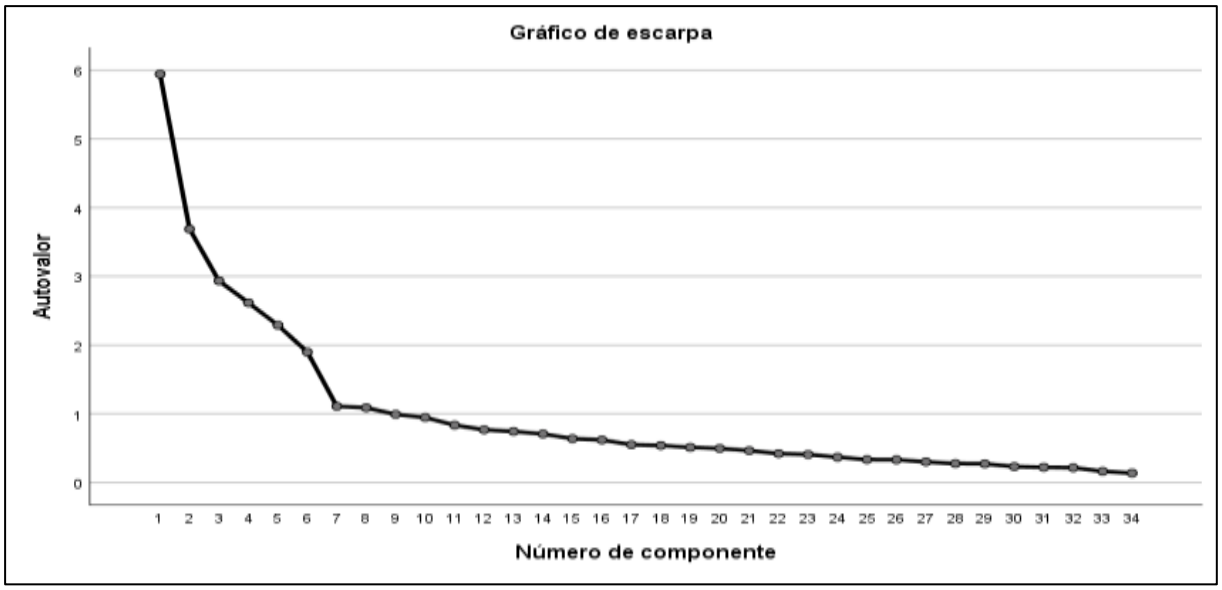
Em conformidade das reflexões dos estudantes foram apontando algumas clarificações em relação a redação dos itens e alterações de algumas palavras presentes na versão original do instrumento (eg., Universidade para Instituto). Outro sim, foram eliminados nesta fase 5 itens que segundo os estudantes apresentava menos relevância ou pouca incidência na sua realidade (e.g., sentir-me confuso(a) ou desorientado(a) com a minha experiência académica; não me sentir capaz de lidar com as exigências do quotidiano; Não me sentir a construir um projeto que me realize; duvidar que o Ensino Superior seja a melhor forma de me realizar e Não conseguir pensar em alternativas para os meus problemas). Os itens foram eliminados em função das verbalizações dos estudantes, e a pouca compreensão em relação aos itens. Neste contexto chegamos a uma versão do questionário constituído por um total de 34 itens composto por 6 dimensões. Por outro lado, houve a participação de 4 professores de Língua Portuguesa para

avaliarem a redação dos itens e sugerirem alterações, e assim concluímos a versão do questionário.

Para analisarmos a dimensionalidade desta escala, tomando por base os 34 itens, procedeu-se uma análise fatorial exploratória, recorrendo ao método dos componentes principais. Numa primeira fase não definimos o número de fatores a reter e pedindo o gráfico de escarpa, com vista a perceber quantos seriam os fatores com valor-próprio igual ou superior à unidade. Neste sentido os resultados indicam 8 fatores, explicando uma variância dos itens de 63,4%. O gráfico de escarpe (Figura 4.1.) apresenta os seis primeiros fatores melhor diferenciados, correspondendo com a teoria da escala original que indica seis dimensões, à semelhança do estudo de Portugal, Brasil e Espanha (Almeida et al., 2019). Face ao exposto avançamos na análise fatorial tomando os primeiros seis fatores.

Figura1.

Referente a Primeira Análise Fatorial dos 34 Itens do QAES



Prosseguimos para a segunda análise fatorial dos 34 itens, fixando seis fatores e um ponto de corte de .40 na saturação dos itens nos factores. No sentido de apreciarmos a adequação da fatorização dos itens, obtivemos um valor de coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .810, acima do valor mínimo desejável de .70, e o coeficiente de esfericidade Bartlett mostrou-se estatisticamente significativo (qui-quadrado = 3867.881, gl = 561, $p < .001$). A variância dos itens explicada pelos seis fatores situou-se em 56.96%. Esta análise permitiu-nos a retirada de 2 itens (item 24. Os professores não se interessam pela situação pessoal dos alunos

e item 34. Não tenho certeza de estar no curso certo) pelo facto dos mesmos terem valor abaixo do coeficiente exigido .40 na sua saturação a algum dos seis fatores retidos na análise.

Repetindo a análise fatorial, retirando os dois itens (24 e 34), o resultado obtido apresenta uma solução fatorial aceitável confinando os itens a 6 fatores e reduzindo o seu número para 32 itens. A Tabela 4.1, apresenta as saturações dos itens nos seis fatores isolados (rotação varimax), bem como a respetiva comunalidade. De igual modo, apresentamos o valor próprio de cada fator e a percentagem de variância explicada.

Tabela 1.

Análise fatorial dos 32 itens Questionário de Motivos de Abandono

Itens	Componente						h^2
	1	2	3	4	5	6	
14. Preciso de um emprego a tempo parcial ou tempo inteiro para suportar os meus gastos.	.920						.853
11. Preciso de apoiar financeiramente a minha família.	.903						.831
6. Tenho dificuldade em pagar as taxas para frequentar a universidade.	.889						.804
26. Não tenho valor de bolsa ou apoios suficientes para fazer frente aos gastos no Instituto.	.873						.782
23. Não tenho valor de bolsa ou apoios suficientes para fazer frente aos gastos no Instituto.	.669						.488
28. Não me identifico com as pessoas da cidade onde está o meu Instituto.		.793					.659
21. Não me agrada a região ou a cidade onde está o meu Instituto.		.779					.617
25. Não me identifico com os colegas do meu curso ou instituição.		.778					.649
19. Não consegui integrar-me socialmente no Instituto.		.756					.649
16. Não tenho amigos neste Instituto.		.737					.619
4. Desagrada-me o alojamento onde resido durante as aulas.		.585					.416
13. Estou a ter baixo rendimento académico.			.845				.742
18. Tenho dificuldade em entender certas matérias das disciplinas.			.808				.675
27. Vou deixar disciplinas em atraso.			.764				.636
22. Custa-me realizar os trabalhos de grupo.			.761				.611
7. Não tenho tempo suficiente para estudar como desejaria.			.698				.578
3. Os meus hábitos alimentares não são adequados.				.824			.704
10. Não me agrada a alimentação que faço em tempo de aulas.				.786			.678
15. Não faço tanto exercício físico como desejaria.				.760			.591
29. Não durmo o tempo necessário para render no estudo.				.735			.589

33. Não tenho tempo suficiente para dedicar às minhas coisas.				.541			.309
20. Os conteúdos que os professores ensinam não estão atualizados ou não têm profundidade.					.745		.631
30. Os professores não atendem às observações que fazem os alunos sobre as suas aulas.					.743		.581
12. O método de ensino dos professores não me agrada.					.666		.472
8. Não existe uma relação próxima entre professores e alunos.					.628		.485
2. As aulas do meu curso não agradam.					.553		.349
32. O curso não corresponde com as minhas expectativas					.492		.258
1. Os serviços da minha instituição funcionam de forma deficitária.						.861	.767
5. A reputação da minha instituição no exterior ser fraca.						.828	.701
9. Faltam serviços de apoio a estudantes em dificuldade.						.781	.644
31. As salas de aula não estão cuidadas.						.594	.453
17. Os laboratórios, bibliotecas ou equipamentos não estão atualizados.						.520	.372
Valor Próprio	5.843	3.685	2.928	2.615	2.281	1.839	
% Variância	18.261	11.517	9.149	8.173	7.127	5.746	

Os resultados sugerem o agrupamento dos 32 itens em seis fatores. Tendo em conta os conteúdos que os itens apresentam, o primeiro fator inclui cinco itens (6, 11, 14, 23 e 26), que descrevem os motivos financeiros. Os itens compostos por este fator todos estão relacionados (e.g., item 6. Tenho dificuldade em pagar as taxas para frequentar a universidade) e (e.g., item 14. Preciso de um emprego a tempo parcial ou tempo inteiro para suportar os meus gastos). Atendendo a abordagem dos conteúdos, designamos este fator por Motivos Financeiros. O segundo fator contém seis itens (4, 16, 19, 21, 25 e 28), que se referem os motivos sociais (e.g., item 19. Não consegui integrar-me socialmente no Instituto) e (e.g., item 21. Não me agrada a região ou a cidade onde está o meu Instituto). Todos os itens correspondem a aspetos sociais da vida académica dos estudantes. Por isso, optamos assim por designar este fator Motivos Sociais. O terceiro fator compreende cinco itens (7, 13, 18, 22 e 27), que se reportam a situação académica dos estudantes (e.g., item 13. Estou a ter baixo rendimento académico) e (e.g., item 18. Tenho dificuldade em entender certas matérias das disciplinas). Dada a natureza destas dificuldades, designamos este terceiro fator por Motivos Académicos. O quarto fator agrupou cinco itens (3, 10, 15, 29 e 33), que se referem aos motivos de ordem da saúde e bem-estar. Os cinco itens estão interligados entre si apresentando a situação da suade e bem-estar dos estudantes (e.g., item 3. Os meus hábitos alimentares não são adequados) e (e.g., item 29. Não durmo o tempo necessário para render no estudo). Tento em conta, a natureza destas

dificuldades, que implicam situações de saúde dos estudantes, designamos este fator por Motivos de Saúde e Bem-estar. O quinto fator constituído por seis itens (2, 8, 12, 20, 30 e 32), que abordam sobre dificuldades enfrentadas com os professores (e.g., item 8. Não existe uma relação próxima entre professores e alunos) e (e.g., item 30. Os professores não atendem às observações que fazem os alunos sobre as suas aulas). Este fator descreve aspetos relacionados com o professor, optando por designar Motivos de Racionamento com os Professores. Por fim, o sexto fator integra cinco itens (1, 5, 9, 17 e 31), que se referem às condições oferecidas pela instituição (e.g., item 1. Os serviços da minha instituição funcionam de forma deficitária) e (e.g., item17. Os laboratórios, bibliotecas ou equipamentos não estão atualizados). Todos os itens estão relacionados com conteúdos da natureza institucional, por isso, designamos por Motivos Institucionais.

A seguir descrevemos a dispersão dos resultados item a item indicando a média e o desvio-padrão para cada item, bem como o índice de correlação entre o item e o total (ritc) e, por fim, indicamos o valor do alfa de Cronbach, enquanto indicador da precisão da subescala ou dimensão quando o item é eliminado. Na tabela 4.2 indicamos os coeficientes obtidos com estas análises tomando as respostas aos itens na subescala Motivos Financeiros (n = 257).

Tabela 2.

Resultado dos itens da dimensão Financeiros

Itens	**Min/Max**	**Média**	**DP**	**Ritc**	**α se item eliminado**
6. Tenho dificuldade em pagar as taxas para frequentar a universidade.	1 - 5	3.28	1.64	.828	.885
11. Preciso de apoiar financeiramente a minha família.	1 - 5	3.45	1.58	.852	.881
14. Preciso de um emprego a tempo parcial ou tempo inteiro para suportar os meus gastos.	1 - 5	3.30	1.66	.861	.878
23. Não tenho valor de bolsa ou apoios suficientes para fazer frente aos gastos no Instituto.	1 - 5	3.66	1.44	.564	.935
26. Não tenho valor de bolsa ou apoios suficientes para fazer frente aos gastos no Instituto.	1 - 5	3.14	1.65	.807	.890

Olhando para os resultados, verifica-se uma boa amplitude de valores em cada item, facto que podemos confirmar com os valores das médias que oscilam entre 3.14 e 3.66. O desvio-padrão dos itens estão acima da unidade. Ao nível da validade interna dos itens, verificamos coeficientes acima de .40, como é exigido nestas situações, oscilam entre .56 e .82,

apresentando uma boa validade interna. O valor de alfa da subescala é de .91, um valor superior em relação ao critério de .70, desejado, por isso, este valor de alfa podemos considerar bastante bom.

Análise semelhante realizou com os itens do segundo fator Motivo Social. A tabela 4.3 apresenta os valores obtidos nesta análise.

Tabela 3.

Resultado dos itens da dimensão Social

Itens	Min/Max	Média	DP	Ritc	α se item eliminado
4. Desagrada-me o alojamento onde resido durante as aulas.	1 - 5	2.77	1.55	.517	.859
16. Não tenho amigos neste Instituto.	1 - 5	2.42	1.46	.662	.832
19. Não consegui integar-me socialmente no Instituto.	1 - 5	2.43	1.42	.711	.823
21. Não me agrada a região ou a cidade onde está o meu Instituto.	1 - 5	2.18	1.44	.641	.835
25. Não me identifico com os colegas do meu curso ou instituição.	1 - 5	2.29	1.44	.689	.827
28. Não me identifico com as pessoas da cidade onde está o meu Instituto.	1 - 5	2.38	1.45	.678	.829

Neste segundo fator, os resultados mostram uma amplitude normal em cada item, verificamos uma frequência das respostas dos estudantes situadas nos pontos 1 e 5 da escala, situando-se as médias distribuídas entre 2.18 e 2.77 (ou seja um valor intermédio na escala de cinco pontos usada na resposta). A menor média desde fator motivo social (2.18), observamos no item (e.g., 21. Não me agrada a região ou a cidade onde está o meu Instituto). Isso pode ser explicado através do acesso e a localização do Instituto. Os coeficientes de correlação do item com o total da dimensão (ritc) são superiores a .40, como desejável, variando entre .51 e .71. De igual modo, o alfa de Cronbach neste fator é de .85, e nenhum item se eliminado faz subir esse valor do conjunto de itens retidos.

Na tabela 4.4 apresentamos os resultados tomando os itens do fator os Motivos Académicos. Além dos valores mínimos e máximos dos resultados dos alunos em cada item, indicamos também a média e o desvio-padrão dos resultados. Igualmente indicamos o índice de correlação entre o item e o total (ritc) e, por fim, o valor do alfa de Cronbach, enquanto indicador da precisão da dimensão.

Tabela 4.

Resultado dos itens da dimensão Académicos

Itens	Min/Max	Média	DP	Ritc	α se item eliminado
7. Não tenho tempo suficiente para estudar como desejaria.	1 - 5	3.18	1.52	.604	.843
13. Estou a ter baixo rendimento académico.	1 - 5	3.38	1.33	.751	.804
18. Tenho dificuldade em entender certas matérias das disciplinas.	1 - 5	3.40	1.44	.703	.815
22. Custa-me realizar os trabalhos de grupo.	1 - 5	3.42	1.33	.634	.833
27. Vou deixar disciplinas em atraso.	1 - 5	3.20	1.40	.660	.827

Olhando para a tabela, verificamos uma boa amplitude dos resultados em cada item, havendo sujeitos a pontuar desde o ponto 1 ao ponto 5 da escala Likert. A média dos itens está acima do ponto intermédio da distribuição dos resultados na escala Likert de 5 pontos, variando entre 3.18 e 3.42. Em relação à validade interna, tomando os coeficientes corrigidos de correlação de cada item com o total do fator, verificamos coeficientes acima de .40, como é exigido, sendo o alfa de Cronbach nesta dimensão de .85, e nenhum item, se eliminado, faz subir o índice alfa obtido.

Na Tabela 4.5 apresentamos os coeficientes estatísticos obtidos na análise dos itens do fator Saúde e Bem-estar.

Tabela 5.

Resultado dos itens da dimensão Saúde e Bem-estar

Itens	Min/Max	Média	DP	Ritc	α se item eliminado
3. Os meus hábitos alimentares não são adequados.	1 - 5	2.71	1.56	.680	.726
10. Não me agrada a alimentação que faço em tempo de aulas.	1 - 5	2.87	1.51	.668	.731
15. Não faço tanto exercício físico como desejaria.	1 - 5	2.75	1.48	.602	.752
29. Não durmo o tempo necessário para render no estudo.	1 - 5	3.03	1.56	.597	.753
33. Não tenho tempo suficiente para dedicar às minhas coisas.	1 - 5	2.69	1.59	.371	.824

Os valores obtidos da análise apresentam uma boa amplitude dos resultados em cada item, havendo sujeitos a pontuar desde o ponto 1 ao ponto 5 da escala Likert. Como podemos verificar nas médias distribuem-se entre 2.69 e 3.03. Todos os itens apresentam um desvio-

padrão acima da unidade. Em relação ao nível da validade interna, verificamos os coeficientes corrigidos de correlação de cada item com o total da subescala acima de .30, como é exigido nestas situações. O coeficiente alfa de Cronbach situa-se em .79, e nenhum item, se eliminado, faz subir o índice alfa obtido.

Na tabela 4.6 apresentamos os resultados dos itens do fator Motivos de Relacionamento com Professores.

Tabela 6.

Resultado dos itens da dimensão Relacionamento com os Professores

Itens	Min/Max	Média	DP	Ritc	α se item eliminado
2. Não existe uma relação próxima entre professores e alunos.	1 - 5	2.77	1.40	.417	.723
8. Não existe uma relação próxima entre professores e alunos.	1 - 5	2.80	1.41	.506	.699
12. O método de ensino dos professores não me agrada.	1 - 5	2.76	1.39	.497	.701
20. Os conteúdos que os professores ensinam não estão atualizados ou não têm profundidade.	1 - 5	2.69	1.51	.595	.671
30. Os professores não atendem às observações que fazem os alunos sobre as suas aulas.	1 - 5	2.62	1.38	.575	.679
32. O curso não corresponde com as minhas expectativas.	1 - 5	2.49	1.40	.297	.754

Tomando os valores observados, encontramos uma boa amplitude dos resultados em cada item, havendo sujeitos a pontuar desde o ponto 1 ao ponto 5 da escala Likert. O desvio-padrão apresenta-se acima da unidade, situando-se as médias em torno do valor intermédio tomando a escala de cinco pontos nas respostas. Ao nível da validade interna, os coeficientes de correlações entre cada item e o total da subescala (ritc) situam-se entre .29 e .60, mesmo assim satisfatórios. O valor de alfa obtido para este conjunto de seis itens situa-se em .74, situando-se acima do limiar de aceitação de .70.

Por fim, a tabela 4.7 apresenta os resultados considerando os itens da subescala Motivos Institucionais.

Tabela 7.

Resultado dos itens da dimensão Institucional

Itens	Min/Max	Média	DP	Ritc	α se item eliminado
1. Os serviços da minha instituição funcionam de forma deficitária.	1 - 5	3.60	1.24	.690	.681
5. A reputação da minha instituição no exterior ser fraca.	1 - 5	3.48	1.35	.648	.690
9. Faltam serviços de apoio a estudantes em dificuldade.	1 - 5	3.92	1.46	.562	.718
17. Os laboratórios, bibliotecas ou equipamentos não estão atualizados.	1 - 5	2.51	1.50	.401	.775
31. As salas de aula não estão cuidadas.	1 - 5	2.77	1.54	.444	.762

Os resultados das respostas aos itens da sexta dimensão da escala, apresenta uma boa amplitude dos resultados em cada item, mesmo situando-se a média em três dos itens acima do ponto intermédio da distribuição dos resultados na escala Likert de 5 pontos. Todos os itens apresentam um desvio-padrão acima da unidade, como desejável, e os coeficientes de correlação corrigidos dos itens com o total da dimensão são satisfatório e superiores a .40, variando entre .40 e .69. Quanto ao alfa de Cronbach, verificamos um valor aceitável de .76, estando acima do valor base de .70, e nenhum item se eliminado faz subir esse valor reportado ao conjunto de itens retidos.

Considerações finais

O abandono no ES é um fenómeno que os sistemas educacionais têm enfrentado, provocando constrangimentos a nível das sociedades, das instituições, das famílias e dos próprios estudantes, colocando em causa a qualidade das instituições e do próprio sistema de ensino. Este processo corre mais no 1º ano de frequência universitária, assumindo-se por isso como o ano decisivo para se intervir na promoção do sucesso e prevenção do abandono dos estudantes. As primeiras semanas de frequência universitária são essenciais para a integração académica e social, assumindo-se o acolhimento institucional como um aspeto incontornável da inserção facilitada dos estudantes. Assim, as IES devem dinamizar momentos e atividades que promovam a socialização entre os estudantes, assim como a articulação com associações de estudantes e associações comunitárias, desportivas e religiosas, ampliando as oportunidades de integração e adaptação dos estudantes.

Esta pesquisa centrou-se na adaptação e validação do Questionário de Motivos de Abandono do Ensino Superior – QMA-ES (Almeida et al., 2019) ao contexto angolano. A análise fatorial do QMA-ES permitiu-nos assumir um instrumento composto por seis fatores e

32 itens. O fator sociais (6 itens), académicos (5 itens), professores (6 itens), saúde e bem-estar (5 itens), institucional (5 itens) e financeiro (5 itens).

Finalmente, os resultados deste estudo sugerem que esta versão, aplicada ao contexto angolano, mostrou coeficientes de confiabilidade e de validade adequados, mostrando ser um instrumento adequado para a validação dos motivos de abandonos junto dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior em Angola, mesmo que futuramente se deva apreciar o seu funcionamento tomando estudantes de outras instituições e regiões do País.

Referências bibliográficas

Allen, D. (1999). Desire to finish college: A empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education, 40*(4), 461-485.

Almeida, L. S. (2019). *Estudantes do ensino superior: desafios e oportunidades*. Braga: ADIPSIEDUC.

Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no Ensino Superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 16*(1,2), 109-117. Recuperado de: http://hdl.handle.net/1822/26571.

Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, *1*(2), 81-93.

Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Santos, A. A., & Ambiel, A. R. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica, 18*(2), 201-209. doi: http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11

Ambiel, R. A. M. (2015). Development of the reasons for Higher Education Dropout Scale. *Avaliação Psicológica, 14*(1), 41-52. doi:10.15689/ap.2015.1401.05.

Bernardo, G. A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2017). Freshmen program withdrawal: Types and recommendations. *Frontiers in Psychology, 8*(9). doi:10.3389/fpsyg.2017.01544.

Buza, A., & Canga, J. (2015). Ensino Superior em Angola: Desencontros e clivagens no processo de Redimensionamento. Comunicação no *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Diversidade e (Des)igualidades.* Salvador Universidade. Campus de Ondina.

Carvalho, P. de, Kajibanga, V., & Heimer, F. W. (2003). Angola. In Teferra, D., & Altbach, P. (Orgs.), *African higher education. An international reference handbook* (pp. 162-175). Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática, 28*(57), 5-22. doi:10.18675/1981-8106.

Casanova, J. R., Bernardo, A., & Almeida, L. S. (2019). Abandono no Ensino Superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do ensino superior: desafios e oportunidades* (pp-233-256). Braga: ADIPSIEDUC.

Castro, A., & Teixeira, M. (2014). Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. *Psicologia Argumento,* 32(79), 9-17.

Cervero, A., Galve-González, C., Blanco, E., Casanova, J. R., & Bernardo, A. B. (2021). Vivencias iniciales en la universidad, ¿cómo afectan al planteamiento de abandono? *Revista de Psicología y Educación*, *16*(2), 161-172, https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.208

DAAC. (2018). *Relatório anual do Instituto Superior de Ciências da Educação do Kuanza-Sul*.pdf. Consultado em Angola em: http://www.opais.net/pt/opais/?id=1657&det=19772.

Ditulala, D. (2015). Abandono escolar no Ensino Superior: Estudo de caso do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola. *Dissertação de Mestrado*. ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa: Lisboa.

Jacob, E. E. (2018). Estudantes no Ensino Superior em Angola: origens e perfis sociais, trajetórias e escolhas escolares e expetativas escolares e profissionais. *Tese de doutoramento*. ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa.

Langa, P. V. (2013). O ensino superior como campo de investigação nos países de língua portuguesa. *1º Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa e XII CONLAB,* 1 a 5 de fevereiro. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Machado, C. G., Frare, A. B., & Cruz, A. P. (2019). Atribuição de causalidade à evasão dos graduandos de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Pública. In Kassai, J. (Coord.*), Atas XIX USP International Conference in Accounting* (pp. 1-19). São Paulo, 24 a 26 de julho.

Prestes, E. M., & Fialho, M. G. (2018). Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas Educacionais, 26* (100), 869-889. doi: http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601104.

Scali, D. F. (2009). Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. Retirado de: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251456.

Silva L., Montejunas, R., Hipólito, O., & Lobo, M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, *37*(132), 642-659.

Souza, T. S., Sá, O. S., & Castro, P. A. (2019). Evasão escolar no ensino superior: um estudo qualitativo via mapeamento de licenciaturas. *Revista Lusófona de Educação, 44*, 63-82. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle44.04

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125.

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V., & Cullen, J. (1973). *Dropout in higher education: a review and theoretical synthesis of recent research*. Columbia University. New York: Teachers College, 1973. Retirado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ ED078802.pdf>.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Análise qualitativa do efeito de um programa de habilidades sociais aplicado a universitários

Qualitative analysis of the effect of a social skills program applied to university students

Thamires Gaspar Gouveia (https://orcid.org/0000-0001-6878-5236)*, Soely Aparecida Jorge Polydoro (https://orcid.org/0000-0003-4823-3228)*

*Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP

Apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Autor de contacto: thamiresgaspargouveia@hotmail.com

Resumo

O ensino superior é um momento repleto de novas vivências e demandas para o estudante. Estudos apontam que um repertório elaborado de habilidades sociais pode ser um fator que facilita a integração e a permanência do indivíduo neste contexto. Com isso, o presente trabalho teve como objetivo realizar uma avaliação qualitativa de um programa de habilidades sociais aplicado a 16 estudantes de graduação matriculados em uma universidade pública brasileira. O programa aplicado contou com sete encontros semanais de 90 minutos cada. Os contextos utilizados no programa foram elencados a partir do critério de estarem presentes em alta frequência no cotidiano universitário e por estarem relacionados à integração ao ensino superior do estudante. Os dados analisados foram coletados no pós-teste por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas. Foi realizada análise de conteúdo das respostas coletadas pelos participantes. Os resultados indicaram que para dez participantes o programa atendeu muito as expectativas e para nove participantes o programa contribuiu muito para modificações na vida acadêmica. Além disso, os participantes apontaram as seguintes habilidades como as que tiveram maior impacto após a intervenção: automonitoramento (n=10), autoconhecimento (n=10), assertividade (n=9), empáticas (n=9), comunicação (n=8), fazer e manter amizades (n=5), manejar conflitos (n=5) e coordenar grupos (n=3). Os resultados encontrados indicam a eficácia do programa para aumento do repertório de habilidades sociais, além de pontos para reformulação da intervenção que devem promover melhora do desempenho dos estudantes.

Palavras-chave: ensino superior, habilidades sociais, intervenção, qualitativa.

Abstract

Higher education is a time full of new experiences and demands for the student. Studies show that an elaborated repertoire of social skills can be a factor that facilitates the individual's integration and permanence in this context. Thus, this study aimed to carry out a qualitative evaluation of a social skills program applied to 10 undergraduate students enrolled in a Brazilian public university. The program applied had seven weekly meetings of 90 minutes each. The contexts used in the program were listed based on the criterion of being present in high frequency in the university routine and for being related to the integration of the student's higher education. The analyzed data were collected in the post-test through a questionnaire with open and closed questions. Content analysis of the responses collected by the participants was performed. The results indicated that for ten participants the program met expectations a lot and for nine participants the program contributed a lot to changes in academic life. In addition, the participants pointed out the following skills as those that had the greatest impact after the intervention: self-monitoring (n=10), self-knowledge (n=10), assertiveness (n=9), empathetic (n=9), communication (n =8), make and maintain friendships (n=5), manage conflicts (n=5) and coordinate groups (n=3). The results found indicate the effectiveness of the program in increasing the repertoire of social skills, as well as points for reformulating the intervention that should improve student performance.

Keywords: higher education, social skills, intervention, qualitative.

Os relevantes esforços para a expansão do sistema de ensino superior brasileiro e a democratização no seu acesso, possibilitando a diversificação do perfil dos estudantes ingressantes, não foram suficientemente acompanhados de mudanças na estrutura das instituições e dos cursos, de modo a acolher estudantes com expectativas e características distintas (Heringer, 2018; Almeida, 2019). Diante disso, a universidade deve pensar em estratégias de desenvolvimento de competências acadêmicas, cognitivas e sociais, garantindo o sucesso dos estudantes desde seu ingresso na universidade (Almeida, 2019) e facilitando sua integração ao ensino superior.

O processo de integração é complexo e multidimensional, pois acarreta em repercussões a níveis pessoais, sociais, acadêmicos e de carreira. Esse processo se constrói no cotidiano da vida acadêmica, a partir das atitudes do indivíduo em relação ao curso, a manutenção do bem-estar físico e psicológico frente às demandas acadêmicas, a qualidade do vínculo estabelecido com a instituição e à capacidade de desenvolver novas relações interpessoais (Araujo *et al*., 2014). E nesta conjunção, indivíduos que possuem habilidades sociais (HS) bem desenvolvidas, conseguem agir em diferentes situações, são mais ativos e colaborativos na sociedade e ainda tem menor dificuldade em lidar com as adversidades do contexto universitário (Mendo-Lázaro *et al*., 2016; Soares e Del Prette, 2015; Gomes et al., 2013).

As HS são classes de comportamentos sociais necessárias para o individuo atuar nas interações de forma satisfatória para si e para os outros (Del Prette e Del Prette, 2014). A literatura tem apresentado um aumento nas pesquisas que descrevem intervenções de HS no contetxto universitário. No artigo de revisão de Gouveia e Polydoro (2020a) a respeito de programas de promoção de HS em universitários, as autoras analisaram 13 artigos e três teses publicados entre 1999 e 2019, tendo sido observado: consenso na compreensão sobre o conceito de HS; predominância do uso de escalas para avaliar os programas; variação na quantidade e tipo de habilidades trabalhadas, com predomínio do treino das habilidades de assertividade, comunicação, falar em público e empatia; e efeito de melhora no repertório de HS dos participantes.

Porém, a área ainda carece de programas e de evidências de efetividade da promoção de habilidades sociais no domínio da integração ao ensino superior (Gouveia e Polydoro, 2020a; Soares e Del Prette, 2015; Clinciu, 2013). O estudo de Gouveia e Polydoro (2020a) teve como objetivo atender esta demanda, ao avaliar o efeito de um programa de HS em contextos universitários em relação às próprias HS e à integração do estudante ao ensino superior. Este

estudo contou com grupo experimental (n=14) e controle (n=15), e os resultados apontaram para melhora significativa do grupo experimental (aumento do escore total e em três dos cinco fatores de HS avaliados e no escore total do instrumento que avaliou a integração ao ensino superior). Entre os estudantes do grupo controle, além de não verificar aumento nas medidas do pré e pós-testes, ainda foi observada queda significativa em um dos fatores de HS (conversação assertiva). Estes resultados evidenciam a necessidade deste tipo de intervenção na universidade.

Diante do exposto, e na perspectiva de dar voz aos estudantes participantes do programa de promoção de HS e integração ao ensino superior, o presente estudo teve como objetivo realizar uma avaliação qualitativa a respeito da experiência na intervenção. Este relato é uma derivação de uma Dissertação de Mestrado, que teve como objetivo principal analisar o efeito de uma intervenção no desenvolvimento de HS em contextos acadêmicos e na integração ao ensino superior intergrupos e intertempos (Gouveia e Polydoro, 2020).

Método

Participantes

O grupo foi composto por 16 estudantes com idade média de 25 anos, sendo 43,8% de mulheres e 56,3% homens. Todos os participantes estavam matriculados em uma instituição pública de ensino superior do interior do Estado de São Paulo, no Brasil.

Os estudantes pertenciam a cursos de graduação das áreas de Exatas, Humanas, Biológicas e Artes. Quanto ao momento do curso, os que frequentavam os 1º e 2º anos foram considerados como ingressantes (56,25%), os dos 3º e 4º anos como intermediários (37,5%) e os do 5º ano como concluintes (6,25%). Aproximadamente 87,5% dos estudantes cursavam o período integral e 12,5% o período noturno. Cerca de 68% dos participantes não possuiam atividade remunerada e 87% dos alunos estavam curando o ensino superior pela primeira vez.

Instrumentos

a) Questionário de Caracterização

Esse instrumento visa coletar dados de caracterização pessoal (idade, sexo, estado civil, escolaridade dos pais, exercício de atividade remunerada) e acadêmica dos participantes (curso, semestre, turno, curso de preferência, primeira vez no ensino superior).

b) Questionário para avaliação qualitativa da intervenção

O questionário é composto por quatro questões, sendo uma aberta e três fechadas com solicitação de justificativa da resposta assinalada. Teve o objetivo de recolher a percepção dos estudantes quanto à participação na intervenção, mediante os seguintes aspectos: atendimento das expectativas iniciais, impacto dos conteúdos abordados, mudanças no repertório de habilidades sociais e na adaptação acadêmica, condições propiciadoras das mudanças, além de sugestões e observações.

Procedimentos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o nº do CAAE: 80654717.4.0000.8142 e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

A proposta foi divulgada por meio de *e-mail* institucional enviado pelo Serviço de Apoio ao Estudante da universidade. Na mensagem eram apontados os objetivos da pesquisa-intervenção e instruções para a inscrição *online* por meio do *link* enviado. A divulgação foi dirigida para os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação da instituição participante.

As oficinas aconteceram de modo presencial e em grupo, entre os meses de setembro e novembro de 2018, conforme descrição a seguir.

Programa

O programa proposto teve como foco desenvolver as HS contextualizadas ao ensino superior (Gouveia & Polydoro, 2020). Teve estrutura fixa de sete encontros com duração de 90 minutos cada. Contou com os seguintes materiais desenvolvidos especificamente para cada um dos encontros: atividades de aquecimento, apresentação dialogada sobre o tópico do encontro, vivências (dinâmicas), vídeos, atividades aplicadas e diários preenchidos em uma plataforma *online*. O programa foi sustentado por técnicas comportamentais, a saber: modelação, modelagem, reforço diferencial, instruções e *feedbacks* orais e escritos.

As subclasses de HS trabalhadas no programa foram: automonitoria, comportamento não-verbal, realizar e responder perguntas, começar, manter e finalizar diálogo com pessoas conhecidas e desconhecidas, apresentar-se, falar sobre si mesmo, fornecer e solicitar *feedback*, expressar sentimentos positivos e negativos, manifestar opinião, concordar, discordar, interagir com autoridade, falar em público, trabalhar em equipe, resolver problemas, tomar decisões, mediar conflitos e fazer amigos. Esta seleção buscou abordar as categorias que são apontadas pela literatura como essenciais para a competência social e sucesso acadêmico do estudante no ensino

superior. O Quadro 1, apresenta as HS focalizadas em cada um dos encontros, além de evidenciar sob qual contexto universitário foi trabalhada.

Tabela 1.

Objetivos e habilidades contextualizadas que foram trabalhadas ao longo dos sete encontros.

Encontros	Objetivos	Subclasses de HS	Habilidades	Contexto
1º	Apresentar o programa; Aplicar o Pré-teste. Desenvolver habilidades de apresentação e de observação	Automonitoria	Observar, descrever, interpretar e regular seus pensamentos, sentimentos e comportamentos	Relacionamen-to com pares
		Fazer amizades	Iniciar e manter conversação Ouvir e fazer confidências	
2º	Desenvolver resposta de *feedback* e expressão de sentimentos	Comunicação	Fazer e responder perguntas Pedir *feedback*	Relacionamen-to em grupo (pequenos e grandes)
		Fazer amizades	Gratificar/elogiar	
3º	Compreender a racional do processo de resolução de problemas, fomentar habilidade para trabalho em grupo e respostas de fazer e receber elogio	Comunicação	Dar feedback	Relacionamen-to em grupo (pequenos e grandes)
		Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais	Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos	
		Automonitoria	Observar, descrever, interpretar comportamentos do outro	
4º	Diferenciar respostas assertivas, passivas e agressivas, avaliar ansiedade pessoal e ampliar autoconhecimento	Assertivas	Manifestar opinião Fazer, aceitar e recusar pedidos	Relacionamen-to em grupo (pequenos e grandes)
		Autoconhecimento	Avaliar e controlar ansiedade pessoal	
5º	Trabalhar a resposta de dar opinião, pedir *feedback* à autoridade, manejar conflitos e abordar relacionamento professor-aluno	Comunicação	Fazer e responder perguntas Opinar Pedir *feedback*	Relacionamen-to com professor
		Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais	Interagir com autoridades	
6º	Identificar características comportamentais, afetivas e cognitivas relacionados à empatia, desenvolver a discriminação entre respostas empáticas e pró-empáticas e trabalhar a habilidade de escutar	Empáticas	Parafrasear Refletir sentimentos Demonstrar disposição para ajudar Escutar	Relacionamen-to com família e entre pares
7º	Finalizar programa; Pós-teste e fornecer *feedbacks*	Autoconheci-mento	Refletir sobre impacto da competência social	Relacionamen-to família, professores, pares e grupos

Resultados

As respostas dadas às quatro questões do questionário de avaliação tiveram as alternativas computadas e para os textos apresentados em cada um dos itens foram criadas categorias de conteúdo. A primeira pergunta indagava se a oficina havia atendido às expectativas iniciais dos estudantes com três alternativas de resposta entre Muito e Pouco. Dos 16 participantes, 13 (81,3%) selecionaram a alternativa Muito e três (18,7%) selecionaram a opção intermediária. As justificativas de resposta foram agrupadas em cinco categorias, a saber: mudança comportamental, automonitoria, aprendizagem, autoconhecimento e objetivo atingido. Alguns estudantes apresentaram mais de uma categoria em sua resposta, tendo a seguinte distribuição: seis alunos apontaram para uma mudança comportamental a partir da participação no programa (37,5%), cinco que promoveu automonitoria (31,1%), cinco que promoveu novas aprendizagens (31,1%), quatro destacaram que o objetivo da oficina foi atingido (25%) e quatro que a oficina promoveu autoconhecimento (25%).

O segundo item questionava se a oficina havia contribuido para alguma mudança na vida acadêmica do estudante, tendo as mesmas alternativas de respostas da questão anterior. Para três estudantes houve Muita contribuição (18,7%), 11 participantes indicaram contribuição intermediária (68,6%) e dois referiram Pouca contribuição (12,5%). Esta questão também era acompanhada de uma pergunta aberta para justificativa da resposta, as quais foram classificadas em dez categorias: impacto maior na vida pessoal, autoconhecimento, impacto maior na vida profissional, melhora nos relacionamentos, melhora na assertividade, melhora na empatia, automonitoria, autocontrole, melhora na comunicação e sem modificação. Houve seis participantes que apresentaram em sua resposta mais de uma das categorias citadas. Cinco estudantes justificaram a resposta por ter percebido maior no autoconhecimento (31,3%), cinco perceberam melhora nos relacionamentos a partir dos conhecimentos da oficina (31,3%), quatro salientaram que a melhora mais perceptivel foi na habilidade de automonitoria, dois um impacto da oficina maior na vida pessoal (12,5%), dois perceberam um impacto na vida profissional (12,5%), dois pontuaram melhora na assertividade, um destacou a melhora nas habilidades empáticas (6,3%), um percebeu a modificação no autoconhecimento (6,3%), um percebeu o impacto nas habilidades de comunicação (6,3%) e um descreveu que não houve modificações (6,3%).

Na terceira pergunta os estudantes deveriam assinalar, dentre 11 opções de resposta, quais itens do programa haviam sido mais significativos. As alternativas apresentadas foram opções

criadas a partir das habilidades trabalhadas, conforme mostra Tabela 1, porém com descrição pormenorizada, a saber: adaptação à universidade, assertividade, empáticas, comunicação, fazer e manter amizades, coordenar grupos, manejar conflitos e resolução de problemas, falar em público, autoconhecimento, automonitoramento e outros. Mais de 93% dos alunos assinalaram mais de uma categoria. A automonitoria foi apontada como mais significativa por 13 dos estudantes (81,3%), autoconhecimento por 12 estudantes (75,0%), habilidades assertivas por 11 estudantes (68,8%), habilidades empáticas e habilidades de comunicação por dez estudantes (62,5%), habilidades de falar em público e habilidades de manejar e resolver problemas interpessoais por seis estudantes (37,5%), fazer e manter amizades por cinco estudantes (31,3%), habilidades de coordenar grupos por três estudantes (18,7%), adaptação à universidade foi citada por apenas um estudante e a categoria outros por 1 estudante (6,3%).

Como questão final, foi solicitado que os participantes indicassem observações e sugestões sobre a oficina. A partir das respostas foram elaboradas seis categorias, sendo três sugestões e três *feedbacks*. As sugestões foram: realizar pré-seleção dos participantes para equiparar dificuldades, maior tempo de duração da oficina e maior número de participantes nos encontros. E os três *feedbacks*, todos positivos, assinalaram boa estrutura dos encontros, que as atividades aplicadas auxiliaram no processo de desenvolvimento e generalização das habilidades sociais e o uso de vivências como estratégia para treinamento das habilidades discutidas.

Discussão

Os resultados da avaliação qualitativa do programa são positivos e evidenciam o impacto que os encontros tiveram em diversos aspectos das HS dos participantes. Fato que 81% dos participantes avaliaram que tiveram os seus objetivos ao se inscrever na oficina atendidos, e ainda salientaram que o Programa contribuiu para mudanças comportamentais relevantes.

Os estudantes indicam o autoconhecimento, melhoria no relacionamento e automonitoria como aspectos da vida acadêmica nos quais identificaram maior contribuição da Oficina. Além disso, as categorias de maior frequência entre os estudantes como as mais significativas dentre as classes de HS tratadas na intervenção, foram: autoconhecimento, automonitoria, assertividade, habilidades empáticas e habilidades de comunicação. Uma das ténicas comportamentais utilizadas foi a análise funcional, em que se analisou e descreveu as contingênciais sociais que os estudantes traziam para os encontros, principalmente por meio das atividades práticas. Sabe-se que a análise funcional favorece tanto o autoconhecimento quanto às dificuldades enfrentadas nas interações

sociais (Abreu e Abreu, 2017). A automonitoria, como uma habilidade metacognitiva na qual o individuo deve observar, descrever, interpretar e regular seus sentimentos, pensamento e ações (Del Prette e Del Prette, 2017), foi desenvolvida durante todo o processo, em todas as vivências e atividades práticas aplicadas por meio das técnicas comportamentais utilizadas. Essa habilidades é considerada um pré-requisito para a competência social e para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades sociais (Del Prette e Del Prette, 2017). Para essa habilidade foram desenvolvidas vivências que tiveram como objetivo fazer com que os participantes identificassem os seus comportamentos e de outros, identificassem alternativas de desempenho durante a interação considerando consequências prováveis, apresentasse sensibilidade às contingências e regulasse as topografias do desempenho durante a interação.

Estas percepções dos estudantes também foram convegentes com os resultados do estudo quantitativo de pré e pós-teste com o mesmo grupo (Gouveia e Polydoro, 2020). Houve aumento significativo no fator abordagem afetivo-sexual, avaliado pelo Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS-2) (Del Prette e Del Prette, 2018), que abarca habilidades necessárias para se relacionar com pessoas cujo o individuo tenha interesse afetivo ou sexual. Os estudantes também apresentaram ganhos significativos nos fatores de conversação assertiva e desenvoltura social. Vale ressaltar que alguns estudos de intervenção em HS (Soares e Del Prette, 2015; Bandeira e Quaglia, 2005) apontam que as habilidades assertivas foram consideradas pelos estudantes como as mais difíceis de serem desempenhadas, isto evidencia a eficácia do Programa neste aspecto.

Era esperado uma melhor avaliação dos estudantes sobre o impacto do Programa em sua integração à vida universitária. Porém, 68% pontuaram esse impacto como mediano e somente um estudante fez sua indicação como o impacto mais significativo provocado pela oficina. Estas constatações se relacionam em parte com os dados quantitativos referentes à medida de pré e pós-teste da integração ao ensino superior (Gouveia e Polydoro, 2020), dado que o Escore Total da Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA) (Vendramini *et al*., 2014) apresentou diferença significativa a favor da segunda avaliação. Isso evidencia que, apesar da mudança observada, ainda é necessário investir mais no direcionamento para o contexto do ensino superior e suas especificidades, formulando vivências e procedimentos mais contextualizados para buscar ampliar o efeito na integração. Ou ainda, que as dificuldades dos estudantes em HS eram muito básicas, ou seja, os estudantes apresentavam repertório elaborado com déficits apenas de fluência. Para afirmar tal hipótese, seria favorável, até mesmo de acordo com um dos *feedbacks* fornecidos pelos alunos,

organizar grupos de intervenção pelo nível de dificuldades sociais encontradas em avaliação prévia ao inicio do programa. Além disso, pode-se apontar que seria necessário mais tempo para os estudantes perceberem alterações na integração ao ensino superior, visto que a intervenção durou apenas dois meses. Uma avaliação de seguimento ou ainda replicações do programa ajudariam a melhor compreender este dado, bem como, recolher elementos para adaptações no Programa de forma a promover o processo de integração.

Os *feedbacks* fornecidos por meio do último item da avaliação apresentam as limitações identificadas no presente estudo, como tamanho da amostra e duração da oficina. Com isso, conclue-se que o Programa avaliado no presente estudo contribuiu para o desenvolvimento de HS e integração ao ensino superior, com ênfase sobre a primeira. As classes de HS mais destacadas pelos estudantes, dada à sua centralidade para o enfrentamento das demandas da vida universitária, podem ser assumidas, não só como aspectos centrais de intervenções voltadas ao apoio do estudante, como metas na intencionalidade da atuação docente. Além destas implicações institucionais, salienta-se a necessidade de novas pesquisas com *follow-up* e replicações do Programa desenvolvido em outros grupos de estudantes da educação superior.

Referências

Abreu, P., & Abreu, J. (2017). A quarta geração de terapias comportamentais. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 19(3), 190-211. doi:10.31505/ rbtcc.v19i3.1069

Almeida, L. S (2019). Ensino Superior: Combinando exigências e apoios. In L. S. Almeida (Ed.), Satisfação académica no ensino superior: Desafios e oportunidades (pp.17-33). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.

Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. Psicologia, Educação e Cultura, XVIII(1), 131-145.

Bandeira, M., & Quaglia, M. A. C. (2005). Habilidades sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. Interação em Psicologia, 9 (1), 45-55.

Clinciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. Procedia-Social and Behavioral Sciencies, 78, 718-722.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017). Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático. Editora Vozes.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo. Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). Inventário de habilidades sociais 2 (IHS2-Del prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Person Clinical Brasil.

Gomes, G., & Soares, B. A. (2013). Inteligência, Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas no Desempenho de Estudantes Universitários. Psicologia: Reflexão e Crítica, 26(4), 780-789. doi: https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019

Gouveia, G. T., & Polydoro, S. A. J. (2020a). Programas de habilidades sociais para universitários: uma revisão de literatura. Revista Educação, Psicologia e Interfaces 4(1): 160-174. doi: 10.37444/issn-2594-5343.v4i1.225

Gouveia, G. T., & Polydoro, S. A. J. (2020). Programas de desenvolvimento de habilidades sociais no contexto universitário (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil). Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/346088

Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19 (1), 7-17. DOI: http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7

Mendo-Lázaro, S., Del Barco, B. L., Felipe-Castaño, E., Del Río, M. I. P., & Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. Revista de Psicodidáctica, 21(1), 139-156. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14031

Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: Um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. Aletheia, 29, p. 27-42.

Soares, B, A., & Del Prette, P, A, Z. (2015) Habilidades sociais e adaptação à IES: Convergências e divergências dos constructos. Análise Psicológica, p. 139-151. doi: 10.14417/ap.911

Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T.; SERPA, M. N. F., Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). Estudos de Psicologia, 9, 259-268.

Agradecimentos: À FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo nº 2018/02755-2) pelo apoio financeiro essencial para realização dessa pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Efeitos emocionais do ensino on-line em estudantes do ensino superior: resultados preliminares

Emotional effects of online teaching on higher education students: preliminary results

Sara Lima (https://orcid.org/0000-0002-3421-4854)*, Raquel Esteves (https://orcid.org/0000-0003-2793-4869)*, Diana Vieira (https://orcid.org/0000-0002-5191-4457)**, Susana Pedras (https://orcid.org/0000-0001-5771-562X)*, Luísa Aires (https://orcid.org/0000-0001-9717-4186)***, Fátima Ribeiro (https://orcid.org/0000-0001-7443-6593)*, Gustavo Silva (https://orcid.org/0000-0003-3930-7037)***, Clarisse Magalhães (https://orcid.org/0000-0001-9397-4135)*

* CESPU, Instituto de Investigação e Formação Avançada em Ciências e Tecnologias da Saúde, ** ISCAP / Instituto Politécnico Porto, ***Centro de Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer (CIAFEL) - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Laboratório para a Investigação Integrativa e Translacional em Saúde Populacional (ITR); ISMAI, Universidade da Maia; **** CIDESD, Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano, ISMAI, Universidade da Maia

Resumo

Os estudantes viram por força da pandemia novos desafios aos seus papéis e novos contextos para o exercício das suas atividades. Este estudo pretende avaliar os estados emocionais e a saúde geral em tempo de confinamento com ensino on-line. Uma amostra constituída por 483 estudantes do ensino superior respondeu a um questionário on-line que avaliou dados sociodemográficos e de estilos de vida, a *Escala de Bem Estar e Mal Estar e* o *Questionário de Saúde Geral.* Os estudantes apresentaram uma idade média de 22 anos (DP=5 anos), sendo maioritariamente do género feminino (80.3%) e frequentam instituições de ensino superior (45.3% públicas) localizadas maioritariamente no norte do país (52.4%). Durante o período de confinamento com atividades de ensino-aprendizagem on-line, 34.2% dos estudantes referiram uma redução o número de horas de sono. No que diz respeito ao peso corporal, 44.3% dos estudantes relataram ter aumentado de peso durante o período de confinamento. Os resultados preliminares do estudo indicam que os estudantes apresentaram pontuações médias elevadas nas emoções negativas de Stress/cansaço (M=2.10; DP=.80), Apatia e sem vontade (M=1.80; DP=.89), Tensão /preocupação (M=1.78; DP=.89) e nas emoções positivas, médias mais elevadas para a Euforia (M=1.76; DP=.98), Otimismo (M=1.41; DP=.79) e Perseverança (M=1.38; DP=.84). Os resultados evidenciam ainda pontuações médias em termos de saúde mental (M= 12.95; DP=4.62). Os resultados demonstram a necessidade urgente da introdução de estratégias educativas e programas de promoção do bem-estar de forma a diminuir o stress, cansaço, tensão e melhorar a saúde mental geral dos estudantes em situações futuras semelhantes.

Palavras-chave: estudantes; ensino superior; pandemia, estilos de vida; saúde mental.

Abstract

As a result of the pandemic, students faced new challenges to their roles and new contexts for carrying out their activities. This study aims to assess emotional states and general health in confinement time with online teaching. A sample consisting of 483 higher education students answered an online questionnaire that assessed sociodemographic and lifestyle data, the "Well-Being and Discomfort Scale" and the "General Health Questionnaire". Students had an average age of 22 years (SD=5 years), mostly female (80.3%) and attending higher education institutions (45.3% public) located mainly in the north of the country (52.4%). During the period of confinement with online teaching-learning activities, 34.2% of students reported a reduction in the number of sleep hours. Concerning body weight, 44.3% of students reported having gained weight during the confinement period. The preliminary results of the study indicate that students had high average scores in negative emotions of Stress/tiredness (M=2.10; SD=.80), Apathy and unwillingness (M=1.80; SD=.89), Tension/worry (M=1.78; SD=.89) and in positive emotions, higher means for Euphoria (M=1.76; SD=.98), Optimism (M=1.41; SD=.79) and Perseverance (M=1.38; SD =.84). The results also show average scores in terms of mental health (M= 12.95; SD=4.62). The results highlight the urgent need to introduce educational strategies and programs to promote well-being to reduce stress, fatigue, tension and improve the general mental health of students in similar future situations.

Keywords: students; pandemic; higher education; lifestyle; mental health.

No último ano fomos envolvidos, de forma súbita, por algo invisível, mas que, teve o poder de nos apontar e colocar novos rumos, diferentes e até, alguns contraditórios, à natureza humana, tal como num passado recente, a conhecíamos. Perante um surto pandémico sem precedentes, a área da educação, na sua componente de ensinar e aprender foi uma das primeiras a requerer mudanças significativas. Especificamente, os estudantes que transitaram do ensino secundário para o superior, viram-se como atores solitários, sem "contexto académico", devido aos vários períodos de confinamento.

Em Portugal, os estudos disponíveis sobre o impacto da pandemia COVID-19 em estudantes do ensino superior são ainda escassos e parcelares. Contudo, o Observatório de Políticas de Educação e Formação (Benavente et al., 2020), ao analisar o impacto da COVID-19 no sistema de ensino português, concluiu que a situação de ensino não presencial cria situações globalmente desfavoráveis em comparação com o ensino presencial.

Esta constatação foi também expressa por Farnell e colaboradores no relatório europeu "*The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence*" (2021) que, aprofundando o impacto deste acontecimento adverte que é necessário analisar as suas consequências na perspetiva de "*emergence remote teaching*" e, não como "*online learning*". Os autores defendem que esta distinção é importante uma vez que o carater emergente desta mudança mundial não teve em conta a adequação dos currículos, o ajustamento das metodologias de ensino para realidades virtuais nem as competências digitais dos professores. Adicionalmente, no que diz respeito à natureza dos cursos, de acordo com os dados disponíveis parece ficar claro que nem sempre os cursos com abordagens práticas se adequam da forma linear a este tipo de ensino (Farnell et al., 2021; Marinoni et al., 2020). Efetivamente, a pandemia e, em particular, o confinamento exigiu a mobilização de novas estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem, onde o espaço letivo mudou, as tecnologias foram mais utilizadas sendo o veículo de comunicação entre o estudante e o professor e onde o distanciamento social marcou a diferença.

Para além dos aspetos mais relacionados com as dinâmicas do ato de ensinar e das caraterísticas singulares da aprendizagem, a evidência científica destaca também, fatores relacionados com os impactos destas circunstâncias nas esferas psicológicas e de bem estar emocional - frustração, aborrecimento, cansaço, ansiedade, medo (El Said, 2021)

Esta nova realidade que todos tiveram de enfrentar de confinamento e isolamento social estão associados a um aumento dos sintomas de stress, ansiedade e depressão. Num estudo

realizado em Portugal com mais de 10.000 participantes sendo a grande maioria trabalhadores ativos, a depressão, ansiedade e os sintomas de stress foram classificados como moderados a graves e metade da amostra relatou um impacto psicológico moderado ou grave do surto (Paulino et al., 2020). Um outro estudo também realizado em Portugal, durante o confinamento, com 1619 participantes evidenciou níveis de saúde mental mais debilitados entre os jovens (Vieira & Meirinhos, 2021).

Conhecidas que são as repercussões da vida social e pessoal nos estilos de vida, e à semelhança do que aconteceu em Espanha, num estudo levado a cabo por Pérez-Rodrigo et al. (2021) com estudantes universitários, verificou-se que o confinamento imposto pelo COVID-19, influenciou os hábitos alimentares e atividade física com potencial impacto negativo na saúde.

As medidas de restrição impostas limitaram o envolvimento e participação em atividade física ao ar livre ou nos ginásios e clubes, o que explica a redução significativa dos níveis de atividade física no geral durante este período (Ammar et al., 2020), o que, por sua vez, poderá contribuir indiretamente para o aumento de peso nos estudantes e para a ausência do processo de socialização que a prática de atividade física proporciona. Neste contexto, um estudo realizado na América do Norte, Ásia e Europa, verificou-se que a pandemia COVID-19 alterou os estilos de vida dos estudantes no ensino superior no que concerne a comportamentos alimentares de risco, maior consumo de álcool, diminuição da qualidade e duração do sono e maior perceção de stress (Du et al., 2021).

Impõe-se por isso, investigar as mudanças percebidas nos estilos de vida entre estudantes do ensino superior português durante o confinamento e consequente ensino à distância, por forma a encetarmos intervenções que possam minimizar os efeitos negativos na saúde física e mental.

Metodologia

Participantes

A amostra é constituída por estudantes do ensino superior em regime de ensino à distância. Os critérios de exclusão definidos foram o não frequentar o ensino à distância em modalidade e-learning ou b-learning.

Tamanho da amostra

Este estudo transversal e quantitativo envolveu uma recolha realizada on-line através do envio de email com o link de acesso e através das redes sociais de forma a obter o maior número de participantes.

Amostragem

A amostragem deste estudo é não probabilística intencional num formato *"snow ball"* (bola de neve).

Caracterização da amostra

A amostra foi constituída por 483 estudantes do ensino superior com uma idade média de 22 anos (DP=5,0), maioritariamente do género feminino (80.3%) e a frequentar instituições de ensino superior (45.3% públicas) localizadas maioritariamente na região norte de Portugal (52.4%).

Materiais

O questionário sociodemográfico e de estilo de vida foi elaborado especificamente para recolher informações demográfica, social e sobre o estilo de vida dos estudantes. Os dados demográficos e sociais recolhidos foram os seguintes: sexo, idade e estado civil; com quem vive durante o período de aulas habitualmente, se está deslocado (estuda fora da área de residência) com que frequência vai a casa e onde assiste às aulas, se é trabalhador-estudante, e quantas horas trabalha por semana. Quanto aos dados académicos, os estudantes foram questionados quanto ao curso em que estão inscritos, ano de frequência, localização do estabelecimento de ensino e se se trata de uma Instituição de Ensino Superior Publica ou Privada. No que diz respeito ao estilo de vida, foram questionadas as horas de sono por noite, o nº de refeições por dia, o consumo diário de tabaco e álcool, altura e peso corporal.

As Escalas de Bem-Estar e de Mal-Estar Emocional (versão original de Rebollo Catalán et al., 2008, versão portuguesa de Runa & Miranda, 2015) foram utilizadas para avaliar as emoções associadas ao bem-estar e ao mal-estar. Estas escalas são constituídas por 40 itens, uma escala avalia as emoções positivas (20 itens) e outra avalia emoções negativas (20 itens). Os itens são pontuados através de uma escala de tipo Likert de 4 pontos (0= nunca, 1= ocasionalmente, 2= em bastantes ocasiões e 3= todo o tempo). Quanto mais elevado for o valor total e cada escala, maior o número de emoções positivas e negativas e, por consequência, maior o bem-estar e o mal-estar da pessoa. O alfa de Cronbach da validação portuguesa na Escala de Bem-estar é de 0,94 e na Escala de Mal-estar é de 0, 95.

O Questionário de Saúde Geral (General Health Questionnaire 12 - GHQ-12 – versão original Goldberg & Williams, 1988; versão portuguesa de Laranjeira, 2008) foi utilizado para avaliar o estado de saúde mental. É constituído por 12 itens respondidos numa escala tipo Likert de quatro pontos (0= Muito menos do que habitualmente; 3= Mais do que habitualmente). Tal como

na versão original, a versão portuguesa de Laranjeira identificou duas dimensões: Depressão e Disfunção Social. Quanto mais elevado for o valor total da escala, pior é o estado de saúde mental. O alfa de Cronbach da validação portuguesa é de 0, 91.

Procedimento

O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética do IPSN-CESPU. O procedimento de recolha de dados decorreu entre abril e maio de 2020 e foi realizada de uma forma informal através da divulgação nas redes sociais e WhatsApp, e do envio do link do estudo pelos endereços de mails dos contactos pessoais dos elementos da equipa, solicitando, por sua vez, a partilha. Foi também realizado um contacto formal com Universidades, Institutos e Escolas Superiores a solicitar a colaboração na partilha interna do link do nosso estudo pelos emails dos estudantes. No email enviado e no *post* de divulgação do mesmo nas redes sociais, para além do link do formulário, constava um texto com uma mensagem de convite para participar, a identificação da instituição e da investigadora responsável e uma breve descrição dos objetivos do estudo. Tendo optado por participar, os estudantes acederam ao link do formulário que antes de exibir as perguntas do questionário apresentou o texto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado. Somente após clicar na opção aceito participar e tomei conhecimento, os estudantes eram direcionados para o preenchimento dos questionários. Os questionários eram de autopreenchimento, anónimos, e o tempo de resposta é estimado entre 10 a 15 minutos.

Análise dos dados

Os dados foram analisados no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS: Versão 26). A análise de dados consistiu sobretudo na análise descritiva dos dados. Especificamente foram utilizados os valores da média e respetivo valor de desvio padrão e a frequência e respetiva percentagem para caracterizar as variáveis contínuas e discretas respetivamente.

Resultados

Os resultados demonstram que durante o período de confinamento onde as atividades de ensino-aprendizagem foram realizadas on-line ou em sistema misto de B-learning, 41.8% dos estudantes referiram que mantiveram o número de horas de sono enquanto 34.2% consideraram terem diminuído o número de horas de sono. No que se refere ao peso, 44.3% dos estudantes viram o peso a aumentar durante o ensino on-line em período de confinamento, enquanto 17.8% refere ter diminuído de peso. No que concerne aos hábitos tabágicos apenas 11.2% da amostra são

fumadores e destes 7% refere que aumentou o consumo médio de cigarros por dia; 11.1% dos estudantes da amostra referem que consomem bebidas alcoólicas por hábito, no entanto apenas 4.1% refere que aumentou este consumo durante o tempo de confinamento em ensino on-line.

A análise descritiva indicam que os estudantes apresentaram pontuações médias elevadas e por isso mais sentidas no conjunto de emoções negativas de Stress/cansaço (M=2.10;DP=.80), Apatia e sem vontade (M=1.80;DP=.89), Tensão /preocupação (M=1.78; DP=.89), Angustia/Ansiedade (M=1.68; DP=.933) e pontuações médias mais baixas nas emoções negativas Asco/repulsa (M=.50;DP=.77), Culpa (M=.69;DP=.98), Raiva/Ira (M=.69;DP=856) e Desconfiança (M=.71;DP=.86) e Vergonha (M=.72; DP=.856) (Tabela 1). Destaca-se a emoção Solidão com valor médio de 1.19 e mas com desvio padrão de 1.026.

Tabela 1

Emoções negativas

Emoção Negativa	Média	DP
Aborrecimento	1.78	.764
Frustração	1.52	.907
Chateado(a)	1.21	.877
Tédio	1.61	.899
Culpa	.69	.927
Tristeza	1.17	.897
Insegurança	1.22	.97
Arrependimento	.80	.906
Solidão	1.19	1.026
Angústia/Ansiedade	1.68	.933
Desespero	1.04	.985
Stress/Cansaço	2.10	.804
Apatia/Sem vontade	1.80	.895
Desconfiança	.71	.865
Vergonha	.72	.72
Asco/Repulsa	.50	.777
Desorientação	1.18	.899
Raiva/Ira	.69	.856
Impotência	1.06	.933
Tensão/Preocupação	1.78	.890

Relativamente às emoções positivas, constatam-se médias mais elevadas para a Euforia (M=1.76; DP=.98), Otimismo (M=1.41; DP=.79), Perseverança (M=1.38; DP=.84), Confiança (M=1.37; DP=.788), Satisfação (M=1.34; DP = .698) e Segurança (M=1.34; DP=.874). As

emoções positivas com médias mais baixas foram a Serenidade (M=.56; DP=.70), Agradecimento (M=.79; DP=.83), Orientação (M=.83; DP=.76), Alegria (M=1.04; DP=.836) e Entusiasmo (M=1.04; DP= .729) e por isso menos sentidas durante o ensino on-line (Tabela 2).

Tabela 2

Emoções Positivas

Emoção Positiva	Média	DP
Satisfação	1.34	.698
Entusiasmo	1.04	.729
Orgulho	1.06	.818
Otimismo	1.41	.790
Competência	1.13	.740
Alegria	1.04	.836
Alívio	1.17	.838
Serenidade	.56	.695
Euforia	1.76	.977
Segurança	1.34	.874
Tranquilidade	1.30	.821
Perseverança	1.38	.835
Acompanhamento	1.30	.796
Confiança	1.37	.788
Orientação	.83	.756
Atração	1.11	.762
Reconhecimento	1.30	.842
Agradecimento	.79	.783
Poder	1.08	.767
Estímulo	1.26	.787

No que concerne à saúde mental deste grupo de estudantes universitários, estes apresentam boa saúde mental (M= 12.95; DP=4.62), apesar de estar próximo do valor médio da escala. No que diz respeito às duas dimensões da escala, depressão e disfunção social, os estudantes apresentam os valores médios mais reduzidos para a Depressão (M=9.75; DP=2.68) e para a Disfunção Social (M=3.22; DP=3.20), indicando nível de Depressão e de Disfunção Social reduzido.

Discussão

Os estudantes viram por força da pandemia novos desafios aos seus papéis e novos contextos para o exercício das suas atividades. Um relatório recente (Farnell et al., 2021) mostra que esta fase pandémica transformou a metodologia do ensino superior, mas que se traduziu na globalidade, numa experiência positiva para os alunos, referindo como um desafio ao seu perfil de

aprendizagem. Estas mudanças incluíam aspetos como: o espaço letivo, a ausência de um espaço "familiar de aprendizagem", a acessibilidade a meios digitais eficientes, mudanças na forma de comunicação e uma sobrecarga de trabalho. Os estudos evidenciam e alertam também, para a necessidade das estruturas governamentais e instituições de ensino superior, olharem para este acontecimento como algo que, terá implicações a médio prazo, 2025, deixando sugestões para áreas de vigilância e intervenção ao nível político e, das organizações de ensino superior (Farnell et al., 2021; Marinoni et al., 2020).

No estudo que realizamos, os resultados refletem as mudanças nos estilos de vida dos estudantes nesta fase pandémica sobretudo no aumento de peso e do consumo do álcool. Um estudo de Du et al., (2021) demonstrou que o confinamento, exigido durante pandemia, contribuiu para um aumento do IMC, em estudantes universitários, associado a comportamentos dietéticos desajustados, maior consumo de álcool e diminuição da qualidade do sono. Na amostra recolhida, se uma parte dos estudantes referiram que mantiveram as horas de sono, uma parte considerável da amostra considerou dormir menos. Tal como refere a literatura, o ensino à distância provocou uma mudança de estilos de vida nos estudantes universitários sobretudo nos hábitos dietéticos, com consumo de alimentos mais açucarados e ricos em gorduras (referidos como fast-food) bem como no consumo de bebidas energéticos, sobretudo nos momentos de avaliação, que pode ter-se refletido no aumento de peso, na diminuição das horas de sono e no aumento de stress (Elsalem et al., 2020).

A pandemia obrigou a um distanciamento social que afetou também a atividade sociável dos estudantes em particular, mudando o espaço de ensino- aprendizagem, a ausência de um espaço "familiar aprendizagem", a acessibilidade a meios digitais eficientes, as mudanças na forma de comunicação que provocaram alterações emocionais sobretudo stress, ansiedade e emoções negativas (Du et al., 2021; Nurunnabi et al., 2020).

Os resultados sugerem que no período de confinamento os estudantes apresentaram um *loop* de emoções, e cujas emoções negativas mais experienciadas foram o Stress/cansaço, Apatia e sem vontade, Tensão /preocupação e Angústia/Ansiedade e as emoções positivas de Euforia, Otimismo e Perseverança.

Os estudantes apresentam boa saúde mental apesar de estar próximo do valor médio da escala, com nível de Depressão e de Disfunção Social reduzido. Este dado parece contrariar os divulgados nalguns estudos onde referem que, as dificuldades de interação com o professor, o

tradicional processo de interação no contexto de sala de aula tradicional, bem como a ausência do processo de socialização no campus académicos serão responsáveis pelo isolamento dos estudantes e introduzem comportamentos de disfunção social (Adnan & Anwar, 2020; Lima et al., 2020; Zhai & Du, 2020). Este aspeto deverá ser mais explorado pois, pode ser mais relevante, entre os estudantes que, entraram pela primeira vez, no ensino superior, mas, que de facto nunca experimentaram esse contexto.

Os resultados evidenciam a necessidade de repensar as estratégias educativas e programas de promoção do bem-estar de forma a fomentar estilos de vida saudáveis, diminuir o stress, cansaço, tensão e melhorar a saúde mental geral dos estudantes em situações futuras semelhantes.

Face aos trabalhos e recomendações já publicadas sobre o impacto da COVID 19, na formação dos jovens parece ser uma boa prática que, estudos semelhantes prossigam, no sentido de se monitorizar de forma longitudinal, não só novos perfis para otimizar a aprendizagem, mas também acompanhar o percurso a médio prazo dos que tinham estatuto de estudante aquando, da situação pandémica.

Referências

Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission, 2*(1), 45-51. https://doi.org/10.33902/JPSP. 2020261309

Ammar, A., Brach, M., Trabelsi, K., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L., ... & ECLB-COVID19 Consortium. (2020). Effects of COVID-19 home confinement on eating behaviour and physical activity: results of the ECLB-COVID19 international online survey. *Nutrients, 12*(6), 1583. https://doi.org/10.3390/nu12061583

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability, 12*(20), 8438. https://doi.org/10.3390/su12208438

Benavente, A., Peixoto, P. & Gomes, R. (2020). *Impacto do Covid-19 no sistema de ensino português.* Observatório das Políticas de Educação e Formação. http://www. op-edu. eu, 2020

Constandt, B., Thibaut, E., De Bosscher, V., Scheerder, J., Ricour, M., & Willem, A. (2020). Exercising in times of lockdown: an analysis of the impact of COVID-19 on levels and patterns of exercise among adults in Belgium. *International journal of environmental research and public health, 17*(11), 4144. https://doi.org/10.3390/ijerph17114144

Du, C., Zan, M. C. H., Cho, M. J., Fenton, J. I., Hsiao, P. Y., Hsiao, R., ... & Tucker, R. M. (2021). The Effects of Sleep Quality and Resilience on Perceived Stress, Dietary Behaviors, and Alcohol Misuse: A Mediation-Moderation Analysis of Higher Education Students from Asia, Europe and North America during the COVID-19 Pandemic. *Nutrients, 13*(2), 442. https://doi.org/10.3390/nu13020442

Dunton, G. F., Wang, S. D., Do, B., & Courtney, J. (2020). Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity locations and behaviors in adults living in the United States. *Preventive Medicine Reports, 20*, 101241. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2020.101241

Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., Obeidat, N., Sindiani, A. M., & Kheirallah, K. A. (2020). Stress and behavioral changes with remote E-exams during the Covid-19 pandemic: A cross-sectional study among undergraduates of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery, 60*, 271-279. https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.10.058

El Said, G. R. (2021). How Did the COVID-19 Pandemic Affect Higher Education Learning Experience? An Empirical Investigation of Learners' Academic Performance at a University in a Developing Country. *Advances in Human-Computer Interaction*, 2021. https://doi.org/10.1155/2021/6649524

Farnell, T., Skledar Matijevic, A., & Ščukanec Schmidt, N. (2021). *The Impact of COVID-19 on Higher Education: A Review of Emerging Evidence. Analytical Report*. European Commission. https://doi: 10.2766/069216.

Laranjeira, C. A. (2008). General health questionnaire-12 items: adaptation study to the Portuguese population. *Epidemiology and Psychiatric Sciences, 17*(2), 148-151.

Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school ‐ to ‐ work transition. *The career development quarterly, 47*(4), 297-311. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00739.x

Lima, C. K. T., de Medeiros Carvalho, P. M., Lima, I. D. A. A. S., de Oliveira Nunes, J. V. A., Saraiva, J. S., de Souza, R. I., ... & Neto, M. L. R. (2020). The emotional impact of Coronavirus 2019-nCoV (new Coronavirus disease). *Psychiatry research, 287*, 112915. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112915

Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report.* https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

Nurunnabi, M., Almusharraf, N., & Aldeghaither, D. (2020). Mental health and well-being during the COVID-19 pandemic in higher education: Evidence from G20 countries. *Journal of Public Health Research, 9*(Suppl 1).

Paulino, M., Dumas-Diniz, R., Brissos, S., Brites, R., Alho, L., Simões, M. R., & Silva, C. F. (2021). COVID-19 in Portugal: exploring the immediate psychological impact on the general population. *Psychology, Health & Medicine, 26*(1), 44-55. https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1808236

Pérez-Rodrigo, C., Gianzo Citores, M., Hervás Bárbara, G., Ruiz-Litago, F., Casis Sáenz, L., Arija, V., ... & Aranceta-Bartrina, J. (2021). Patterns of change in dietary habits and physical activity during lockdown in Spain due to the COVID-19 pandemic. *Nutrients, 13*(2), 300. https://doi.org/10.3390/nu13020300

Runa, A. I. D. N. F., & Miranda, G. L. (2015). Validação Portuguesa das escalas de bem-estar e mal-estar emocional. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, 16*, 129-144. DOI: 10.17013/risti.n.pi-pf

Vieira, D.A., & Meirinhos, V. (2021). COVID-19 Lockdown in Portugal: Challenges, Strategies and Effects on Mental Health. *Trends in Psychology*. https://doi.org/10.1007/s43076-021-00066-2

Zhai, Y., & Du, X. (2020). Mental health care for international Chinese students affected by the COVID-19 outbreak. *The Lancet. Psychiatry*, *7*(4), e22. https://doi.org/ 10.1016/S2215-0366(20)30089-4

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

O impacto socioemocional da pandemia de covid-19 na vivência dos estudantes de ensino superior

The socioemotional impact of the covid-19 pandemic on the experience of higher education students

Ana Amália G. B. T. Faria (https://orcid.org/0000-0003-4096-0041)*, Lauro Lopes Pereira-Neto (https://orcid.org/0000-0001-9429-0798)*, Leandro S. Almeida (https://orcid.org/0000-0002-0651-7014)**

*Instituto Federal de Alagoas-IFAL, Brasil, **Universidade do Minho, Portugal

Autor de contato: Ana Amália G. B. T. Faria. anaamalia@uol.com.br

Resumo

Nas Instituições de Ensino Superior, as medidas de distanciamento social e a necessidade da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), fez com que os estudantes encarassem um novo cenário educacional. Assim, é relevante analisar como estão vivenciando este contexto, que pode interferir em sua satisfação, permanência e sucesso acadêmico. O objetivo deste estudo foi analisar o impacto socioemocional da pandemia de Covid-19 em estudantes de ensino superior, a partir da implantação do ERE. Foi aplicado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), adaptado por Ferraz et al. (2020). Participaram, 420 estudantes dos cursos superiores do IFAL, com idades entre 17 e 67 anos. A maioria trabalha e estuda e tem renda igual ou inferior a 1.5 salários-mínimos Os resultados mostram que a pandemia trouxe impactos para os estudantes, principalmente os mais novos com menos condições, evidenciando desmotivação, intenção de abandono e um menor índice de adaptação aos seus cursos.

Palavras-chave: Adaptação ; Dificuldades socioemocionais; Ensino superior

Abstract

In Higher Education Institutions, measures of social distancing and the need to implement Emergency Remote Education (ERE), made students face a new educational scenario. Thus, it is relevant to analyze how they are experiencing this context, which can interfere with their satisfaction, permanence and academic success. The aim of this study was to analyze the social-emotional impact of the Covid-19 pandemic on higher education students, after the implementation of the ERE. The Adaptation Questionnaire for Remote Higher Education (QAES-R), adapted by Ferraz et al. (2020). 420 students from higher education courses at IFAL, aged between 17 and 67, participated. Most work and study and have an income equal to or less than 1.5 minimum wages. The results show that the pandemic has had impacts on students, especially the younger ones with less conditions, showing lack of motivation, intention to drop out and a lower rate of adaptation to their students. courses.

Keywords: Student adjustment; Socioemotional functioning; Higher education

O ingresso no Ensino Superior (ES) é um período marcado por desafios e exigências, em que estudantes se deparam com mais responsabilidades e autonomia na realização de suas tarefas acadêmicas e cotidianas. Dentre esses desafios, surgem algumas necessidades como a formação de novos vínculos com os colegas, a adequação aos professores e aos novos métodos de ensino, o autogerenciamento de recursos financeiros, como também, muitas vezes, o afastamento da família.

A vasta literatura na área da psicologia da educação relata que os fatores sociais, de desenvolvimento pessoal, interpessoal, emocional e institucional podem influenciar no processo de adaptação e permanência do estudante na universidade (Barreto-Trujillo & Álvarez-Bermúdez, 2020; Casanova et al., 2020; Faria & Almeida, 2021; Osti, et al., 2020; Valente, 2019).

Com a crise de saúde pública provocada pela pandemia da Covid-19, a sociedade viu-se obrigada a se reinventar e encarar uma nova forma de viver. Todos os setores sofreram consequências, dentre eles a educação e as instituições de ensino superior do Brasil. Com as medidas de distanciamento social e a necessidade da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em meados de março de 2020, as redes de ensino público e privado suspenderam temporariamente as aulas presenciais. Posteriormente, com a Portaria n º 343 do MEC, alterada pelas Portarias nº 345/2020 e nº 395/2020 e Medida Provisória nº 934/2020, houve a substituição por aulas online, a fim de ajustar as atividades acadêmicas e o cumprimento do calendário escolar, enquanto durasse a pandemia. As escolas acataram as orientações governamentais, fazendo com que os estudantes passassem a assistir às aulas virtuais sem previsão de retorno presencial às aulas (Conjuve, 2020; Gusso et al., 2020; Portaria No 343, 2020; Wenczenovicz, 2020).

O objetivo desta pesquisa é analisar o impacto socioemocional da pandemia de Covid-19 em estudantes de ensino superior, a partir da implantação do ERE e se propõe responder às seguintes questões: (1) Houve impactos socioemocionais decorrentes da pandemia na vida dos estudantes?; (2) Com a mudança abrupta na rotina acadêmica, aliada à falta de infraestrutura tecnológica, os estudantes se sentiram desmotivados e com maiores chances de abandonar o curso? Espera-se, dessa forma, que os resultados obtidos neste estudo possam ajudar as instituições a definir medidas preventivas face às dificuldades vivenciadas pelos estudantes, promovendo a sua adaptação, sucesso e permanência durante o período de pandemia e no contexto de ensino remoto emergencial.

Método

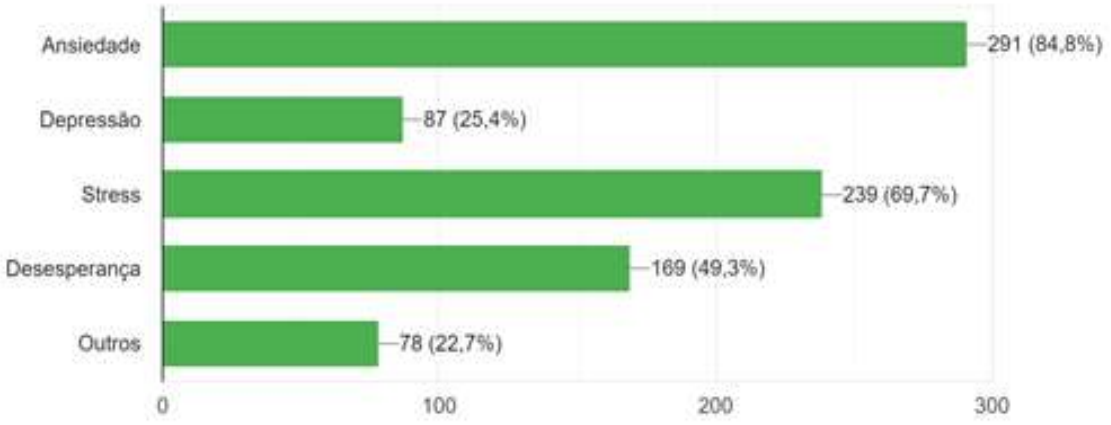
Participaram deste estudo 420 estudantes matriculados nos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) (Campus Maceió), na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) no ano letivo de 2020, sendo distribuídos em cursos de curta duração (n = 234, 55.7%) e de longa duração - licenciaturas (n = 142, 33.8%) ou bacharelados (n = 44, 10.5%). As idades dos estudantes variaram entre 17 e 67 anos (M = 28.75, DP = 9.82), distribuídos em três grupos etários: 17 a 23 anos (n = 168, 40.2%); 24 a 29 anos (n = 103, 24.6%); 30 anos ou mais (n = 147, 35.2%). A maioria dos participantes são do sexo feminino (58.6%), trabalham e estudam (62.1%), e possuem renda mensal per capita igual ou inferior a 1.5 salário-mínimo (52.1%).O estudo envolveu a aplicação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R) (Pereira-Neto; et al., submetido) e perguntas complementares que visavam compreender os impactos socioemocionais originados na implantação do ERE em virtude da pandemia de Covid-19 na vida dos estudantes. Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e convidados a responder ao questionário, construído por meio do Google Formulário. Aos estudantes foram assegurados a confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados.Os dados foram analisados através do programa IBM/SPSS (versão 27.0). Para esta análise consideramos como variáveis independentes a condição satisfatória para o ensino remoto e o grupo etário, tomando em atenção como variáveis dependentes: quatro questões referentes aos impactos econômicos, acadêmicos e psicológicos decorrentes da pandemia de Covid-19 na vida dos estudantes e oito itens do QAES-R relacionado às dificuldades de adaptação ao ERE. Dadas as correlações dos resultados nos vários domínios ou dimensões dentro das duas escalas, a opção foi pela análise multivariada da variância (F-MANOVA: 2 x 2).

Resultados

Com o objetivo de conhecer as condições de infraestrutura e pessoais/emocionais dos estudantes durante o processo de adaptação ao Ensino Remoto ofertado pelo IFAL, durante a pandemia da Covid-19, foi realizada análise descritiva das respostas desses estudantes. Em relação às condições satisfatórias para o estudo remoto, 42.4% dos estudantes afirmaram não as possuir para o ensino remoto. Durante o período de isolamento social, 41.7% dos estudantes relataram intenção de abandonar os estudos. Foi observado que 62.6% sofreram impactos financeiros negativos em decorrência da pandemia da Covid19 e 80% afirmaram ter sofrido impactos psicológicos. Esses últimos, quando solicitados a descrevê-los, apontaram a ansiedade (84.8%) e o estresse (69.7%) como os principais sintomas. Na figura 1, é possível verificar a frequência das respostas dos estudantes ao descreverem os impactos psicológicos sofridos.

Figura 1

Impactos psicológicos descritos pelos estudantes durante a pandemia



Na Tabela 1 e na tabela 2, são apresentados os valores das médias e desvios-padrão dos resultados das respostas dos estudantes quando confrontados sobre os impactos da pandemia da Covid-19 em função da condição satisfatória para o ensino remoto e grupo etário.

Tabela 1

Estatística descritiva das médias de respostas dos estudantes nos impactos da pandemia do Covid19 e nos 8 itens do QAES-R

		Condições Satisfatórias	Grupos Etários	N	Média	Desvio-Padrão
IMPACTOS DA COVID19	Durante o período/isolamento social, você pensou em abandonar seu curso?	Sim	17 a 23 anos	89	1.66	0.48
			24 a 29 anos	62	1.73	0.45
			30 anos ou mais	90	1.68	0.47
		Não	17 a 23 anos	79	1.33	0.47
			24 a 29 anos	41	1.56	0.50
			30 anos ou mais	57	1.53	0.50
	Sente-se motivado(a) com o retorno remoto das atividades letivas?	Sim	17 a 23 anos	89	1.37	0.49
			24 a 29 anos	62	1.31	0.47
			30 anos ou mais	90	1.22	0.42
		Não	17 a 23 anos	79	1.62	0.49
			24 a 29 anos	41	1.44	0.50
			30 anos ou mais	57	1.49	0.50
	Em decorrência da pandemia, a renda familiar sofreu algum impacto financeiro?	Sim	17 a 23 anos	89	1.51	0.50
			24 a 29 anos	62	1.40	0.50
			30 anos ou mais	90	1.46	0.50
		Não	17 a 23 anos	79	1.25	0.44
			24 a 29 anos	41	1.22	0.42
			30 anos ou mais	57	1.28	0.45
	Você observou algum impacto psicológico em decorrência da pandemia?	Sim	17 a 23 anos	89	1.20	0.40
			24 a 29 anos	62	1.29	0.46
			30 anos ou mais	90	1.30	0.46
		Não	17 a 23 anos	79	1.06	0.25
			24 a 29 anos	41	1.15	0.36
			30 anos ou mais	57	1.14	0.35

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 2

Estatística descritiva das médias de respostas dos estudantes nos 8 itens do QAES-R

		Condições Satisfatórias	Grupos Etários	N	Média	Desvio-Padrão
8 Itens do QAES-R	Consigo fazer boas anotações nas aulas	Sim	17 a 23 anos	89	2.67	0.77
			24 a 29 anos	62	2.84	0.66
			30 anos ou mais	90	2.98	0.82
		Não	17 a 23 anos	79	2.37	0.77
			24 a 29 anos	41	2.44	0.92
			30 anos ou mais	57	2.46	0.71
	Sinto-me adaptado às aulas remotas	Sim	17 a 23 anos	89	2.67	0.75
			24 a 29 anos	62	2.69	0.78
			30 anos ou mais	90	2.82	0.80
		Não	17 a 23 anos	79	1.81	0.79
			24 a 29 anos	41	2.34	0.94
			30 anos ou mais	57	2.18	0.87
	Sinto-me satisfeito/a nas interações on-line com os amigos da Universidade	Sim	17 a 23 anos	89	2.47	0.79
			24 a 29 anos	62	2.52	0.72
			30 anos ou mais	90	2.71	0.82
		Não	17 a 23 anos	79	2.22	0.76
			24 a 29 anos	41	2.20	0.87
			30 anos ou mais	57	2.18	0.78
	Consigo identificar os motivos de eu me sair bem ou mal nas matérias on-line	Sim	17 a 23 anos	89	3.00	0.67
			24 a 29 anos	62	2.95	0.69
			30 anos ou mais	90	3.10	0.74
		Não	17 a 23 anos	79	2.71	0.70
			24 a 29 anos	41	2.83	0.89
			30 anos ou mais	57	2.86	0.69
	Não desisto de entender a matéria mesmo quando sinto dificuldade	Sim	17 a 23 anos	89	3.16	0.77
			24 a 29 anos	62	3.02	0.71
			30 anos ou mais	90	3.16	0.70
		Não	17 a 23 anos	79	2.95	0.78
			24 a 29 anos	41	3.15	0.76
			30 anos ou mais	57	2.96	0.65
	O equipamento que tenho em casa é adequado para acompanhar as aulas on-line	Sim	17 a 23 anos	89	3.19	0.67
			24 a 29 anos	62	3.11	0.79
			30 anos ou mais	90	3.17	0.69
		Não	17 a 23 anos	79	1.96	0.79
			24 a 29 anos	41	2.17	0.95
			30 anos ou mais	57	2.18	0.87
	O ambiente em minha casa é apropriado para realizar as aulas on-line	Sim	17 a 23 anos	89	2.91	0.85
			24 a 29 anos	62	2.77	0.86
			30 anos ou mais	90	2.98	0.81
		Não	17 a 23 anos	79	1.96	0.84
			24 a 29 anos	41	2.02	0.91
			30 anos ou mais	57	2.04	0.82
	Sinto que depois da mudança para aulas remotas estou sem disposição	Sim	17 a 23 anos	89	2.43	0.99
			24 a 29 anos	62	2.40	0.91
			30 anos ou mais	90	2.10	0.79
		Não	17 a 23 anos	79	3.09	0.85
			24 a 29 anos	41	2.71	1.01
			30 anos ou mais	57	2.60	0.92

Fonte: Elaborado pelos autores

As médias apresentadas sugerem uma oscilação nas respostas dos estudantes aos itens do QAES-R, quando analisadas, separando-as pela idade e as condições para o ensino remoto. Os estudantes mais novos (17 a 23 anos), que relataram não possuir as condições necessárias

para o ensino remoto, apresentaram um menor índice de adaptação ao ensino remoto (M = 1.81), assim como infraestrutura da própria casa (M = 1.96) ou qualidade do equipamento que possuem para acompanhar as aulas on-line (M = 1.96).

Diferentemente, os estudantes que relataram possuir condições necessárias para o ensino remoto, apresentaram os maiores índices de adaptação. Dentre eles destacam-se: os estudantes mais novos (17 a 23 anos), quando avaliados sobre equipamento que possuíam em casa para acompanhar as aulas on-line (M = 3.19); os estudantes mais velhos (30 anos ou mais), ao responderem sobre as questões "Não desisto de entender a matéria mesmo quando sinto dificuldade" (M = 3.16) e "o equipamento que tenho em casa é adequado para acompanhar as aulas on-line" (M = 3.17).

Para melhor examinar tais diferenças nas médias e verificar aquelas que assumem significado estatístico, foi realizada uma análise multivariada de variância (F-Manova: 2 x 2) com o objetivo de conhecer o impacto dessas variáveis nas respostas dos estudantes sobre a adaptação ao ensino remoto. Foram consideradas para essa análise tanto os efeitos principais quanto o efeito secundário decorrente da sua interação.

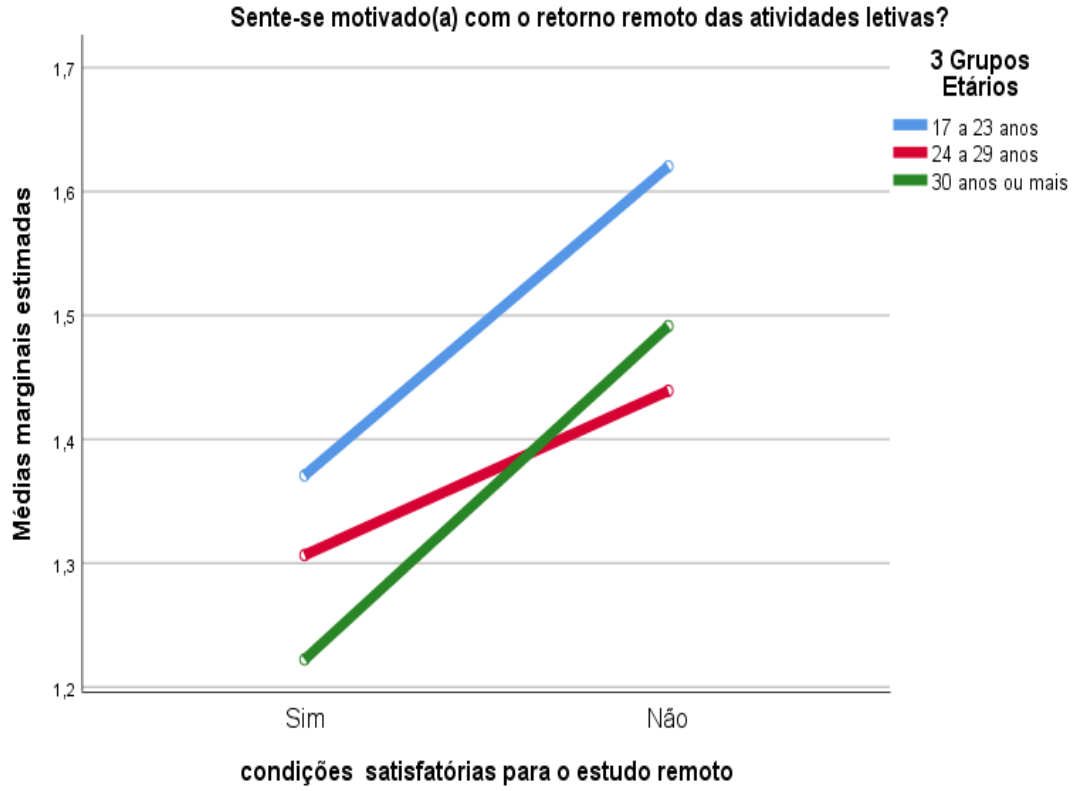
Uma vez que não foi registrado efeito significativo da interação da condição satisfatória para o ensino remoto e da idade dos estudantes, foi feita a descrição do impacto de cada uma das variáveis isoladas. O impacto da variável condição satisfatória para o ensino remoto mostrou-se significativo relativo às variáveis: abandonar o curso $F(5,412) = 19.981$, $p = .000$; motivado(a) com o retorno remoto $F(5,412) = 20.296$, $p = .000$); impacto psicológico $F(5,412) = 13.826$, $p = .000$; impacto financeiro $F(5,412) = 17.779$, $p = .000$. Por sua vez, foram observados, também, valores estatisticamente significativos a partir da análise do impacto da variável idade em duas variáveis: abandonar o curso $F(5,412) = 3.499$, $p = .031$; e motivado(a) com o retorno remoto $F(5,412) = 3.860$, $p = .022$.

A partir da análise das questões referentes aos oito itens do QAES-R, foi verificado que a variável condição satisfatória para o ensino remoto impacta significativamente em sete variáveis, a saber: ambiente em casa apropriado para aulas on-line $F(5,412) = 113.93$, $p = .000$; boas anotações nas aulas $F(5,412) = 24.99$, $p = .000$; adaptação às aulas remotas $F(5,412) = 72.51$, $p = .000$; interações on-line com os amigos $F(5,412) = 19.62$, $p = .000$; identifico os motivos de me sair bem ou mal nas matérias on-line $F(5,412) = 11.09$, $p = .000$; estou sem disposição para as aulas remotas $F(5,412) = 34.86$, $p = .000$; equipamento adequado para acompanhar as aulas on-line $F(5,412) = 199.07$, $p = .000$. Por sua vez, levando-se em consideração o efeito da idade dos estudantes, foram observados valores estatisticamente significativos nas respostas dos estudantes quanto à adaptação acadêmica/autorregulação

"sinto-me adaptado às aulas remotas" F(5,412) = 5.271, p = .005; e no item da adaptação pessoal/emocional "estou sem disposição para as aulas remotas" F(5,412) = 7.807, p = .000. Considerando conjuntamente as duas variáveis independentes, notou-se um efeito no limiar da significância estatística da sua interação no item "Sinto-me adaptado às aulas remotas" F(5,412) = 3.123, p = .045. A figura 2 ilustra esse efeito significativo de interação combinando a idade e as condições satisfatórias para a continuidade dos estudos na modalidade remota.

Figura 2

Médias das respostas quanto à motivação com a continuidade dos estudos durante a pandemia combinando condições satisfatórias de estudo remoto e idade



Ficou evidente que os estudantes mais novos que não possuíam condições satisfatórias para o estudo remoto se apresentaram mais desmotivados com o retorno das atividades letivas na modalidade remota. Por outro lado, analisando os contrastes entre os três grupos etários (teste de Bonferroni), foi notada uma diferença nas médias estatisticamente significativa na comparação entre os estudantes mais novos (17 a 23 anos) e os estudantes mais velhos (30 anos ou mais) nas respostas às variáveis: "sinto-me adaptado às aulas remotas" (p = .003) e "estou sem disposição para as aulas remotas" (p = .000).

Considerações Finais

É possível concluir, com este estudo, que a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia da Covid- 19 teve impacto relevante na perspectiva dos estudantes do Instituto Federal de Alagoas (IFAL-Campus Maceió). As causas desse impacto incluem uma mudança na rotina, a privação no convívio com colegas e professores, a brusca adaptação às aulas on-line e o novo modelo de ensino-aprendizagem, aliada à falta de infraestrutura tecnológica. Ademais, as análises realizadas possibilitaram identificar que as condições não satisfatórias para as aulas na modalidade remota são fatores que influenciam na intenção de abandono dos estudos, influenciando na adaptação e permanência dos estudantes em seus cursos na universidade. Tais fatores implicam em muitos obstáculos, dentre eles as dificuldades em se manterem em uma rotina de estudos em casa, principalmente quando há pouca familiaridade com a tecnologia e falta de equipamentos adequados, deixando ainda mais evidentes que as desigualdades socio-econômicas ainda constituem uma barreira para s educação em nosso país.

Consideramos uma limitação presente em nossa investigação a dificuldade de generalização dos resultados encontrados, já que o estudo foi conduzido em uma única instituição pública de Alagoas.

Finalmente, é esperado que pesquisas futuras possam ampliar a coleta de resultados junto a amostras de outras IES (públicas e privadas; estaduais, municipais e federais) e, inclusive, em diferentes regiões geográficas do Brasil. Também torna-se interessante incluir estudantes em vários momentos da sua graduação buscando conhecer suas vivências a partir da experiência com o ensino remoto, bem como as variáveis pessoais e contextuais implicadas em suas dinâmicas, durante e após a pandemia.

Referências

Barreto-Trujillo, F. J., & Álvarez-Bermúdez, J. (2020). Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *7*(2), 184-193. https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6570

Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, *9*(1), 165–181. https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo11/

Conjuve. (2020). *Juventudes e a pandemia do coronavírus*. Conjuve. https://4fa1d1bc-0675-46848ee9031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf

Faria, A. A. G. de B. T., & Almeida, L. S. (2021). Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no ensino Superior: análise em função do gênero e sistema de cotas. *Amazônica*, *13*(1), 94–115. https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8312/5924

Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G. De, Henklain, M. H. O., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino Superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41, 1–27. https://doi.org/10.1590/es.238957

Osti, A., Chico, B. M., Oliveira, V. De, & Almeida, L. S. (2020). Satisfação académica : Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. *Revista E-Psi*, *9*(1), 94–106. https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo6/

Pereira Neto, L. L., Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (submetido). Adaptação ao ensino superior (QDAA-ES): validação.

Portaria Nº 343, de 17 de Março de 2020, *Diário Oficial Da União,* 17 mar. (2020). https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376

Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, *9*(1), 152–164. https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo10/

Wenczenovicz, T. J. (2020). Ensino a distância, dificuldades presencias: perspectivas em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *15*(4), 1750–1768. https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)

Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Este Livro de Atas integra 290 textos das comunicações apresentadas no XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, realizado na Universidade do Minho, em Braga (Portugal), nos dias 1 a 3 de setembro de 2021, com patrocínio da Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP).

Os textos estão organizados pelas quinze áreas temáticas do Congresso: (i) Adições e Comportamentos Problemáticos; (ii) Aprendizagem, Memória e Motivação; (iii) Conflitos e Mediação Escolar; (iv) Desenvolvimento Vocacional e Carreira; (v) Educação, Desenvolvimento e Processos Artísticos; (vi) Família, Escola e Comunidade; (vii) Formação de Professores e Agentes Educativos; (viii) Formação e Transição para o Mundo de Trabalho; (ix) Interculturalidade e Inclusão Social; (x) Linguagem, Comunicação e Suas Alterações; (xi) Modelos e Práticas de Avaliação; (xii) Necessidades Educativas Especiais; (xiii) Políticas e Reformas do Ensino Superior; (xiv) Tecnologias na Informação e Comunicação na Educação; (xv) Transições e Desenvolvimento ao Longo da Vida.

O Livro de Atas abre com o texto da palestra proferida na Conferência Plenária de Encerramento do Congresso, pelo Prof. David Justino (do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa / Portugal), intitulada "**A Educação em contextos de mudança e incerteza: um ensaio de problematização**".

Muitas das propostas de comunicações decorrem de parcerias em projetos e em redes de investigação internacionais, sendo um indicador da sustentabilidade e da qualidade deste Congresso. De explicitar que a presença em redes internacionais de investigação é hoje indicador de qualidade das instituições do Ensino Superior e dos seus Centros de Investigação. No caso da Educação e das Ciências da Educação, este esforço de internacionalização permite, ainda, cruzar diversos olhares e reflexões sobre as realidades educativas, seus problemas e soluções ensaiadas nos diferentes países e culturas.

Consideramos este olhar plural e abrangente da Educação um dos méritos principais deste Congresso. Desde as primeiras edições, que seus organizadores assumiram essa missão e foram assegurando as condições para que múltiplas perspetivas sobre os temas em análise estivessem representadas e se fizessem ouvir.

Convidamos os profissionais da Psicopedagogia a "navegar" por este amplo Livro de Atas, na certeza que encontrarão textos, resultantes de estudos de pesquisa, muito úteis para refletir sobre diversas facetas da Psicopedagogia, para mais num tempo em que o setor da educação, nos seus diversos contextos, foi particularmente afetado pela pandemia COVID-19 e, naturalmente, muitas pesquisas dão nota desse facto.

Universidade do Minho
Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA